

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Кафедра общей и социальной педагогики

Р.Ш.КАСИМОВА

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА
САДБЕРИ ВЭЛИ СКУЛ**

**Учебно-методическое пособие
для студентов и преподавателей педагогических вузов**



Казань – 2012

Печатается по решению кафедры общей и социальной педагогики ТГГПУ

УДК 371.4 (481)(092)

Касимова Р.Ш.

Альтернативная образовательная система Садбери Вэли Скул:
Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов. - Казань: ТГГПУ, 2011. - 52 с.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических вузов как материал для изучения темы «Теория и практика свободного воспитания» в рамках курса истории образования и педагогической мысли. В пособии дается характеристика альтернативной образовательной системы Садбери Вэли Скул в контексте педагогики свободы; анализируются особенности, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли; педагогические условия эффективности учебно-воспитательного процесса с возможностью адаптации в отечественной школе. Студентам предлагаются вопросы и задания для самоконтроля и литература для самостоятельной работы.

Научный редактор – Р.А.Валеева, доктор пед.наук, профессор

Рецензенты: Г.Ф.Биктагирова, канд.пед.наук, доцент
Л.А.Рыбакова, канд.пед.наук

© Р.Ш.Касимова, 2011

Введение

В последнее время в современной России, как и во многих странах мира, усиливается интерес к нетрадиционным, альтернативным формам образования. Общими тенденциями инноваций, сложившихся в системе отечественного образования, являются идеи гуманизма, приоритетность развития личности ребенка, творческого сотрудничества учителя и учащихся как равноправных субъектов. Кроме того, в российской педагогической действительности утвердились принципы и положения, которые дали возможность руководителям школ широкие права на вариативность учебных планов и программ, регионализацию содержания образования и создание авторских школ.

Для того чтобы найти свое направление развития современные авторы основываются на аналоги, доказавшие свою образовательную и воспитательную эффективность. В данном случае можно выделить два основных пути. Первое предполагает возрождение национальных традиций, переосмысление и адаптация к потребностям современной школы учений таких классиков отечественной педагогики, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель и др.. В то же время, необходимость в новых целевых установках, формах и методах обучения и воспитания побуждает современных педагогов-теоретиков и практиков изучать наравне с классическими зарубежными концепциями и более современные (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Р. Штейнер, М. Монтессори, А.Нейлл, С. Френе и др.).

Обращение к опыту зарубежной педагогики, заимствование и адаптация ее достижений вполне логичны, так как стимулируют прогресс отечественной системы образования. В современных условиях, несмотря на то, что общественная жизнь приобрела духовную и нравственную направленность, утверждаются демократические и гуманистические ценности национального и общечеловеческого значения, школьная воспитательная практика сохраняет формальный вид, где воспитанники являются объектами педагогического воздействия с ограниченными возможностями для саморазвития и самоопределения. В то время как для современного общества нужны активные, творческие, внутренне свободные, ориентированные на общечеловеческие ценности и способные к самореализации личности. Такая цель достижима при системной реализации идей альтернативного образования, среди которых особенно актуальны такие, как самоценность личности, самоценность детства, свобода развития, природосообразность воспитания, внутренний потенциал личности и творческое самовыражение. Альтернативное образование укрепляет новые смыслы и ценности педагогической культуры – взаимопонимание, диалог, партнерство, творче-

ское сотрудничество, педагогическая поддержка саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности.

Богатый опыт зарубежных стран в создании многовариантных альтернативных школ, их успешная деятельность и мировое признание подводит нас к выводу об актуальности исследования опыта альтернативных школ и его значения для развития отечественной школы и педагогики.

Среди альтернативных школ особый интерес представляют те из них, которые не только выдержали проверку временем, но и объединили вокруг себя десятки других школ во всем мире, создав своеобразный феномен альтернативного образования. Именно к этой категории школ относится альтернативная демократическая школа Садбери Вэли (Sudbury Valley), основанная в 1968 году в городе Фрэммингем штата Массачусетс США и за довольно короткий промежуток времени ставшая началом целого мирового движения школ Садбери. Основателем и идейным вдохновителем Садбери Вэли Скул является Даниэль Гринберг, известный американский педагог и апологет идей свободного воспитания. Сегодня альтернативное образовательное движение Садбери Вэли объединяет около 40 школ в США, Бельгии, Японии, Голландии, Дании, Германии, Израиле и др. (Приложение 1).

За свою сорокалетнюю историю Садбери Вэли утвердила оригинальную образовательную модель в контексте западной культуры. Используя все полезное из теории и практики других школ, Садбери Вэли открыла новый взгляд на весь образовательный процесс, включая обучение, воспитание, развитие, личностный рост ребенка. Одной из ведущих целей Садбери Вэли является воспитание свободных граждан как данного сообщества, так и в будущем своей страны. А это означает воспитание у них ответственности, творчества и умения не просто быть внутренне свободными, но и знать, как жить в условиях демократии. Мы предполагаем, что именно этим объясняется популярность данной модели обучения и воспитания в странах с развитыми демократическими системами, опирающимися на подлинное народовластие. Садбери Вэли превращает школу в институт настоящей подготовки молодежи к жизни в обществе, ориентирует выпускников на высокую социальную культуру и соблюдение общественной морали. Все вышеизложенное обуславливает наше стремление изучить теорию и практику мирового альтернативного образования XX века на примере Садбери Вэли Скул.

1. Историко-педагогические предпосылки и этапы становления системы Садбери Вэли Скул

История становления и развития альтернативной образовательной системы Садбери Вэли охватывает считать вторую половину XX века – первую четверть XXI века. Первая школа появилась в городе Фрэммингем, штат Массачусетс в 1968 году. Основателем ее является известный педагог Дэниэль Гринберг, целью которого было стремление создать справедливую, психологически комфортную, самоуправляемую школьную систему, где реальная жизнь была бы главным воспитателем. Указанный период становления и развития школ модели Садбери Вэли Скул разделяется на три основных этапа:

1 этап (1968 – 1989 гг.) – концептуально-организационный - открытие первых школ Садбери Вэли на основе философско-педагогической концепции Д.Гринберга;

2 этап (1990 – 1999 гг.) – ценностно-апробационный - широкое теоретическое осмысление и признание философии Садбери Вэли Скул в мировом образовательном пространстве; первые продуктивные попытки использования ее потенциала в практической деятельности;

3 этап (2000 – 2012 гг.) – интеграционно-внедренческий - утверждение модели Садбери Вэли в качестве феномена альтернативного образования мирового масштаба, нарастающая интеграция ее в мировое образовательное пространство и практика систематического использования.

Первый этап был ознаменован открытием первой школы Садбери Вэли в штате Массачусетс. Несмотря на оригинальность идеи, гуманизм и абсолютно комфортной психологической атмосферы для детей, данная концепция не сразу завоевала популярность. Вторая подобная школа появилась лишь в 1981 году в Хайленде, Западная Вирджиния - Хайленд Скул (Highland School). По мнению Д. Гринберга, это было обусловлено рядом причин. В первую очередь, изменения в становлении общества могут занимать от нескольких десятков до несколько миллионов лет. В качестве примера Гринберг приводит переход общества от традиционного к аграрному, от аграрного к индустриальному периоду. Для признания ценностей Садбери Вэли человечеству необходимо было отказаться от материального, линейного мышления индустриального общества. Этот процесс Д. Гринбергом называется программой «культурного восстановления» и характеризуется возвращением человека к природным истокам и требует достаточно длительного времени. Излишняя озабоченность родителей обеспечить гарантированное успешное будущее для своих детей (лучшее образование, лучшая карьера, высокая заработная плата и т.д.), отводила на второй план вопросы, связанные с психической устойчивостью, душевным равновесием, гармоничным развитием личности ребенка, предоставлением ему свободы выбора деятельности «для души».

Следующим немаловажным фактором является личность педагогов. Реализация идей Садбери Вэли требовала огромного энтузиазма, преданности, последовательности и педагогического оптимизма. Ведь в первые десять – пятнадцать лет деятельности концепция Гринберга поддерживалась единицами, а реализовалась еще меньшими.

Второй этап характеризуется открытием и распространением ряда школ Садбери Вэли в США и за рубежом. География распространения школ включает крупные штаты США (Вашингтон, Колорадо, Калифорния, Флорида) и развитые страны (Япония и Израиль). Если исходить из точки зрения Гринберга, мы можем предположить, что эпоха постиндустриального общества в вышеуказанных странах и штатах создала острую необходимость создания принципиально новой школы. Ценности индустриального общества, ориентированные на воспитание «хорошего стандартного работника» уступили требованиям постиндустриальной эпохи, которые заключались в творческом начале, гибкости мышления, нестандартном интеллекте. Мы не исключаем вероятность, что постиндустриальная эпоха в этих штатах наступила раньше и обусловила признание и принятие философии Садбери Вэли Скул.

Третий этап можно назвать расцветом в развитии концепции Садбери Вэли. Масштаб распространения школ включает наряду со штатами США (Техас, Юта, Нью-Джерси, Мэриленд, Пенсильвания, Гавайские острова и др.), такие страны, как Бельгия, Япония, Голландия, Дания, Германия, Израиль и др.

Анализ теоретических основ и практики реализации Садбери Вэли Скул позволяет выделить историко-педагогические предпосылки развития данного феномена альтернативного образования.

Наиболее значимым фактором являются *концептуальные положения педагогики свободного воспитания*. Становление теории свободного воспитания берет свое начало с самого зарождения Западной цивилизации, которая стала объективной предпосылкой для становления гуманистической педагогики и привела к возникновению на рубеже XIX-XX вв. педагогики свободного воспитания.

В странах Западной Европы были воплощены идеи свободы и независимости человека, признания за ним права на индивидуальное самовыражение, именно это и привело к возникновению свободного воспитания как образовательного феномена, так как понятие «человек» было признано важнейшей общественной ценностью.

Теория свободного воспитания берет свое начало еще с античных времен, с гуманистических традиций Древней Греции. После становления и развития демократических форм правления афинской демократии усиливается ориентация людей на достижение личного успеха, нарастает свободомыслие, соотнесение идеалов и ценностей с практической пользой, отстаивать свое мнение и давать адекватную оценку себе и другим.

Со временем в философии софисты сделали попытку подчинить задачи воспитания и обучения потребностям конкретного индивида, поставив образование в зависимость от его интересов, но их подход был полон практицизма. Сократ, в свою очередь, выступив против их рационализма, отметил, что человек – разумное мыслящее существо, знания которого и ведут к нравственному совершенству. Г.Б.Корнетов предполагает, что в учении Сократа можно увидеть зачатки современной педагогики свободного воспитания, такие как гармонизация взаимоотношений личности и общества, развитие нравственных качеств личности, демократизация отношений между педагогом и воспитанником, создание условий для саморазвития ученика, определение учителя главным помощником ученика, готового осуществить педагогическую поддержку.

Римский педагог Квинтилиан (I в.н.э) считал, что дети обладают большими возможностями от природы для получения полноценного образования, уделял значительное внимание индивидуальному подходу к ученику с учетом его склонностей и способностей и исключал любые телесные наказания.

Мы считаем, что период Античности можно считать первым периодом становления педагогики свободы, так как в духовной культуре античных граждан зародились идеи гуманизма и свободы, начал разрабатываться вопрос о предназначении человека, его свободе и способности формировать собственный образ жизни, в соответствии со своими способностями, формировались главные проблемы свободного воспитания, включающие в себя задачу воспитания идеала свободной, критически мыслящей, духовно и физически развитой личности.

Конец V - середина XVII вв. является новым этапом историко-культурного развития Западной Европы, называемый Средневековьем. В это время развитие образования и воспитания тесно связано с христианством, имевший целью не только умственное развитие ученика, но и воспитание нравственной личности. С XIII века, в связи с накоплением и систематизацией новых знаний по медицине, географии, механике, химии, происходит развитие естественных наук. Интерес к познанию действительно был признан одним из основ обучения и воспитания.

В эпоху Возрождения разрабатываются основные дидактические принципы, которые внесли заметный вклад в развитие теории и практики свободного воспитания. Для педагогов-гуманистов основными являются добровольное и сознательное обучение, связь обучения с природой и жизнью (М. де Монтень), наглядность, самообразование, трудовое воспитание (Т.Мор). В тот период впервые попытались создать такие условия учения, которые стимулировали бы живой интерес учащихся к знаниям и превратили бы его в радостный познавательный процесс, также здесь мы видим первые зачатки детского самоуправления (В. де Фельтре). В эпоху Возрождения установились те гуманистические тенденции, которые являлись

основой для возникновения идеологии свободного воспитания. Гуманисты считали, что моральный и социальный прогресс общества зависит от воспитания гармонической, раскрепощенной, творческой личности. Деятели свободного воспитания последующих эпох использовали накопленный педагогический опыт гуманистов эпохи Возрождения как важный культурный источник и концептуальную основу для теории и практики свободного воспитания.

Переломным для этих идей был период Реформации (рубеж Средневековья и Нового времени), когда произошли важные социокультурные перемены в обществе. Это было связано с легальным религиозным плюрализмом, свободомыслием, демократией, научными исследованиями, поднятием авторитета разума, развитием гносеологии. Философы призывали к выявлению у учеников природных способностей (Ф.Бэкон), также считали, что природных задатков мало, надо ими руководить и дополнять их образованием. (Р.Декарт). В свою очередь педагоги, в частности, основоположник научной педагогики Я.А.Коменский, отстаивал самоценность индивидуальности и право личности на свободное развитие. С его точки зрения образование – это способ развития природных дарований, заложенных в каждом человеке, развитие самобытной личности, развитие личной ответственности индивида в условиях спонтанности и свободы. Идею Я.А.Коменского о спонтанном, свободном развитии ребенка в то время было трудно реализовать, но именно она стала основой для возникновения феномена свободного воспитания.

