

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

А.А.ВАЛЕЕВ, Д.Р.ГИЛЯЗОВА

**АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СТРАНАХ БРИТАНСКОГО СОДРУЖЕСТВА:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

МОНОГРАФИЯ

Казань – 2009

Печатается по решению кафедры общей и социальной педагогики
Татарского государственного гуманитарно-педагогического
университета

УДК 371.44

ББК 74.04

Валеев А.А., Гилязова Д.Р. Альтернативное образование в странах Британского Содружества: история, теория, практика: Монография. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 202 с.

ISBN

В монографии рассмотрены историко-теоретические предпосылки развития альтернативного образования за рубежом в XX веке. Дается определение альтернативного образования, раскрывается его сущность и характеристики, сформулированы основные принципы деятельности различных моделей альтернативных школ, представлена реализация общих идей альтернативного образования в практике конкретных учебных заведений, а также рассмотрены содержание, формы и методы организации процесса обучения в альтернативных школах Великобритании, Канады, Австралии, Новой Зеландии и Индии.

Для учителей, преподавателей педагогики, аспирантов и студентов педагогических вузов, а также для тех, кто интересуется проблемами демократизации и гуманизации образования.

Рецензенты:

Обухова Н.П., кандидат педагогических наук, доцент

Парфилова Г.Г., кандидат педагогических наук, доцент

ISBN

© А.А.Валеев, Д.Р. Гилязова, 2009

Введение

Развитие российского образования сегодня осложняется кризисом всех сфер жизни. Более того, начиная с 90-х годов, мы наблюдаем кризис, обладающий всеми признаками системности и имеющий широко обсуждаемые