Однако Западная цивилизация находилась на стадии развития индустриального общества и имела другие культурные ценности. Представления о природе и обществе были связаны с производством, общественным разделением труда, а человек – как продукт воспитания и обучения, которое осуществлялось посредством внешних воздействий на человеческую психику. Основателем данного подхода можно назвать Дж. Локка, который считал, что глубокое изучение природы ребенка и индивидуальный подход к нему необходимы для приобретения опыта, для практической деятельности – подготовки «добродетельного и мудрого» человека.

XVIII век в Европе утвердился как век Просвещения, представители которого считали основным инструментом улучшения общества - воспитание. По их мнению, воспитав нового человека, можно изменить целый мир, уничтожить в нем невежество, предрассудки. Французский просветитель, писатель и публицист Ж.-Ж. Руссо предложил идею естественной свободы и равенства людей, считал, что развитие нравственности и гражданственности напрямую не зависит от прогресса наук и искусств. Основой его педагогических идей было естественное воспитание и его педагогическая программа формирования личности включала естественное умственное, физическое, нравственное и трудовое воспитание. В его романе «Эмиль, или о воспитании» четко отражаются все основные идеи педаго-

гики свободного воспитания. Отказавшись от попыток решать судьбу растущего человека за него самого, лишая его выбора и мешая его естественному развитию, просветитель сформулировал одну из основных проблем свободного воспитания – личной ответственности человека за свои дела и поступки. Целью воспитания, по его мнению, должно быть естественное право человека на свободу. Человек должен быть свободен от предрассудков, ценить свою свободу, уважать свободу других. Он выдвинул идею свободного воспитания, средством которого была свобода, жизнь на природе, вдали от искусственной культуры. Важным умением наставника Руссо называет способность ничего не делать. Воспитание, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно раскрывать природные способности ребенка, ничего нельзя вносить извне, на первом месте должен стоять ребенок. Главным воспитателем является природа, люди лишь создают условия для развития ребенка, не прибегая к насилию, стараясь руководить интересами ребенка так, чтобы ребенок этого не замечал.

Преемником идей Ж.-Ж. Руссо стал И.Г.Песталоцци. Он считал, что воспитание – это помощь развивающемуся человеку в овладении культурой, в самодвижении к совершенному состоянию; помощь природе ребенка, стремящейся к общественному развитию; помощь саморазвитию заложенных в человеке сил и способностей. Каждый человек, по его мнению, имеет те силы и средства, с помощью которых он способен создавать себе нормальные условия существования; и что любые внешние обстоятельства, противостоящие развитию врожденных задатков человека, всегда должны быть преодолимы. Ребенок как бы сам творит себя, определяя свои индивидуальные способности по мере роста и развития; воспитание же здесь является лишь способом обеспечения личностной независимости.

Песталоцци призывал развить в каждом человеке чувство свободы и независимости, стараясь обеспечить свободу человека в обществе через овладение профессией и добиться этим самовыражения личности. В свое время Руссо считал, что невозможно одновременно формировать «естественного человека» и гражданина. В отличие от Руссо, Песталоцци постарался создать практические, ориентированные на широкое применение методики, усилив тем самым влияние гуманистической педагогической традиции.

Английский философ и психолог Г.Спенсер призывал всячески поощрять в процессе спонтанного развития ребенка самостоятельность последнего. Как и Руссо, Спенсер говорил, что необходимо ставить ребенка в положение исследователя, учить его делать самостоятельные выводы. Само же учение при этом должно возбуждать у детей интерес и чувство удовлетворения.

Развитие идеи свободного воспитания в педагогической теории затормозила система И.Ф. Гербарта. Его идеи отражали суть классической авторитарной педагогики, где учитель предстает субъектом, а ученик –

объектом воспитания и обучения; где четко разработана система средств управления ребенком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание и т.п.); где урок жестко регламентирован и особое значение придается воспитывающему обучению; формирование личности ребенка осуществляется развитием его интеллекта, а в обучении используются в основном вербальные методы. Ориентация шла на обучение и воспитание с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, исключая индивидуальность и включающих человека в безличный государственный порядок.

Только во второй половине XIX века в педагогике произошел существенный сдвиг, обусловленный «педоцентрической революцией», позволил повлиять на систему И.Ф.Гербарта. Поэтому следующей важной предпосылкой развития образовательной системы Садбери Вэли мы называем *актуализацию и широкое распространение педоцентристских идей в зарубежной гуманистической педагогике XX в.* Педоцентристская революция развернулась на рубеже XIX-XX столетий, как следствие развития идей Я.А.Коменского, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталлоци, о том, что педагогический процесс должен быть направлен на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста и развития ребенка, на раскрытие заложенных в нем от рождения потенций. Таким образом, исключался авторитаризм в позиции педагога, превращая его в помощника ребенка, организующего среду, в которой тот формируется, и направляющего развитие ребенка в соответствии с его природой.

Американский философ и социолог, психолог и педагог Дж. Дьюи предложил представить ребенка в виде солнца, вокруг которого вращаются средства образования, т.е. он центр, вокруг которого все организуется. Жизнь ребенка в школе является главной целью, обучение же должно быть направлено на содействие и улучшение этой жизни. В своей работе «Демократия и образование» Дж. Дьюи впервые предложил такое определение: «Каждый ребенок - неповторимая индивидуальность и потому должен стать центром педагогического процесса. Любая жизненная ситуация по-своему уникальна и ценна, поскольку человек, преодолевая различные трудности, не только накапливает опыт решения проблем, но и вырабатывает собственную теорию исследования окружающего его мира». По мнению Дж. Дьюи, обретение в процессе жизненного опыта знания, а значит, уверенности в обосновании своих утверждений, и есть образование, та ценность, которая складывается из экспериментов человека с жизнью и представляет собой, в конечном счете, человеческое существование.

Основной идеей педоцентристов и гуманистов было создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуума, сведение к минимуму педагогического руководства и исключение какого-либо принуждения и насилия над детьми. Эта педагогическая идеология стала теоретической основой движения свободного воспитания, а его кредо было

сформулировано шведской писательницей и педагогом Э. Кей – «Исходя из ребенка». В своей книге «Век ребенка» (1900) Э. Кей выступила за предоставление детям права на свободное развитие, избавление их от гнёта взрослых, обучение только тому, что необходимо в повседневной жизни. В школе будущего, по мнению Э.Кей, не будет никакого принуждения, никаких испытаний, никакого наказания, никаких наград. В классах находятся дети со сходным темпераментом и склонностями, а обучение начинается на девятом или десятом году жизни. Основное, универсальное правило обучения и воспитания в будущем – всюду вырабатывать свой собственный метод и всегда исходить от личности ребенка.

Ряд принципов новой педагогики, отличающиеся от привычных для того времени стереотипов и внесшие большой вклад в дальнейшее развитие теории свободного воспитания были разработаны Л.Н.Толстым. Он в своих педагогических взглядах дошёл до полного отрицания воспитания и даже до отрицания права на воспитание. "Воспитание есть насильственное, принудительное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим," - писал он.

Практически все представители свободного воспитания неоднократно обращались к его работам, в том числе и один из наиболее авторитетных лидеров свободного воспитания М. Монтессори. В основе педагогической системы М. Монтессори была положена биологическая предпосылка: любая жизнь - существование свободной активности, а, следовательно, развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, суть воспитания заключается не в формирующем воздействии на ребенка, а в проблеме организации воспитательного пространства, которое наиболее соответствует его потребностям. Надо предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в его самостоятельной работе, считала она. Дисциплина трактовалась как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком, а также - неподвижность, которая определяется им самим, а не налагается педагогом. Задача воспитателя заключалась в помощи ребенку организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать собственную природу, тем самым побуждая его к самовоспитанию и саморазвитию. Огромный вклад был внесен М.Монтессори в проблему естественного обучения, т.е. такого обучения, которое состоит в соответствующем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, ближайшую среду их жизнедеятельности. Она призывала учителей выстраивать педагогический процесс исходя из наблюдений самопроизвольных, непосредственных проявлений учащихся, обеспечивая тем самым их свободу.

Рассматривая теорию свободного можно выделить преобладание следующей системы ценностей: человек должен быть свободен в выборе собственного пути развития, первостепенной ценностью для личности

должна выступать свобода и ответственность. Об этом говорят и ключевые слова: интерес, потребности ребенка, эмоциональная согласованность, школа как сообщество и т.д.

Таким образом, предоставляется возможность формировать главную проблему свободы, которая заставляет в современную эпоху втягивать все большее количество людей в борьбу за ее практическое достижение. С античных времен общество пыталось осознать сущность, структуру, пределы, возможности и условия реализации свободы человека в обществе. Сторонниками свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Э. Кей, М. Монтессори, А. Нейлл, Л.Н. Толстой и др.) данная проблема рассматривалась, прежде всего, в способности ребенка разумно выбирать свою линию поведения среди реальных возможностей. Они считали одной из главных аксиологических ценностей ребенка как личность, ставили для себя задачу в предоставлении помощи ребенку как субъекту свободного сознания и свободной деятельности. Проблема образования личности выстраивалась в проблему индивидуального развития, а сам педагогический процесс в субъект-субъектные отношения, как сотворчество взрослого и ребенка.

Попытка обновить содержание, формы и методы обучения и воспитания стимулировали появление различных типов экспериментальных школ, так называемые «новые школы», основой которых было: совместное обучение; трудовая подготовка; свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям. В связи с этим, следующей предпосылкой становления альтернативной образовательной системы Садбери Вэли мы называем *активное реформирование школы на фоне широкой дискуссии в Западном обществе и создание нового типа альтернативной школы, базирующейся на свободной деятельности ребенка и отвечающей его интересам и потребностям*. Возникновение «новых школ» в Европе началось в конце XIX века. На раннем этапе в 1890-е годы их можно было наблюдать в Англии (школа Абботсхольм С.Редди, школа Бидэльс Дж. Бедлея, школа в Клеисморе, школа имени короля Альфреда, школа в Хэмстеде, Даритиг Холл), в начале века в Германии (школы в Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне Г.Литца, Оденвальд Гехееба, Виккерсдорф Винекена, Шуле ам Меэр Лузерке, школа Лихтварка в Гамбурге), в Швейцарии («сельский воспитательный дом» в Гласарже, подобные учебные заведения в Кефиконе, Оберхирхе, Шатеньере, Шайне, Беконе), Франции (Эколь де Рош Э.Демолена), Бельгии (школа в Бьерже, созданная Ф.-де Васконселлосом, «Школа для жизни, через жизнь» О.Декроли).

Деятельность «новых школ» была направлена на усиление гуманистической общечеловеческой направленности школьного воспитания; реорганизацию воспитывающего обучения с целью более эффективного формирования личности ребенка; использование новых форм воспитания: школьных советов, советов учеников, практики самоуправления, воспитывающих игр и т.д. Однако в целом передовой опыт на школьное образова-

ние и воспитание в Западной Европе влиял слабо. Позднее Международной Лигой нового воспитания, созданной после Первой мировой войны, были сформулированы тридцать отличительных признаков новых школ, которые были признаны программой максимум. В программу минимум включались местонахождение школы на лоне природы, дополнение обучения ручным трудом и развитое детское самоуправление и наличие еще, по крайней мере, пятнадцати из тридцати признаков.

Таким образом, начало XX века можно считать отправной точкой для более содержательной разработки теоретических основ альтернативного образования, а также форм соответствующей школьной организации. С этого времени альтернативное образование начинает широко распространяться в Англии, Германии, Италии, Франции и других западноевропейских странах. Главным девизом сторонников свободного воспитания как важного течения альтернативного образования было: изменить мир – значит изменить воспитание. А сам воспитательный процесс строился на признании уникальности природы ребенка для проявления своих интересов и потребностей. Для полного раскрытия внутренних способностей необходимо было создать внешнюю свободу.

Свободные школы имели вид школьных общин, детских колоний и приютов, школ-интернатов, «Домов Ребенка» и т.д., главная идея которых – исключение во всех проявлениях подавления ума, воли и чувств ребенка, и где осуществлялась главная цель свободного воспитания: создание условий для свободного развития каждого воспитанника в соответствии с его природой. Они были доступны для всех желающих независимо от пола, социального положения, политических и религиозных взглядов. Дети в свободных школах занимались различными видами ручного труда, постигая культуру, знания и достижения человечества. Самоуправление в свободных школах обеспечивало развитие самостоятельности детей в организации их жизнедеятельности, ощущение независимости, собственной значимости, а также формировало в них чувство ответственности за свои решения, действия и поступки. Содержание образования в свободных школах было ориентировано на реальные достижения современной науки в различных областях знания.

История возникновения первых демократических свободных школ берет свое начало от идей известного английского педагога Александра Нейлла, который был создателем и руководителем школы Саммерхилл, образовательного учреждения, в котором ребенку была подарена истинная свобода, что означало, по мнению британского педагога, – «подарить любовь, которая только и может спасти мир». Эта школа продолжает свою деятельность в течение более восьмидесяти лет и не изменяет принципам свободного воспитания. Среди целевых установок Саммерхилла следует отметить такие как: предоставление детям свободы эмоционального развития, права самостоятельной организации своей жизни, возможности есте-

ственного развития, обеспечение счастливого детства посредством устранения страха и давления со стороны взрослых.

Создавая Саммерхилл, он сознательно противопоставил концепцию своей школы концепции, опирающейся на режим, дисциплину и принуждение. Он неоднократно критиковал неадекватность современной жизни и изменившимся потребностям воспитанников некоторых форм и методов работы с детьми. Как отмечал сам Нейлл, при основании школы они преследовали одну единственную цель - счастье ребенка, а основной путь видели в приспособлении школы к ребенку, а не ребенка к школе. В ответ на вопрос, не препятствует ли предоставление ребенку абсолютной свободы осознанию им того, что самодисциплина есть сущность жизни, Нейлл заметил, что абсолютной свободы как таковой не существует, поскольку никто не может быть свободен от общества, потому что необходимо уважать права других. «Что же касается самодисциплины, - пишет он, - то это вещь весьма неопределенная. Слишком часто это означает дисциплину, навязанную ребенку нравственными представлениями взрослых. Подлинная самодисциплина не предполагает подавления человека или навязывания чужих представлений, она учитывает права и счастье других и самым определенным образом приводит человека к стремлению жить в мире с окружающими, в чем-то уступая их точке зрения». Свобода в Саммерхилле означала, что ребенок может делать все, что хочет, если это не мешает свободе других. Однако это был лишь поверхностный взгляд на проблему. Более глубокий смысл заключался в том, что дети были внутренне свободны, свободны от страха, лицемерия, от ненависти и нетерпения.

Основу педагогической теории Нейлла составляет идея об эмоциональном развитии учащихся как важном направлении воспитательной деятельности. Главной задачей педагога является достижение максимального эмоционального и эстетического развития ребенка, что неизбежно должно привести к развитию интеллектуальному. Заполнять ум ученика знаниями – задача второстепенная, основное в обучении – научить думать. В формировании самостоятельного мышления Нейлл видел гарантию сохранения той свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы. Стержнем своей педагогической теории Нейлл считал свободу самовыражения, как универсальное средство формирования личности.

Надо отметить, что свобода в Саммерхилле не означала анархии. Действительно, детям можно было не ходить на уроки, ругаться, не умыться и даже бранить учителя. Но нельзя было брать без спросу чужой велосипед, ходить по крыше, купаться без старших, зажигать свет ночью, когда другие хотят спать. Свобода вовсе не означала вседозволенности. Дети были вольны делать все, что касалось непосредственно их, однако им нельзя было вести себя так, чтобы причинить вред здоровью. Кроме того, дети должны были сознательно избегать поступков, которые могли ранить чувства или нарушить права другого человека. На вопрос, как развивается

воля ребенка при системе предлагаемой свободы, что существует в Саммерхилле, Нейлл отвечал так: «В Саммерхилле ребенку вовсе не позволяется делать все, что ему нравится. Собственные законы окружают его со всех сторон. Ребенку позволено делать все, что ему нравится, только в том, что касается лично его. Он может играть целый день, если хочет, потому что его собственный труд и учеба касаются только его самого. Но ему не разрешать играть на кларнете в классе, потому что он будет мешать другим... Тренировка не может выработать у человека сильную волю. Но если вы воспитываете детей в свободе, они будут лучше осознавать себя, потому что свобода позволяет все большему и большему объему бессознательного становиться осознанным».

Вышеназванные ограничения отделяют свободу от анархии и вытекают из сознательно принятых детьми решений. Если все же кто-либо из детей часто нарушал этот кодекс, детское самоуправление имело определенную систему мер воздействия, чтобы обеспечить соблюдение законов общежития. Следовательно, свобода означала, что каждый ребенок и взрослый имеют право принимать решение о себе, но они должны, однако, уважать права других и не делать ничего, что бы причинило вред другому человеку.

Нейлл всегда подчеркивал, что «с детьми надо обращаться как с равными; в общем и целом мы в Саммерхилле уважаем личность и индивидуальность ребенка так же, как мы уважали бы личность и индивидуальность взрослого, зная, однако, что ребенок отличается от взрослого». И это было одной из важнейших предпосылок к созданию истинной атмосферы свободы, которая в свою очередь подпитывала ту искренность, то взаимное уважение и доверие, что царило между педагогами и их воспитанниками.

Садбери Вэли Скул стала идейным преемником школы Саммерхилл. Д. Гринберг пишет, что когда создавалась первая Садбери Вэли, ее основатели во многом обращались к опыту Саммерхилл. Это касалось основных принципов, форм организации деятельности, системы самоуправления, судебной системы, которые многократно корректировались за время существования школы. В связи с этим *педагогическое наследие видного представителя теории свободного воспитания А.С. Нейлла и практический опыт реализации его идей в свободной школе Саммерхилл* мы считаем еще одной исторической предпосылкой развития школ Садбери Вэли.

Многообразие педагогических трактовок идеи свободного воспитания в западноевропейском образовании изучаемого периода, были обусловлены следующими тремя причинами.

Во-первых, расширение и углубление научных представлений о человеке, были вызваны стремительным ростом значимости интеллектуального образования и своеобразием социально-культурной ситуации, сложившейся в Западной Европе к началу XX века.

Во-вторых, формирование мировоззренческих позиций деятелей свободного воспитания под воздействием научных, культурных и педагогических представлений о человеке как культурного, природного и духовного существа.

В-третьих, субъективно-личностные качества педагогов-гуманистов, их стремление к новому повлияли на создание неповторимого авторского подхода к организации учебно-воспитательного процесса в создаваемых ими образовательных пространствах.

Исходя из этого, выделим основные преимущества, связанные со свободным воспитанием:

1. В свободном воспитании ученик является активным участником воспитательного процесса, может перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Главная задача воспитателя состоит в том, чтобы сделать ребенка свободным, самоуправляющимся человеком, который стремится к добру и правде.

2. Свободное воспитание формирует активную позицию ребенка к жизни, культуре, познавательной деятельности. Это достигается путем детского самоуправления, который создает комфортный психологический климат и способствует личностному росту как ребенка, так и взрослого.

3. При свободном воспитании любой вид жизнедеятельности ребенка (учение, труд, игра и т.д.) базируется на личном интересе, без принуждения и командования. Совместность творческой деятельности, которая налаживает благоприятную психологическую атмосферу, совершенствуя стиль взаимодействия достигается путем совпадения общих и личных интересов.

4. Свободное воспитание учит детей различать свободу и своевластие, ведь подлинная свобода не бывает без внутренних самоограничений. Они не свободны от моральных обязательств, тем самым не подвергаются отрицательному влиянию среды.

5. Свободное воспитание включает в себя такие основные воспитательные процессы как жизнетворчество (дети сами решают свои проблемы), социализация, индивидуализация, духовно-нравственное развитие личности.

Таким образом, педагогика свободы создает состояние подлинной внутренней свободы ребенка, устраняя физические и душевные препятствия развития его индивидуальности. Это достигается путем создания такого образовательного пространства, где:

- сравнительно небольшое число воспитанников;
- равенство детей и взрослых
- ответственность ученика за процесс образования, что развивает у него способностей к получению знаний;
- педагог является индивидуальным консультантом, помощником и советчиком;

- наличие общих педагогических целей;
- совместное определение взрослыми и детьми обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих личную свободу;

Также следует отметить, что учебное здание находится на природе, есть открытые предметные кабинеты, вход куда разрешен каждому нуждающемуся, имеются площадки для ручного или иного труда и т.д.

Основой свободного воспитания является поступок ребенка, совершаемый в условиях подлинной свободы, развивает его духовно. Сторонники данного подхода всегда были против наказаний, решение этой проблемы они видели в превращении деятельности детей в самодеятельность (самоуправление), а дисциплину – в самодисциплину (самостоятельность). Задача школы заключается в том, чтобы дать его уму своеобразный толчок и развить в нем склонность к размышлению и творчеству.

Свободное воспитание стремилось раскрыть внутренний потенциал каждого ребенка путем создания внешних условий, освобождающих от наказаний, «превратностей жизни», давления взрослых и т.д., способствуя самостоятельному творческому развитию индивидуальным и гармоничным каждому путем. Это достигается путем подбора нужного вида деятельности, где главным выступает не значение, а смысл. Именно смысл, по мнению сторонников свободного движения, формирует мотивацию (внутренний критерий). Когда ребенок занимается мотивированной деятельностью, тогда и в школе он уже занимает активную позицию. Он понимает, каким бы он не был, что бы не делал – он интересен всем.

Наиболее важными принципами существующих свободных школ являются: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает.

Основными идеями свободного воспитания являются такие как:

- идеализация детства, вера в безусловное совершенство детской природы, красоту и гармонию детской души;
- отказ от отношения к каждому ребенку с шаблонной меркой;
- вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию;
- убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств;
- отказ от любого принуждения и насилия по отношению к ребенку;
- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе;

- признание того, что только в условиях свободы возможно правильное развитие ребенка, раскрытие его неповторимости и своеобразия, освобождение его от агрессии и самых различных комплексов;
- вера в способность ребенка к саморегуляции;
- признание свободоспособности ребенка целью воспитания;
- освобождение ребенка от необходимости делать то, чего ему не дано от природы, и чего не требует его собственная природа;
- рассмотрение ребенка субъектом воспитания себя;
- организация учебно-воспитательного процесса как процесса создания условий для развития прирожденных свойств ребенка, а также предоставления полной свободы его самореализации;
- предоставление ребенку свободы управлять своей собственной общественной жизнью посредством совместного нормотворчества.

2. Особенности, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли

Создавая учебно - воспитательные пространства, базирующиеся на теории свободного воспитания, его основатели всегда стремятся решить такие проблемы как, свобода выбора, ответственность, ценности, творчество и самоактуализация. Главная роль в этом пространстве принадлежит ребенку, его способности управлять своим развитием и стремлении к личностному совершенствованию. Организация жизнедеятельности строится в виде «ученик-ученик», «ученик-учитель», где основными приоритетами являются свобода выбора, систематичность, доступность, самоуправление, личностная направленность. Построение такого пространство должно удовлетворять физические и духовные потребности воспитанника, способствовать реализации его природного потенциала, побуждать к наблюдению и свободной деятельности. Если воспитательное пространство решает реальные и значимые для детей вопросы, если за нее дети несут ответственность как за собственную территорию, то такое воспитательное пространство можно рассматривать как фактор гуманизации воспитания. В создании воспитательного пространства к внутренним процессам можно отнести выбор приоритетов педагогической деятельности, а к внешним – освоение окружающей среды сообществом детей и взрослых.

Для свободных школ характерна своеобразная активность, которая поддерживает высокий уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности. Это в основном достигается за счет случаев, вызывающих личный интерес участников к происходящему. В школе Искусств и Идей Садбери Вэли (Arts and Ideas Sudbury School) в Балтиморе, штата Мэриленд (Baltimore, Maryland) такую активность называют «заражающее», вирусное обучение (Viral Learning). Феномен заражения чаще всего возникает в группе людей и основывается на общем переживании группой людей

одних и тех же эмоций, носит спонтанный характер. Свободно передвигаясь, все в школе вдохновляют друг – друга, словно бросая вызов. Школьники, сотрудники, приглашенные гости обмениваются энтузиазмом и опытом. Результатом является «живая сеть знаний нон-стоп», как они сами это называют. Дети мотивированы для чтения, письма, общения, развития мастерства с интенсивностью и эффективностью.

Как видно из названия, основой всей деятельности Школы искусства и идей Садбери является творчество. Оно находит свое место во всех областях школьной жизни. Многие психологи давали свои определения творчества, но все они сводились к тому, что творчество есть деятельность человека, которая создает нечто новое, оригинальное. Истоки творческих сил человека восходят к детству, к той поре, когда творческие проявления во многом произвольны и жизненно необходимы. Интерес к творческой деятельности детей обуславливается его важностью для развития личности ребенка, и с годами потребность в ней не ослабевает, а все более увеличивается. Человеческое творчество и гибкость будут основными требованиями для выпускников XXI века, так как он будет полон вызовов, на которые старые решения не смогут дать удовлетворительного ответа. По их мнению, существуют некоторые общие заблуждения насчет творчества. Во-первых, принято считать, что только некоторые люди творческие. По природе всем людям свойственно это качество. Во-вторых, творчество нужно, в основном для маркетинга, а на самом деле творчество является центральным для науки, бизнеса и для других многих отраслей. В-третьих, люди ничего не могут сделать для творчества, в то время как можно культивировать творчество. В первую очередь, стоит начать с образования. Именно поэтому основатели свою школу называют школой будущего. Вот что они говорят про творчество. «Творчество – естественная функция человеческого мозга. Мы это видим в творениях наших учеников, которые выступают как их родной язык и как способ объяснения и понимания мира. Творческий интеллект является стержнем для процветания в современном мире. Именно творчество движет интеллектуальным поиском, предприимчивостью, инициативой».

Следует отметить, что художественное творчество было выделено педагогами-гуманистами как средство нравственного воспитания, способствующий развитию в ребенке чувство прекрасного. Именно поэтому практически во всех школах, работающих по модели Садбери Вэли, художественному воспитанию придается особое значение. Оно реализуется в занятиях театром, музыкой, стихотворчеством, танцами, лепкой, рисованием, фотографированием и т.д. Для детей организованы мастерские, они их называют «комнатой искусства» (Art room), где дети свободно занимаются тем видом творчества, который наиболее полно раскрывает их внутренний творческий потенциал и способствует их самореализации. Воспитанник Садбери Вэли, ныне выпускник, Ричард, в тринадцатилетнем возрасте за-

интересовался классической музыкой и игрой на трубе. Каждый день по четыре часа, а иногда и больше, он тренировался. Несмотря на активное участие в жизни школы, он всегда находил четыре часа для своей трубы. Ему было выделено здание, которое он вскоре превратил в музыкальную студию, где могли заниматься другие интересующиеся музыкой дети. После окончания школы, он успешно поступил консерваторию и стал первым трубачом главного симфонического оркестра штата. По мнению Д. Гринберга, занятия творчеством или какой-нибудь деятельностью, которую ребенок выполняет с упорством, с трудолюбием, означает, что он нашел ту область интересов, знаний, которую готов исследовать неуклонно.

Следующим незаменимым и обязательным атрибутом воспитательного пространства свободных школ является игра. Игра выделяется как особая форма жизнедеятельности детей, способствующая формированию полноценной личности, социализации и самореализации.

А. Нейлл считал, что игра является определенным этапом и основной функцией подготовки ребенка к жизни. Нельзя насильно втискивать его во взрослую жизнь, ведь практически он бывает просто не готов к ней. В Саммерхилл игры детей могли быть любого возраста, и отдавалось предпочтение играм, связанным с воображением и перевоплощением. Следует отметить, что он не поощрял организованные и придуманные взрослыми игры. Этим объясняется его отношение к системе М. Монтессори, где игра является управляемой и замаскированной формой обращения детей к науке, в то время как, по мнению А. Нейлла, учение должно следовать за игрой.

Д. Гринберг тоже отрицает попытку «загнать» детей в рамки дидактических игр: изучение алфавита, геометрических фигур, значение разных цветов и оттенков и т.д. «Зачем ребенка обучать геометрическим фигурам специально? - пишет он. «Есть ли на свете дети, даже выросшие в самом неблагоприятном окружении, которые не смогли бы отличить квадрат от треугольника? Или же красное от голубого?». По определению Гринберга, игра – деятельность, направляемая умственными процессами, которые характеризуются в основном вольным воображением. С психологической точки зрения, свободная игра детей управляется одним из сильнейших познавательных процессов, имеющий глубокое творческое начало и является сугубо индивидуальным, ведь образы, представления, фантазии каждого ребенка присущи только ему одному.

В школах Садбери Вэли игра не имеет определенной дидактической цели, структуры и правил, но она очень важна для развития воспитанников в духовном, физическом, эмоциональном, умственном планах. На всем пространстве, в помещениях и на открытых площадках, в любое время года и в любую погоду учащиеся счастливо и с напряжением во что-нибудь играют. Такую игру, учителя называют «ценной, глубокой игрой» (value, deep play) и считают незаменимым средством для развития фантазии и

творчества детей. По их мнению, нельзя детям запрещать играть, считая это пустой тратой времени, стараясь быстрее погрузить их в мир взрослых – составляя обязательное расписание по изучению предметов и основ наук. Поступившие впервые в школу Садбери дети поначалу не представляют, как подключится к сообществу школы, где почти все заняты игрой. Они ждут указаний от взрослых, потому что чувство стыда и смущения от собственного желания играть у них уже сформировано. Ведь игра является антонимом работы, активности, больше соотносится с ленью. В то время как детство является периодом, когда человек быстрее и эффективнее учится, познает окружающую действительность и все это осуществляется через игру, как основной вид деятельности ребенка. Ребенок, не наигравшийся вдоволь в детстве, испытывает определенные трудности во взрослой жизни. Такое явление Гринберг объясняет следующим.

В процессе игры ребенок выстраивает определенную модель будущего и реализует его в действии. В данном случае игра становится тождественна эксперименту: определяется гипотеза, условия, определенный алгоритм действий, результат и коррективы при необходимости. Таким образом, игра не является попыткой побега от реальных условий, наоборот, дает широкий диапазон возможностей для проверки альтернативных моделей действительности. Наблюдая за своими воспитанниками, Гринберг пришел к выводу, что, даже самые маленькие тщательно продумывают незначительные на первый взгляд компоненты своей игры, могут в течение многих часов заниматься своей игрой, не пропуская ни одной детали, без небрежности, со всей ответственностью. Это позволяет им находить недостатки придуманной модели, учит, как хорошо функционировать в рамках ее (модели) параметров.

На первый взгляд игра воспитанников Садбери Скул не имеет четких правил, ограничений во времени и возрастах. Несмотря на это игре присуща строгая дисциплинированность, которая является внутренним качеством игроков. Дети школ Садбери играют по своим правилам, развивая свои физические и нравственные способности, используя потенциальные возможности и познавая окружающий мир. Игра также дает возможность детям свободно выражать свои эмоции и чувства, управлять своим поведением, применять социальные роли взрослого мира, переживать ситуации, которые в данный момент им недоступны в реальных условиях.

Здесь также следует отметить, что педагоги Садбери Вэли большое внимание уделяют свободной экспрессии, как стимулятору процесса познания и межличностных отношений. Ведь проявление чувств и переживаний является естественной потребностью каждого человека, в том числе и детей.

Система детского самоуправления, как особая форма организации жизнедеятельности детей в школе, развивающая их самостоятельность в принятии и реализации общественно значимых целей, имеет ряд существ-

венных характеристик. Одна из них связана с личной ответственностью, как способность личности нести ответственность за свои поступки и возможность детского сообщества оценивать эти действия с моральной точки зрения. Помимо этого, в условиях свободы данное качество личности связывало такие категории как осознание ответственности и реальное поведение.

Следующая особенность заключается в создании в воспитательных учреждениях чувства защищенности детского сообщества, путем удовлетворения детской потребности самим организовывать свою жизнь, тем самым решая проблемы межличностного плана. Детское самоуправление также позволяло строить общение педагогов и воспитанников по принципу диалога, ведь все чувствовали себя в едином коллективе и вместе решали возникающие проблемы.

Модель детского самоуправления в свободных школах не повторяет структуру системы самоуправления в традиционных американских школах, которым характерны черты государственных органов власти (суды, президент, законы, выборы). Все это походит на специально организованную игру, имитирующую настоящую общественную жизнь, в то время как в свободных школах воспитанники решают важные задачи детского сообщества. Высшим органом выступает общее собрание, реализующий принцип гласности и открытости, где разрабатывались нормы и правила, которые одинаково соблюдали и дети, и взрослые.

Создание системы детского самоуправления было обусловлено необходимостью, она менялась, корректировалась, исправлялась в зависимости от воспитательных потребностей. Соответственно, самоуправление, его структура, функции в разных школах отличались.

Также следует отметить, что система самоуправления влияет на формирование таких качеств личности, как целостность (единство личности, ядром которого является активное начало, направленное на изменение детского сообщества и самой себя); незамкнутость (открытость личности, проявляющаяся в стремлении к взаимодействию с окружающей средой и к более высокой степени самореализации); стремление к продуктивной самоактуализации своих способностей; способность не только соблюдать принятые обществом формы поведения, но также корректировать свою деятельность.

Как было отмечено выше, органы самоуправления реализуют принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества, ценностным ядром которого является процесс социализации ребенка, усвоение общечеловеческих ценностей, норм поведения, формирование самостоятельности, выработка своего индивидуального стиля, выделение своего «Я», самоактуализация, саморегуляция, самореализация.

Система детского самоуправления в Садбери Вэли Скул осуществляется следующим образом. В школе ежегодно поздней весной собирается

Ассамблея, в состав которой состоит из учащихся, педагогов, некоторых специально избранных лиц и родителей (так как родители платят за обучение, то они имеют право решать вопросы по расходу бюджета). Такой подход дает возможность реализовать рабочую демократию, ведь окончательное решение принимается большинством голосов всего сообщества. Ассамблеей определяются такие аспекты как годовой бюджет, заработная плата учителей, размер платы за обучение, состав руководства корпорации и попечителей.

Другим органом самоуправления, который решает оперативные вопросы в течение учебного года является Совет Школы. Демократический процесс в школе гласный и открытый. Совет собирается каждую среду в 13.00, сами собрания ведутся строго по правилам, повестка дня вывешивается заранее. До 1973 г. Председателем Собрания был из числа педагогов, затем исключительно учащиеся школы. Для ведения Собрания избирается Секретарь. Вход на заседания Собрания свободный, за исключением, когда разбирается персональное дело какого-нибудь ученика. Деятельность школы регламентируют два основных документа - Устав Садбери Вэли и Руководство по ее управлению. Там сформулированы правила, разработанные и принятые самими учениками и касающиеся трех основных моментов: уважения личности, уважения собственности, а также уважения безопасности и правил поведения. Все случаи нарушения Устава заслушиваются на школьных судебных заседаниях, на которых присутствуют все члены сообщества. Для обеспечения продуктивности деятельности учебного заведения Совет школы назначает специальных функционеров, своего рода административных должностных лиц (Clerks), Комитеты и школьные Корпорации. В частности, есть такие назначенные функционеры, как: Attendance Clerk (посещение занятий, использование учебных кабинетов и зданий и т.д.), Ground Clerk (следящий за правильным использованием площадок и территорий школы), Building Maintenance Clerk (обеспечивающих сохранность зданий) и т.д. Когда собрание назначает клерка, в Устав записывают его права и обязанности, провозглашают его главенство в той сфере, за которую он отвечает. Таким образом, данные ответственные пользуются всей полнотой власти. У Комитетов более широкая специализация. Например, Комитет по эстетике занимается внешним и внутренним убранством школы, дизайном, меблировкой помещений, организацией выставок, творческой работой. Комитет справедливости следит за исполнением правил и рассматривает жалобы учеников. Школьные Корпорации создаются по их направленности, это разнообразные кружки, в которые дети вступают в соответствии со своими интересами: Woodworking Corporation (организует деятельность, связанной со столярной работой), Photolab Corporation (съемка и печатание фотографий) и т.д. Все Корпорации для обеспечения своей образовательной деятельности имеют специальную статью расходов из общего бюджета. Школьная Корпорация суще-

ственно отличается от организованных администрацией кружков в традиционной школе и имеет свои преимущества, в частности, может создаваться и упраздняться, исходя из интересов учащихся, в то время как кружковая деятельность является незыблемой частью общей традиционной школьной структуры. Судебная система Садбери Вэли Скул является гордостью и признаком счастья для учащихся, поскольку обеспечивает в полной мере личную свободу, взаимное уважение и правовую демократию. Уже в первый год основания школы много времени было уделено (и много копий сломано) утверждению принципов общежития и укреплению судебной системы, что в конечном результате дало социальную стабильность и неизменяемое ощущение у всех членов сообщества, включая и родителей, что каждый, оказавшийся на поле судебного разбирательства, получит обязательную поддержку. Судебная система сама по себе оригинальна, но это ее нисколько не умаляет, наоборот, доказывает ее живучесть и целесообразность. Все начинается с подачи жалобы, которая ради чистоты эксперимента и оказания участия обвиняемому составляется письменно, куда заносятся все подробности о случившемся (Линда оставила беспорядок в комнате искусств, Мишель задела Марка и т.д.). Затем все данные о событии (его серьезность или незначительность; было это посягательство на устои сообщества или нет; был ли в действительности фигурант замешан в деле или нет; если да, то один или с группой) отдаются на исследование Комитетом справедливости, который проводит свою работу, изучая представленные данные. После окончания исследования дела, сопоставив все «за» и «против», Комитетом выносится вердикт. В случае «виновен» суд избавляется от необходимости проводить процесс, если же «не виновен», должен состояться суд. Оповещается обвиняемый, назначаются присяжные в количестве шести незаинтересованных лиц (независимые эксперты), Комитет выдвигает обвинителя, обвиняемый привлекает ассистента, если не может защищаться сам. И в назначенный день в присутствии Совета школы назначается суд. Вынесение приговора (зачастую оправдательного) находится в ведении Комитета справедливости (Линде запрещается посещать комнату искусств в течение двух дней, Мишель полчаса должна заняться общественными работами).

Не все конфликты оформляются письменно и разбираются комитетом. В составе Совета Школы люди, отвечающие за урегулирование конфликтов, стараются способствовать его решению до рассмотрения судом. Это, в свою очередь, развивает у воспитанников способности открыто подходить к проблеме, к диалогу, самостоятельно прийти к согласию и находить конструктивные решения конфликтов.

Вся процедура судебного разбирательства сводится, в конечном счете, к формированию общественного мнения о справедливости, чистоте и необходимости приверженности всех членов сообщества к соблюдению простых и здравых правил, принятых в Садбери Вэли Скул.

Анализ воспитательного пространства школ Садбери Вэли Скул позволил нам выделить следующие моменты: дети свободны выбирать свой путь развития; взрослые и дети находятся в едином сообществе, где все имеют равные права; взаимодействие учителя и ученика носит продуктивный характер; безусловное принятие личности, таким как есть; состояние гармонии внешнего и внутреннего «Я»; широкие возможности для самореализации, самоопределения, самоутверждения, также для развития творческих сил, способностей.

Образовательное пространство Садбери Вэли характеризуется такими особенностями как:

- небольшое количество воспитанников;
- чувство сообщества и сотрудничества, вызванное партнерством и равенством детей и взрослых;
- ученики сами несут ответственность за процесс образования, тем самым развивая способность к получению знаний;
- педагог выступает в роли индивидуального советчика, консультанта и помощника;
- единые абсолютно для всех правила и границы личной свободы, выработанные совместно взрослыми и детьми;
- проведение собраний с присутствием всех членов сообщества;
- нахождение образовательного учреждения на природе, открытые предметные кабинеты со свободным доступом для каждого желающего; мобильность предметов мебели для индивидуальной или групповой работы;
- условия для занятий ручным или иным трудом, способствующим эстетическому развитию воспитанников.

Садбери Вэли ведет политику свободного набора в школу. Принимаются дети от 4 до 18 лет. Обязательным условием при поступлении в Садбери Вэли является индивидуальное интервью. Целью данного интервью не является определение уровня знаний, навыков ученика, а с первых минут нахождения ребенка в школе к нему начинают относиться как к активному субъекту своей жизни, развивая при этом его способность аргументировать свое решение и планировать свое будущее. После этого будущие школьники пребывают в школе неделю в качестве гостя. В Садбери Вэли можно поступить в любое время в течение учебного года – срок обучения будет отсчитываться со дня поступления.

В Садбери Вэли поступают дети из традиционных школ, которые сразу попадают в свободный мир обучения и воспитания, где им предоставлено право самим определять свой образовательный режим, методы и сроки обучения, а также самостоятельно извлекать информацию и получать знания из многочисленных источников. Их обучают ответственности и способности подходить к логическим выводам, вовлекая в сложные эти-

ческие проблемы. Посредством самомотивации учащиеся постигают основы наук; формируя собственный стиль жизни, они берут на себя ответственность за последствия, сами расставляют для себя приоритеты, выискивают возможности для осуществления планов и учатся сотрудничать в любой по составу группе сверстников.

Несмотря на то, что в школе отсутствуют учебные планы и программы, тем не менее, большинство учащихся овладевает ценными умениями и навыками, которые будут полезны им в их будущей взрослой жизни. Они умеют максимально концентрироваться на конкретной деятельности. Для развития своих интересов ученики составляют личный учебный план (Personal Learning Plan) и личное расписание.

С методической точки зрения следует отметить, что содержание образования в Садбери Вэли Скул формируется не педагогом, а самим учеником и включает в себя, во-первых, усвоение опыта и достижений человечества в целом, во-вторых, воспитание индивидуальных качеств личности, в-третьих, умственное, нравственное, духовное и физическое развитие личности. При этом, в условиях свободного выбора занятий учениками, избегать вседозволенности, строить образовательный процесс, опираясь на индивидуальный опыт деятельности ребенка. Среди традиций можно выделить спектакли по сценариям воспитанников, выпуск школьных газет, журналов, создание фильмов, а также регулярные совместно проведенные со взрослыми и детьми праздники общешкольного масштаба.

Педагоги Нью Скул пишут, что, несмотря на кажущееся отсутствие регулярных принципов и правил педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся для решения определенного круга задач обучения, в основе процесса образования лежит универсальное правило, испытанное временем. Заинтересованность педагогов выражается в развитии у детей критического мышления, глубины понимания, а не просто в накоплении информации из книг или из других источников. Этого они достигают методом диалектического поиска, суть которого заключается во всестороннем исследовании интересующего ученика вопроса. Реализация данного метода начинается с запроса воспитанника глубже изучить какую-нибудь область, далее обсуждается, чего он хочет достичь, ресурсы и пути достижения цели, при необходимости осуществляется помощь педагога. Очень важно, чтобы педагог сам в данной области хорошо разбирался и мог вдохновить воспитанника на дальнейшее исследование.

По форме организации могут проводить свое исследование самостоятельно, с наставником или небольшой группой. Количество членов группы не превышает 6 или 7 учеников, которые договариваются о частоте встреч, длительности, о цели и задачах исследования. Во время обсуждения с наставником обсуждаются имеющиеся затруднения в понимании темы, исправляются возникающие проблемы и определяется дальнейший алгоритм исследования. Проблемные ситуации обычно имеют инструмен-

тальный характер - поиск дополнительных фактов, сведений, систематизация и анализ информации и т.д.

Основными функциями данного метода являются: формирование творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы, самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, стимулирование появления у учащихся новых способов действий, которым их заранее не обучали; формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

Следующий метод можно рассмотреть при проведении так называемого урока. Когда ученик принимает решение научиться чему-то определенному (алгебре, французскому, физике, правописанию или гончарному делу), он пытается это сделать самостоятельно с помощью книг, компьютерной программы или просто наблюдая, как это делают другие. Если он обнаруживает, что не может это сделать самостоятельно, он приходит к учителю, с которым и заключается своеобразное соглашение об обязанностях сторон. Обговариваются предмет, время, сроки проведения урока. Например, для того чтобы проводить урок учитель в это время должен быть свободным. Время может четко определяться (пол часа в 11.00 каждый вторник) или же быть «гибким» (если у нас есть вопросы, мы собираемся по понедельникам утром в 10.00, если нет вопросов, то мы пропускаем урок до следующего понедельника). Курс заканчивается, когда обе стороны считают нужным. Если учитель понимает, что он не может предложить желаемого или не может согласовать урок по времени, он может отказать. Тогда ученики, если они все еще хотят изучать этот предмет, могут найти другого учителя. На первый взгляд роль учителя в таком типе уроков незначительна, но здесь можно увидеть реализацию такого метода обучения, который можно было бы назвать диалогической, как осуществляемая в процессе соглашения двух сторон. Основные функции данного метода заключаются в раскрытии новых понятий и способов учебной деятельности, активизация познавательного общения и побуждение учащихся к умственной или практической деятельности, формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; обучение их способам коллективной мыслительной деятельности.

Другой вид урока проводится в случае, если учитель считает, что он должен рассказать что-то новое и особенное, чего не найти в книгах и что может заинтересовать других, он вешает объявление о своем уроке, анонсируя, что дети могут узнать, если придут в конкретное время в комнату для семинаров.

Осуществляемый в данном случае метод обучения можно назвать методом формирования интереса. Этот метод характеризуется вербальным изложением учителем учебного материала, описательное объяснение фактов, проблемных ситуаций. У учащихся доминируют процессы наблюдения, слушания и запоминания. Основные функции: передача учащимся го-

товых выводов науки в виде фактов, законов, принципов, правил и положений, формирование интереса и углубление знаний. По форме организации такой метод напоминает рассказ или лекцию, с применением аудиовизуальных средств при необходимости.

На первый взгляд кажется, что использование метода формирования интереса довольно просто: рассказал, показал, прочитал, объяснил, повторил. Однако нелегко удержать активное внимание учащихся, поддержать их интерес к явлениям и фактам.

Самой распространенной формой получения знаний в школах Садбери Вэли можно назвать самостоятельное изучение воспитанниками учебного материала. Организация такой деятельности учащихся достигается методом предоставления свободы. Основные функции данного метода заключаются в самостоятельном усвоении знаний и способов действий; развитии творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых); развитии качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучении учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации достижения.

Таким образом, образование в школах Садбери Вэли, прежде всего, относится к своеобразному достоянию личности, заключающееся в приобретении личного опыта познания мира, проявляется в поведении, характеризует ее индивидуальную культуру и влияет на процесс общения с другими людьми. Также анализ деятельности школ позволяет нам утверждать, что на практике была решена проблема равновесия между необходимостью и желанностью получить образование.

Учебно-воспитательный процесс призван, прежде всего, чтобы оказать помощь ребенку естественно развиваться, осваивать окружающий мир и свободно самоопределяться в нем, предоставляя ему возможность для приобретения собственного опыта. Главные усилия учителей направлены на стимулирование у детей активного отношения к жизни, культуре, образованию, и формированию потребности в постоянном самообразовании и самовоспитании. Все это достигается реализацией основного условия существования школы – свободы ребенка, которая заключается в его возможности выражать свои потребности и интересы в общении, творчества, проверки своего внутреннего потенциала и самоутверждении. Ребенок должен самостоятельно решать познавательные, практические задачи, быть активным субъектом своей жизни. Свобода не является вседозволенностью, человеку необходимо соотносить свои интересы с интересами других, жить в соответствии с принятыми нормами и правилами.

3. Педагогические условия эффективности учебно-воспитательного процесса в Садбери Вэли Скул

Рассмотрение педагогических условий организации учебно - воспитательного процесса в школах Садбери Вэли Скул позволил нам выявить, что главным условием в этих школах является наличие у детей **полной свободы**. Дети свободно организуют свое обучение, выбирают тип деятельности, темп развития, педагогов и партнеров для образовательного взаимодействия. Согласно одной из важнейших образовательных позиций школ Садбери Вэли Скул, детей надо учить не каким-то конкретным умениям, а универсальному умению самому добывать знания, иначе говоря, уметь учиться. И в этом случае главным ресурсом формирования этого умения и является свобода - свобода в собственном ритме и темпе, в соответствии со своими интересами постигать глубину изучаемого предмета. Учащимся в данных школах доверяют в постижении знаний и формировании умений. При этом каждый ученик всегда получает квалифицированную поддержку, потому что понимает (а ему в этом и помогают понимать), что основы наук, без которой невозможна никакая культура, всегда включают в себя умения писать, читать, совершать математические вычисления. В связи с этим, изучаемый ребенком предмет в любом случае «потянет за собой» и овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками. Свобода, предоставленная ученику в составлении собственного учебного плана и расписания, заставляет его внутренне мотивировать работу, исходя из чего, процесс учения идет легче и с большим энтузиазмом. Более того, среди прочих занятий есть место и для науки, но никто не принуждает ею заниматься. Ученики читают, пишут научные работы, познавая многое непосредственно из жизни. Участие всех в занятиях по определенной дисциплине не является обязанностью. Каждый может изучать предмет, который его действительно интересует. Никто не обязан запоминать наизусть те или иные факты и формулы, а целью обучения является развитие у учеников умения находить информацию, когда это необходимо. А те из детей, которых увлекли проблемы какой-нибудь науки, поступали в класс специально приглашенного преподавателя для дальнейшего углубления своих знаний.

В таких условиях решается проблема между необходимостью получения образования и его желанностью. Деятельность педагогического коллектива в первую очередь направлена на стимулирование у детей потребности в постоянном самообразовании и самовоспитании. Это достигается посредством формирования активного отношения к жизни, культуре, образованию и предоставлением ребенку возможности приобретать собственный опыт. Главная функция педагога заключается не в передаче готовых знаний, а в создании специальной дидактической среды, где ребенок может самостоятельно эти знания получить, а также в поддержании его по-

знавательной активности, направлении и корректировки деятельности при необходимости. В Садбери Вэли Скул такой дидактической средой является максимально **приближенные к реальной жизни условия**, которые позволяют избегать преобладания книжно-вербального обучения. Здесь считают априори, что для того, чтобы гармонично развивать потенциал ребенка, нужно, чтобы школа не была искусственной средой, в которой соприкосновение с жизнью возможно только через книги; но была бы миром реальным и практическим, как можно ближе знакомящим детей с действительной сущностью вещей. Именно поэтому детям в альтернативных школах предлагается широкий круг предметов, при обязательном условии их практической направленности. Например, условия школы Dragonfly Learning Environment (Hawaii, Pahoа) направлены на возрождение деревенской индустрии, сельской общинности и совершенствования агрокультуры. Слоган учащихся данной школы звучит как «изучаем, делая» («learning by doing»). Среди видов деятельности, которыми занимаются воспитанники можно назвать животноводство (кролики, овцы, коровы), пчеловодство, земледелие, выращивание и производство кофе, имбиря и других, свойственных для данной флоры растений, разведение полезных для земледелия личинок и т.д. В основе деятельности лежит система сельского хозяйства – природное земледелие (Natural Farming), разработанная корейским мастером Чо Хан (Cho Han), более 40 лет назад. Им были показаны способы использования в питании, медицине продуктов естественного брожения, микроорганизмов, растений. Американский педиатр Dr. Hoop Park совместно с ним проводил исследования и выявил прямую зависимость здоровья детей от употребления экологически чистой пищи собственного производства. Дети школы Dragonfly имеют возможность априори постигать основы земледелия, сельского хозяйства, а также укреплять здоровье.

Другая школа данной модели Art and Ideas Sudbury School находится около озера, в зоне заповедника, где дети занимаются разведением редких видов рыб. Ими изучаются их особенности, условия развития. Все это способствует формированию бережного отношения к природе, окружающей среде, и на наш взгляд, самое главное, позволяет детям осознать свой вклад в охрану будущего нашей планеты.

Выпускники Садбери Вэли, штат Массачусетс пишут, что им были созданы все условия, когда они решили заняться разведением кроликов. Через некоторое время на вырученные деньги они смогли купить козу. После трех лет успешной деятельности их ферма содержала кроликов, коз и даже лошадь. Ими так ярко описываются события, касающиеся организации идеи, вопросов реализации готовой продукции, рентабельности деятельности и т.д. Они также отмечают пользу данной работы в их будущей профессии.

Основатели Садбери Вэли важное значение придают местонахождению и типу здания. По мнению Гринберга, не должно быть ощущения ис-

кусственности условий, наигранности ситуации. Согласно кредо сторонников свободного воспитания, детство не является подготовкой к будущей жизни, это и есть сама жизнь. Основы земледелия дети изучают в поле, животноводства – на ферме, тонкости кулинарии - в настоящей кухне, столярное, токарное дело в мастерских и т.д. Занятия вызваны собственной потребностью детей, естественным интересом к окружающей среде, участие педагогов заключается в педагогическом сопровождении. Педагог, осуществляющий педагогическое сопровождение, является координатором, организатором диалога. Он поддерживает и направляет поиски наиболее эффективных путей усвоения знаний, поощряет интересные находки, вместе с ребенком анализирует несостоявшиеся попытки, стимулирует детей к осознанию своих побед или же поражений.

Следующим характерным условием образовательной среды Садбери Вэлли Скул является **креативность**. По мнению педагогов школы, изначально задатки креативности присущи каждому человеку. Свободная среда, в которой он обучается, воспитывается, отсутствие запретов, социальных шаблонов способствуют развитию творческих способностей, актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностному росту. Развитие креативности освобождает человека от психологических «зажимов», дает возможности для успешной самореализации, становления его самосознания. Среда школы обладает высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариантностью и принципиальной незавершенностью. Неопределенность мобилизует обучающихся на активный поиск собственных ориентиров, а не на пассивное принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения, незавершенность стимулирует развитие воображения, фантазии, проективных начал.

Развитие творческой индивидуальности происходит в следующей логической последовательности: самопознание (актуализация своих интересов и способностей), самоопределение (выбор ведущего вида творческой деятельности как фактора творческой самореализации), самоизменение (саморазвитие знаний, умений и навыков, мастерства), творческая самореализация, самоанализ и самооценка своих творческих возможностей и достижений.

Создание креативной среды обеспечивается сотрудничеством педагога и ученика, реализацией принципа диалога. В процессе педагогического сопровождения учитель помогает ребенку почувствовать собственную состоятельность, поддерживает в нем уверенность в себе и ощущение личностной значимости. Педагогу необходимо знать индивидуально-психологические особенности, его отношение к взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Среди условий, созданных для гармонизации интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер ребенка, воспитания свободной, независимой в мышлении, отвечающей за свои действия личности, способной к

творческому самоопределению следует отметить такие как: творческая атмосфера школы, осуществление межпредметных связей, определение проблем, связанных с растущим человеком как центральных в процессе обучения, построение учебного процесса с учетом психологии восприятия и потребностей ребенка в соответствии с этапами его становления.

Во всех школах Садбери детям открывается широкий диапазон возможностей для занятий различными видами художественной деятельности. Ученики обеспечены всеми пособиями, материалами для творчества. Это может быть лепка, резьба по дереву, рисование, оригами или же занятия танцами, музыкой, постановки театральных представлений, «волшебных шоу» и т.д. Также следует отметить, что созданное детьми может быть и не таким грандиозным масштабным. В данном случае ценна сама идея, внутренняя мыслительная деятельность ученика, творить, создавать что-то свое, оригинальное.

Следующее педагогическое условие эффективного функционирования школ Садбери Вэли названо Д. Гринбергом как **«невмешательство» (intervention-free)**. Он пишет, что здоровое воспитание должно предоставить возможность детям свободно признать и выражать свои главные потребности. Чем дольше длится промежуток времени развития детей без вмешательства со стороны, тем лучше развивается способность детей ясно различать свои внутренние потребности от внешне навязанных, и тем устойчивее будет набор руководящих жизненных принципов, основанных на эти потребности. Главный недостаток поколения детей, воспитанных в Индустриальную эпоху, заключается в неспособности определять эти различия. С психологической точки зрения, человек как бы проживает чужую жизнь, в ожидании, что когда-нибудь начнется своя, это приводит к фрустрации, состоянию неудовлетворенности и характеризует незрелость личности.

Анализ деятельности школ, основанных на философии Садбери Вэли показал, что знания, умения и навыки не являются целью образования; прежде всего, они выступают как средства, обеспечивающие полноценное развитие личности и включение ее в социально ценную деятельность, одной из которых, в частности, является самостоятельное планирование собственного образования.

В образовательных учреждениях Садбери Вэли учитель вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен обладать умением проявлять гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи ученику. Ребенок обращается к учителю в первую очередь как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются такие психические свойства как: внимание, слух, память, воображение, воля.

Также следует отметить, что обучение в школах данной модели личностно-ориентировано: ученик с самого начала представляется как субъект обучения, поскольку является носителем субъектного опыта, который приобретает вне учебного процесса, самостоятельно. Педагогические условия в данном случае должны служить для раскрытия и развития его индивидуальных познавательных возможностей, на основе выявления особенностей субъектного опыта. Все это способствует обогащению субъектного опыта, развивая индивидуальность ребенка. В дидактическом аспекте реализация этого процесса осуществляется в следующих положениях:

- учебный материал и характер его предъявления обеспечивает выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний должно быть направлено на преобразование личного опыта каждого ученика;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможности самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов переработки учебного материала.

Рассматривая индивидуальную форму обучения в школах альтернативной образовательной модели Садбери Вэли Скул, подразумевается два его основных аспекта: учет индивидуальных особенностей детей с последующей адаптацией учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребенка; оказание каждому ребенку индивидуальной педагогической помощи с целью развития его собственных психологических ресурсов. В организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли именно второй аспект в большей мере приобретает свою актуальность, поскольку в центре его лежит субъектный подход к пониманию природы индивида. А быть субъектом означает принятие на себя инициативы по осуществлению собственной активности, которое в практике отражается в следующих положениях:

- признание права каждого ребенка на индивидуальный выбор и соответственно отказа взрослому в праве на жесткое управление учебной жизнью ребенка;
- готовность принять ребенка таким, каков он есть, имеющего свой индивидуальный потенциал развития;
- отказ от деления детей по критерию «хороший - плохой» и признание успехов ребенка только в контексте его собственного продвижения в процессе развития.

Исходя из этого, основная деятельность учителей школ заключается в следующем:

- он своевременно помогает ребенку разделить большие задания на более мелкие (такие, с которыми можно справиться);
- он избегает подчеркивания промахов ребенка;
- он опирается на сильные стороны ребенка;
- он позволяет ребенку самому решать проблемы там, где это возможно;
- он проявляет оптимизм, веру в возможности ребенка и т.д.

Рассматривая организацию жизнедеятельности детей, можно увидеть, что практически во всех них организация интенсивного, глубокого усвоения знаний объединяется с индивидуальным подходом к каждому ребенку. Благодаря творческой атмосфере школы, осуществлению межпредметных связей, определению проблем, связанных с растущим человеком как центральных в процессе обучения каждому предмету, благодаря построению учебного процесса в определенном ритме, с учетом психологии восприятия и потребностей ребенка в соответствии с этапами его становления, в этих школах создаются условия для гармонизации его интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, воспитания свободной, независимой в мышлении, отвечающей за свои действия личности, способной к творческому самоопределению.

В школах Садбери Вэли дети могут неограниченное количество времени заниматься тем, что для них актуально в данный момент. Будь то игра, чтение книги, занятия искусством или даже просто общение со сверстниками или взрослыми. По мнению педагогов, никакая деятельность детей не бывает абсолютно бессмысленной, пустой тратой времени. Однажды ученица школы Alpine Valley School, пятилетнего возраста, в отчаянии заявила, что она потратила полгода жизни зря, ничего не делая, как начала ходить в школу. На что педагоги отнеслись спокойно, даже с радостью, ответив, что очень значима способность девочки в пятилетнем возрасте делать такой вывод, понять ценность времени. Решению ребенка заняться какой-нибудь деятельностью предшествует сложный, внутренний процесс, который заключается в преодолении страха, чувства несоответствия, в признании нехватки знаний в данной области. Это достигается благодаря процессам интенсивного рассмотрения своего внутреннего мира и самоанализа. Принятие такого решения требует личного участия, личной работы ребенка, в каждом случае это – победа, триумф для него. Вклад учителей в этот сложный процесс по сравнению с той внутренней работой, которую проделывает ребенок, незначительный.

Согласно концепции Гринберга в школах Садбери Вэли не учат конкретным профессиям, но учат главному: каким образом решать проблемы, встречающиеся на пути. Для этого дети учатся извлекать нужную информацию, проявлять настойчивость в достижении цели, расставлять акценты в своих приоритетах, находить аргументы в пользу того или иного своего действия, уметь оптимистично смотреть на свое будущее и строить счастье

своими собственными руками. Целью данных школ является научение очень важному качеству: не поддаваться соблазнам жизни, а целеустремленно идти к намеченной цели, в чем и помогает сформированная в школе ответственность перед самим собой за дальнейшую жизнь. Они воспитывают в своих подопечных ощущение самодостаточности, чего не хватает даже многим взрослым людям. Это качество помогает выпускникам избегать депрессии и страха перед сложностями жизни и без особого ущерба для себя входить в любые социальные отношения.

Поскольку главная цель любой школы «образовывать детей», то, по мнению тех, кто хоть раз соприкоснулся с одной из них, это учебное заведение с его свободой, демократией, равными правами перед законом, ощущением личностных прав представляет собой именно то воспитательное пространство, которое в высшей мере и воспитывает, и обучает, и развивает. А мотивированность учащихся проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. При этом такое образование развивает в ребенке необходимую способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и самокорректировке. И эти процессы имеют важное значение для становления творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие ребенка.

Следующее незаменимое условие школ Садбери Вэли можно назвать **создание ситуации успеха**. Для более ясного понимания специфики данного условия следует уточнить понятие «успех». В индустриальном обществе успех измеряется ценностью произведенных и накопленных товаров. Успешной считается богатая культура, устранившая бедность и достигшая большой производительности. Успешны те люди, которые добились богатства. В таком обществе четко определены образцы поведения и формулы успеха. Людей, не следующих данным формулам, ожидает неудача. Поэтому цель индустриальных школ заключалась научить детей этим правильным образцам, чтобы предотвратить ошибки. Поэтому считалось, что дети учатся в ситуации успеха, учиться на ошибках было признаком неуспешных. Образовательная система индустриального периода была направлена на передачу правильных знаний и не имела права на ошибку.

В постиндустриальном обществе цели образования в корне отличаются, в связи с тем, что производство материальных товаров представляет минимальный интерес для людей, у человека нет потребности вести себя автоматизированным способом. Вместо индустриального «Что правильно?» приходит «Что интересно?». Цель нового образования - научить детей думать, анализировать, придумывать различные модели решения возникающих жизненных вопросов. Детям приходится разобрать огромное количество информации, рассмотреть множество вариантов, большинство которых отклонить как бесполезные. Здоровый, адекватный ум учится с самого рождения экспериментировать с различными моделями, изначально

зная, что только единицы из них будут жизнеспособными. Отклоненные варианты не рассматриваются как неудача, а как менее эффективные в данной ситуации. Таким образом, успех в Садбери Вэли понимается как способность отказаться от банальных, ординарных решений и осуществлять непрерывный поиск и выбор наиболее эффективного решения из огромного множества.

Формирование и развитие этой способности достигается посредством игры, особенности которой мы рассмотрели в предыдущем параграфе. В процессе игры дети осознают, что имеют возможность рассмотреть предполагаемые, фантазийные, как называет Гринберг, решения. Не состоявшиеся попытки подвергаются дальнейшей корректировке. Таким образом, создание ситуации успеха в Садбери не предполагает научение ребенка единственно правильному решению или же создание условий, в которых его деятельность будет обречена на успех, а наоборот, рассмотрение ребенком великого множества решений и выбор наиболее адекватного. Ведь такое условие заставляет его мозг работать, функционировать, следовательно, развиваться, что, в свою очередь, служит общей цели деятельности всей школы.

Характерной чертой организации учебно-воспитательного процесса в Садбери Вэли является **постоянство**. По мнению педагогов, суждение о том, что внимание детей характеризуется неустойчивостью, поэтому в процессе познания следует разнообразить деятельность, является ошибочным. Если позволять детям исследовать интересующую их отрасль, они могут заниматься этим очень долгое время. Способность детей сосредоточиться и сконцентрироваться в течение длительного времени зависит от их возможности свободно следовать своим внутренним потребностям. Как только их начинают организовывать с целью достижения образовательных задач, поставленных педагогами, взрослыми, родителями, дети теряют эту способность, поскольку деятельность уже не связана с тем, что они чувствуют в данный момент. Научно установлено, что дети любого возраста испытывают трудность в поддержании внимания к предметам или действиям, навязанным со стороны. В психологическом состоянии это проявляется в рассеянности внимания, плохой памяти и в утомлении за довольно короткий промежуток времени. Свойственная традиционным школам классно-урочная система была направлена на решение проблемы по поддержанию внимания и интереса учащихся. Вся структура школы была построена на повтор коротких сегментов времени и небольшого количества информации. Садбери Вэли полностью свободна от сегментированного времени. Детям в ней позволено развивать их врожденное постоянство, упорство в исследовании проектов до тех пор, пока они сами не удовлетворены результатами. И все это происходит в условиях свободы и волеизъявления, когда нет объявления (звонков) к началу и окончанию занятий, а паузы и перемены устраиваются только по необходимости (когда хочется просто

отдохнуть или перекусить). Уже с самого младшего возраста дети организовывают вокально-инструментальные группы, занимаются художественным танцем, изучают языки, ухаживают за животными, проводят наблюдения за сельскохозяйственными культурами и т.д. – и все это через игру и искусство. Становясь старше и далее, дети расширяют диапазон своих увлечений, встречая самый благожелательный отклик в сердцах учителей и родителей.

По мнению педагогов, все попытки вмешаться в это постоянство, вводя установленное время, семестры, определенное количество лет, стандартизированные тесты нарушают процесс естественного развития ребенка.

Успешность организации жизнедеятельности детей в Садбери Вэли зависит от комплекса условий, которые являются движущими факторами учебной деятельности. Гринберг относит к ним:

- лично ориентированное обучение (Personalized Study) - обучение направлено на актуальные интересы и потребности личности ребенка.

- «заражающее» изучение (Viral Learning) – особая эмоциональная атмосфера школы, которая как бы «заражает» воспитанников любознательностью, интересом. Дети в любой момент могут присоединиться к тем воспитанникам, деятельность которых показалась им интересной.

- ответственность (Responsibility) – ученики несут ответственность за свои поступки, поведение, решения и осознают, что именно они должны отвечать за свое обучение, результаты и их личностное становление нужно прежде всего им самим.

- разновозрастные группы (Age Mixing) – нахождение в образовательном пространстве учеников разного возраста – от 4 до 18 лет. Ученики сами выбирают, в какой возрастной группе им лучше находиться. Данный подход базируется на учении Л.С. Выготского о «зонах актуального и ближайшего развития». Шестилетний ребенок, наблюдая за поведением восьмилетнего, восхищается им, старается научиться тому, что он умеет, может. Это является для него зоной ближайшего развития. Восьмилетний же, в свою очередь, видя поведение шестилетнего, анализирует и определяет свое развитие, делает выводы и определяет параметры своего развития. Такой анализ свойственен всем детям в Садбери Вэли, его можно наблюдать везде – на кухне, в комнате искусств, в музыкальной комнате, на игровых площадках.

Несомненным условием, определяющим успешность деятельности школы, является *создание демократической среды, в которой дети не учат основы демократии, а живут в таких условиях*. На практике это осуществляется через систему самоуправления, где все субъекты образовательного процесса имеют равный голос. Даже четырехлетний ребенок на Школьном Совете имеет такое же право голоса, как педагог или же родитель. Это учит детей ответственности и способности анализировать, при-

нимать решения, участвовать в жизнедеятельности того сообщества, членом которого он является. Вопросы, решаемые Школьным Советом, касаются всех сторон школьной жизни: планирование бюджета, определение правил поведения, принятие персонала на работу или же его увольнение, пожелания детей по улучшению условий в школе и т.д. Таким образом, у детей формируется активная гражданская позиция, осознание своей роли в сообществе, проявление активности для улучшения и развития данного сообщества.

Огромное значение в связи с этим имеет здоровое общественное мнение, которое, по мнению педагогов школы, является своеобразным регулятором внутриколлективных отношений. Общественное мнение, сформировавшееся на основе высоких нравственных норм, ценностных ориентаций, влияет на характер взаимоотношений в детском сообществе. Воспитывающее общественное мнение позволяет дать объективную оценку личности, ее поведению, ее отношениям с товарищами, что способствует правильному определению положения личности в сообществе, ее достоинств и недостатков. Оно помогает ребенку выработать объективную самооценку, способствуя его самовоспитанию.

Анализ педагогических условий в школах Садбери Вэли позволил нам сделать следующие выводы.

Во-первых, в школах данной модели активность в образовании принадлежит самим детям: обучение базируется на индивидуальных интересах детей, они не боятся осуществлять познавательный поиск и допускать ошибки, стремятся проявить и развить свои способности, готовы нести ответственность за собственное образование.

Во-вторых, обучение абсолютно индивидуализировано, осуществляется на основе личного учебного плана, исходя из собственных интересов, опыта и ответственного выбора. Учитель является консультантом по проектировке совместной работы.

В-третьих, в основе взаимодействия учащихся между собой и с учителями лежат демократические нормы управления и организации образования.

В-четвертых, обучение является самостоятельной образовательной деятельностью каждого ученика, осуществляемой на основе индивидуальной программы при корректной и желанной педагогической поддержке учителя.

В-пятых, выпускникам свойственна способность эффективно адаптироваться в различных жизненных ситуациях, самостоятельно решать любые проблемы, работать индивидуально, свободно общаться и ценить свое время, будучи уверенными в себе.

4. Прогностическое значение опыта Садбери Вэли Скул для отечественного образования

Проведенное исследование позволяет определить школы Садбери Вэли Скул как перспективную модель организации учебного процесса за счет следующих преимуществ перед традиционной школой:

- обучение в данных школах осуществляется на основе индивидуальных программ, основанных на интересах, потребностях и желаниях самих детей;
- каждый ученик самостоятельно и осознанно занимается учебной деятельностью, несмотря на отсутствие определенного обязательного учебного плана;
- взаимоотношения детей с персоналом и между собой строятся на демократических нормах самоуправления и самоорганизации;
- выпускники школ находят себя в самых разных отраслях жизни и строят успешную карьеру за счет способности эффективно адаптироваться в различных ситуациях, самостоятельно решать любые проблемы, работать самостоятельно и творчески подходить к проблеме.

Прогностическое значение опыта Садбери Вэли Скул, на наш взгляд, заключается в следующих положительных достижениях деятельности школ данной модели: максимальная индивидуализация обучения; создание эмоционально насыщенной, комфортной атмосферы школы; объединение учащихся в трудовой, художественной, спортивной деятельности; учет лингвистических и культурных особенностей региона; поддержка школой исследований детей в области сложных глобальных проблем, с целью их осмысления ответственности за все происходящее в мире.

Нельзя не отметить важность яркой, эмоционально насыщенной жизнедеятельности школы и ее атмосферы. Атмосфера защищенности, оптимизма, интереса к общей учебе, дружбы, взаимоподдержки воплощалась в жизнь посредством трудовой, художественной, спортивной деятельности, педагогического оптимизма, и превращала школу в теплый и притягательный дом. Нахождение в таких условиях освобождает детей от психологического дискомфорта, снимает напряженность во взаимоотношениях воспитанников между собой и педагогами, формирует чувство уверенности, адекватной самооценки, дети ощущают себя полноправными, активными субъектами учебно-воспитательного процесса. Также следует подчеркнуть, что перечисленные свойства характеризуют самую главную особенность школ Садбери Вэли Скул – гуманистическую направленность их деятельности. Она проявляется в совместной деятельности педагогического персонала и воспитанников в достижении выработанных вместе целей. Таким образом, педагог реализует активные желания, потребности детей, а само содержание образования строится на совместном поиске общих цен-

ностей, норм поведения, законов жизни и на апробации их в деятельности и общении.

Все эти факторы содействуют успешной реализации принципов диалога, педагогической поддержки, педагогического сопровождения, ведь ребенок не чувствует себя под воздействием, присутствие педагога не является для него навязанным извне обязательством, а принимается как сотрудничество в достижении общих целей.

Для этого надо так организовывать эту деятельность, чтобы она стимулировала творческие формы общения детей. Условия этого продуктивного общения - свобода выбора, организация форм сотрудничества детей, которые выявляют их творческую индивидуальность. Климат и атмосфера свободы - важный и самый трудный для реализации компонент в гуманизации школы. Он требует от педагогов и других специалистов, работающих с детьми, компетентности, преданности детям и поставленной цели, увлеченности и профессиональной гармонии. Нельзя подавлять самостоятельность и самостоятельность учеников своим авторитетом, в то же время надо быть всегда рядом, чтобы ребенок не почувствовал себя одиноким, чтобы у него всегда был взрослый товарищ, которому можно обратиться с вопросами учебного и личного характера. Поэтому в школах Садбери Вэли педагогический персонал подвергается ежегодному избранию Школьным Советом. Даже сам Д. Гринберг – основатель всей системы Садбери, ежегодно проходит избрание на общих основаниях. Также интересен факт, что для работы в Садбери Вэли Скул наличие педагогического образования не является обязательным критерием. Например, в Германии школа TING-Schule (Berlin, Germany), работают семь учителей, только пять из них имеют педагогическое образование. В других школах (Art and Ideas Sudbury School, The Trillium School, Dragonfly Learning Environment) можно встретить профессиональных музыкантов, художников, агрономов, пчеловодов. Главным критерием для работы в Садбери является преданность идее, умение работать с детьми и, как сами педагоги школы пишут, «искусство ничего не делать» (The Art of Doing Nothing). Мимски Садовская, со - основатель школы Садбери пишет, что очень тяжело удержаться от соблазна начать учить, советовать, направить ребенка на то русло, которое на твой взгляд кажется наиболее подходящим для него.

Анализ педагогических трудов основателей и педагогов альтернативной образовательной системы Садбери Вэли Скул, а также изучение деятельности школ модели Садбери Вэли Скул, позволил нам выявить следующие требования к личности педагога в данной педагогической парадигме:

- любовь к ребенку, и как следствие, безусловное принятие его как личности;
- толерантное отношение к ребенку, уважение его права быть таким, каков он есть, и не допускать причинения ему вреда, которое проявляется в

душевной теплоте, отзывчивости, умении видеть и слышать, сопереживанию, милосердию, терпимости и терпению, умении прощать;

- уважение достоинства и доверие, вера в свое предназначение каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

- признание права ребенка на свободу поступка, выбора самовыражения и волеизъявления (право на «хочу» и «не хочу»);

- признание педагогом равных прав ребенка в процессе взаимодействия с ним;

- умение учителя стать товарищем для ребенка, готовность и способность его быть на стороне ребенка, при этом ничего не требуя взамен;

- приверженность диалоговым формам общения с детьми, умение говорить с ними по-товарищески; умение слушать, слышать и услышать, проявляя при этом эмоциональную устойчивость;

- постоянное проявление эмпатии, позволяющей не только осознавать характер эмоционального состояния ребенка, но и откликаться на его переживания; проявление сочувствия и искреннего содействия ему в решении его проблем;

- ожидание постоянного успеха в деятельности ребенка, отказ от субъективных оценок и выводов;

- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в сильных сторонах ребенка, при этом стимулирование у него самоанализа и самоконтроля.

В последние годы широкое обсуждение среди педагогической и родительской общности вызывает вопрос проведения ЕГЭ. Заслуживает внимания опыт Садбери Вэли Скул, касающийся тестирования. Д. Гринберг писал, что традиционное школьное образование в США сводится к подготовке к SAT тестам. SAT – тесты – Scholastic Aptitude Test и Scholastic Assessment Test, дословно «Школьный Оценочный Тест» — стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения в США. SAT разрабатывается и управляется некоммерческой организацией College Board, хотя ранее принадлежал Educational Testing Service, которая до сих пор участвует в управлении. По словам College Board, экзамен может хорошо оценить подготовленность студента к колледжу. Впервые был введен в 1901 году, с тех пор не раз менял название и систему подсчёта баллов.

College Board отмечает, что SAT оценивает те навыки грамотности и письма, которые необходимы для успешного обучения в университете, и показывает, как хорошо экзаменуемые могут оценивать и решать проблемы. Обычно сдаётся 8-, 10- или 12-классниками (в американской системе). Так же, как утверждает College Board, хорошие результаты SAT совместно с высоким средним школьным баллом являются лучшим показателем готовности, чем просто средний балл (данные были получены по исследованию успеваемости первокурсников).

По мнению Гринберга, излишний упор на SAT искажает образовательные приоритеты и методы, тест воспринимается многими несправедливым, и это может отразиться на чувстве собственного достоинства и на стремлениях молодых студентов. Существует широко распространённое мнение, что всё больший упор на SAT вредит американскому образованию. Учителя полностью концентрируются на подготовке учеников к SAT, не сосредотачиваясь на пересмотре, глубине, точности. Вместо этого дают длинные, шаблонные и многословные формулировки.

В Садбери Вэли Скул создаются условия, если ученик изъявил желание при окончании школы сдать итоговый тест. Большинство учащихся стараются при окончании школы получить диплом об образовании, который они защищают по всем правилам получения образовательного сертификата, причем для права его защиты необходимо посещение школы, по крайней мере, три года. Таким образом, многие выпускники продолжают свое обучение в колледжах и университетах страны, другие же поступают непосредственно в мир труда и бизнеса.

По результатам исследования, проведенного Д.Гринбергом и М.Садовской, выпускники Садбери Вэли Скул имеют высокую степень удовлетворенности своей работой, своей жизнью, своим положением в обществе. Интересен также тот факт, что выпускники, дольше посещавшие школы Садбери в качестве значимого критерия при выборе профессии отметили ее социальную направленность и общественную значимость. Среди существенных характеристик своих выпускников авторы отмечают:

- целостность личности, стержнем которого является активное начало, направленное как на преобразование детского сообщества, где он живет, так и, прежде всего, самой себя;
- незамкнутость личности, открытость ее как системы, стремящейся к взаимодействию «здесь и сейчас» с окружающей его средой, с возрастанием собственного внутреннего порядка, его сложности, а также стремлением к более высокой степени самореализации;
- прогнозирование собственного возможного творческого и общечеловеческого потенциала с целью более продуктивной самоактуализации способностей;
- умение ценить личную инициативу и самомотивацию;
- стремление к лидерству в избранной сфере деятельности;
- приобретение устойчивых морально-нравственных принципов;
- глубокая ответственность за свою личную жизнь;
- самостоятельность в формировании собственного стиля жизни;
- четкое понимание в преимуществах содержательной и активной жизни;
- закрепление стремления к сохранению интеллектуальной любознательности;

- прочувствование и осознание ценностей, которые есть в себе самом и открытие их в себе;
- способность и стремление жить полнокровно в каждый миг своей жизни;
- самостоятельная реализация своего собственного стремления к самораскрытию;
- способность брать ответственность - за себя, за свое дело;
- способность делать выбор и отказываться от чего-либо во имя открытия себя, собственных глубин, что обычно сопряжено с риском увидеть что-то неприятное.

Перспективы адаптации идей философии Садбери Вэли в отечественной педагогике и школе должны содействовать развитию ее основных образовательных принципов и распространению наработанного опыта; распространению информации в нашей стране о теории и практике Садбери Вэли Скул как о феномене альтернативного движения свободного воспитания; налаживание и развитие сотрудничества со школами данной модели, с целью превращения ее идей одним из направлений развития современной отечественной школы.

Рассмотрим показатели успешности школы, на которые следовало бы обратить внимание интересующимся модернизовать отечественное образование. К первому показателю следует отнести структуру школы: малокомплектность школ, класса (группы); всестороннее развитие ребенка; демократические взаимоотношения учителей и учащихся; индивидуальный и личностно-ориентированный подход к ребенку; общая и личная ответственность за жизнедеятельность школьного сообщества, образование и воспитание.

Второй показатель связан с широким диапазоном возможностей для всевозможных изменений, включающие разработку и реализацию авторских учебных программ.

Третьим показателем является высокая степень адаптации учебного материала к потребностям ребенка; реальные и достижимые учебные цели; использование самоконтроля при познавательной деятельности; направленность всех видов деятельности на достижение ребенком самоопределения и формирование личной ответственности.

Все вышеназванные компоненты, показатели и принципы создают реалии для достижения главной цели гуманистического воспитания: формирование свободной, независимой, ответственной личности, готовой к самореализации, творчеству, самостоятельному решению возникающих проблем, способной к построению конструктивного взаимодействия с другими, активных граждан своей страны.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите персоналии, внесших существенный вклад в проблему саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе.
2. Дайте основную характеристику школы Садбери Вэли Скул.
3. В чем заключается цель педагогической деятельности школы Садбери Вэли?
4. Какую аксиому вкладывают в основу своей теории свободного воспитания крупнейшие представители этого течения?
5. Что характеризует школы альтернативного образования?
6. Назовите основные виды и формы организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли?
7. Объясните основные механизмы системы детского самоуправления в формировании личной ответственности в школах Садбери Вэли.
8. Назовите представителей свободного воспитания, которые явились создателями своих собственных учебных заведений.
9. Назовите основные сущностные характеристики философии Садбери Вэли.
10. Назовите основные педагогические условия эффективности учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли.
11. Каковы перспективы соотнесения государственного образовательного стандарта и опыта Садбери Вэли Скул в отечественной школе?
12. Нужны ли законодательные акты и государственная правовая поддержка для развития таких школ в России?
13. Каковы основные функции педагога в школах Садбери Вэли Скул?
14. В чем заключается суть главного требования, предъявляемого к педагогам в школах Садбери Вэли Скул?
15. Что характеризует выпускников школ Садбери Вэли и благодаря чему, на ваш взгляд, эти качества достигаются?

Литература для самостоятельной работы

1. Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики.- М.: НИИ ОП,1987.- 143 с.
2. Александрова Е.А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы //Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2003. – №2(20). – С.81-95
3. Артюх А.Т. Категориальный синтез теорий. – Киев: Наукова думка, 1967. – 245 с.
4. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. – М., Изд-во «Первое сентября», 2001
5. Валеев А.А. Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.) //А.А.Валеев. - М.: АРКТИ, 2007. - 318 с.
6. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века): Дис... д-ра пед.наук. - Казань, 1997. - 387 с.
7. Валеева Р.А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. - Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
8. Валеева Р.А. Школа Саммерхилл – система свободного воспитания //Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М.,1998. – С.40-60
9. Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу).- М.: Земля и фабрика,1923.- 60 с.
10. Вентцель К.Н. К вопросу о детском самоуправлении.-Воронеж: Коммуна, 1921. - 26 с.
11. Гилязова Д.Р. Развитие альтернативного образования в странах Британского Содружества (XX в.): Дис. канд. пед. н. – Казань, 2009. 202 с.
12. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
13. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность.- М.:РОУ, 1992.- 176 с.
14. Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования /Под ред. З.И.Равкина - М.: ИТПИМИО, 1994. - 88 с.
15. Караковский В.А. Моделирование воспитательной системы «школы общечеловеческих ценностей» // Моделирование воспитательных систем: теория практике: Сб. науч. ст. – М., 1995 – С. 78-87.
16. Кей Э. Век ребенка.- М.: Изд.В.М.Саблина, 1906.- 261 с.
17. Кузьменко Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы, историко-социологический анализ: Дис...канд.пед.наук. – М., 1997. – 168 с.
18. Кулешова И.В. Идеи свободного воспитания: век спустя // Методология, теория и практика воспитательных систем. – М., 1996. – С. 51-59

19. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом.- М.:Просвещение, 1983. - 192 с.
20. Малькова З.А. 13 лет спустя: американская школа – 96 // Педагогика. – 1996. - № 5. – С. 102-110.
21. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики.- М.:Задруга, 1913. - 339 с.
22. Монтессори М. Руководство к моему методу.- М., 1916. - 64 с.
23. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
24. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990
25. Цырлина Т.В. Обреченные на успех. Авторские школы гуманистического типа.- Курск: КГПУ, 1995. - 132 с.
26. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – Москва: Изд-во Педобщество России, 2001. – 222 с.
27. Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: 1997. – 112 с.
28. Цырлина Т.В. Педагогика свободы по А.Нейлли. Островок демократии в Саммерхилле //На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX в. – М., 1997.- С.20-30
29. Цырлина Т.В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
30. Цырлина Т.В., Курилова Т.К. Школьный мир современной Америки: Учебн. Пособ. – Курск: Пед. ин-т, 1992. – 201 с.
31. Цырлина Т.В. Авторская школа: исходные категории и контуры исследования // Магистр. – 1998. - № 2. – С. 87-95.
32. Цырлина Т.В. Школы в Америке: события, факты, традиции, альтернативы. /М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
33. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США./ Под ред. А.И.Пискунова и А.Н.Джуринского. - М.: Прометей, 1989.- 92 с.
34. A brief history of Summerhill. – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
35. Greenberg D. A Clearer View: New Insights Into The Sudbury School Model. - Sudbury Valley School Press, 2000. – 138 p.
36. Greenberg D. A New look at Schools. - Sudbury Valley School Press, 1992. – 142 p.
37. Greenberg D. Announcing a New School: A Personal Account of the beginnings of The Sudbury Valley School. - Sudbury Valley School Press, 1973. – 209 p.
38. Greenberg D. Child Rearing. - Sudbury Valley School Press, 1987. – 177 p.

39. Greenberg D. Education in America: a view from Sudbury Valley. Sudbury Valley School Press, 1992. – 230 p.
40. Greenberg D. Free at Last. Sudbury Valley School Press, 1995. – 184 p.
41. Greenberg D., Sadofsky M. Legacy of Trust: life after the Sudbury Valley School Experience. Sudbury Valley School Press, 1992. – 334 p.
42. Greenberg D. Outline a New Philosophy. Sudbury Valley School Press, 1974. – 463 p.
43. Greenberg D., Sadofsky M. Reflections on the Sudbury School concept. Sudbury Valley School Press, 1999. – 353 p.
44. Greenberg D., Sadofsky M. The Kingdom of Childhood: Growing Up at Sudbury Valley School. Sudbury Valley School Press, 1994. – 413 p.
45. Greenberg D., Sadofsky M., Lempka J. The pursuit of happiness: the lives of Sudbury Valley alumni. Sudbury Valley School Press, 2005. – 364 p.
46. Greenberg D., Askoff R. L. Turning learning right side up: putting education back on track. Pearson Education, Inc., Wharton School Publishing, 2008. – 196 p.
47. Greenberg D. Worlds in Creation. Sudbury Valley School Press, 1994. – 397 p.
48. Neill A., Summerhill. – London: Penguin Books, 1984. – 336 p.
49. Summerhill school. – [http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/)
50. Summerhill : For & Against : Outstanding writers in education, sociology & psychology evaluate the concepts of A.S.Neill. - New York: Hart, Cop. 1970

Приложение 1

Школы альтернативной образовательной системы Садбери Вэли Скул

| № | Название школы | Год основания | Город расположения | Контакты |
|--------------------|--------------------------------|---------------|------------------------------|--|
| Школы в США | | | | |
| 1 | Sudbury Valley School | 1968 | Фрэммингем, штат Массачусетс | www.sudburyvalley.org |
| 2 | Diablo Valley School | 1997 | Конкорд, штат Калифорния | www.diablovalleyschool.org |
| 3 | Alpine Valley School | 1997 | Уит Ридж, штат Колорадо | www.AlpineValleySchool.com |
| 4 | Mountain Laurel Sudbury School | 2002 | Берлин, штат Коннектикут | www.mountainlaurelsudbury.org |
| 5 | The New School | 1996 | Ньюарк, штат Делавэр | www.TheNewSchool.com |
| 6 | Spring Valley School | 1997 | Палм Харбор, штат Флорида | www.springvalleyschool.com |
| 7 | Sunset Sudbury School | 2008 | Дави, штат Флорида | www.sunsetsudbury.org |
| 8 | Dragonfly Learning Environment | 2003 | Рахоа, Гавайи | www.dragonseyecenter.org |
| 9 | Open Source Learning | 2009 | Караа, Гавайи | www.openkauai.com |
| 10 | Tallgrass Sudbury School | 2007 | Риверсайд, штат Иллинойс | www.tallgrasssudbury.org |
| 11 | Arts & Ideas Sudbury School | 2008 | Балтимор, штат Мэриленд | www.aisudbury.com |
| 12 | Fairhaven School | 1998 | Мальборо, штат Мэриленд | www.fairhavenschool.com |
| 13 | The Jersey Shore Free | 2008 | Маунтейн Бич, штат Нью | www.jerseyshorefreeschool.org |

| | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|------|--------------------------------|--|
| | School | | Джерси | |
| 14 | Hudson Valley Sudbury School | 2009 | Кингстон, штат Нью Йорк | www.hudsonvalleyschool.org |
| 15 | The Circle School | 1984 | Гаррисберг, штат Пенсильвания | www.CircleSchool.org |
| 16 | The Philadelphia Free School | 2010 | Филадельфия, штат Пенсильвания | www.phillyfreeschool.org |
| 17 | Clearview Sudbury School | 2007 | Остин, Техас | www.clearviewsudburyschool.org |
| 18 | The Sego Lily School | 2008 | Солт Лейк Сити, Юта | www.segolilyschool.org |
| 19 | The Clearwater School | 1996 | Bothell, Вашингтон | www.clearwaterschool.com |
| 20 | The Rising Tide School | 2009 | Олимпия, Вашингтон | www.risingtideschool.org |
| 21 | The Trillium School | 2009 | Индианола, Вашингтон | www.trilliumschooll.org |
| 22 | Highland School | 1981 | Хайленд, Западная Вирджиния | www.thehighlandschool.org |
| 23 | Reach Sudbury School of Toronto | 2012 | Торонто, Канада | www.reachsudbury.ca |
| Школы в других странах | | | | |
| 24 | Leerhuis Brussel | 2007 | Брюссель, Бельгия | www.leerhuisbrussel.be |
| 25 | Sudbury School Gent | 2003 | Гент, Бельгия | www.sudbury.be |
| 26 | Den Demokratiske Skole | 2008 | Вибю, Дания | www.dendemokratiskeskole.dk |
| 27 | Neue Schule Hamburg | 2007 | Гамбург, Германия | www.neue-schule-hamburg.org |
| 28 | TING-Schule | 2009 | Берлин, Германия | www.ting-schule.de |
| 29 | Jerusalem | 2002 | Иерусалим, | www.jsudbury.com |

| | | | | |
|----|--|------|-----------------------|--|
| | Sudbury School | | Израиль | |
| 30 | "Kanaf" Democratic School of Golan Heights | 1994 | Голан Хайтс, Израиль | www.kanaf.org.il |
| 31 | Nishinomiya Sudbury School | 1997 | Нишиномия, Япония | www.nishinomiya-sud.com |
| 32 | Democratic School Makkuro-Kurosuke | 2011 | Хиого, Япония | www.geocities.jp/makkurohp |
| 33 | Tokyo Sudbury School | 2011 | Токио, Япония | www.tokyosudbury.com |
| 34 | De Kampanje | 2009 | Амерсфорт, Нидерланды | www.dekampanje.org |
| 35 | De Koers | 2010 | Бевервейк, Нидерланды | www.dekoers.org |
| 36 | MerKaBa Sudbury School | 2011 | Толен, Нидерланды | www.merkabasudburyschool.com |
| 37 | Shonan Sudbury School | 2012 | Jukkenzaka, Япония | www.shonan-sudbury.org |

| АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА САДБЕРИ ВЭЛИ СКУЛ | |
|---|---|
| МЕТОДОЛОГИЯ | <ul style="list-style-type: none"> - философия экзистенциализма - индивидуальная психология (А.Адлер) - гуманистическая психология (Э.Фромм) - педагогика свободного воспитания (Э.Кей, Л.Гурлитт, М.Монтессори, К.Н.Вентцель, А.Нейлл) |
| ВЕДУЩИЕ ПРИНЦИПЫ | <ul style="list-style-type: none"> - принцип свободы - принцип саморегуляции - принцип педагогической поддержки - принцип диалога - принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества |
| ЦЕЛЬ | СЧАСТЬЕ РЕБЕНКА |
| СОДЕРЖАНИЕ | <ul style="list-style-type: none"> - формирование нравственности - развитие эмоциональной и психической устойчивости - воспитание самостоятельности - развитие физических сил и здоровья - художественно-творческое развитие |
| МЕТОДЫ | <ul style="list-style-type: none"> - свобода выбора деятельности (игра, труд, учение, художественное творчество) - самоуправление - индивидуальные уроки |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| 1. Историко-педагогические предпосылки и этапы становления системы Садбери Вэли Скул | 5 |
| 2. Особенности, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли | 18 |
| 3. Педагогические условия эффективности учебно - воспитательного процесса в Садбери Вэли Скул | 29 |
| 4. Прогностическое значение опыта Садбери Вэли Скул для отечественного образования | 44 |
| Вопросы и задания для самоконтроля | 45 |
| Литература для самостоятельной работы | 48 |
| Приложения | 51 |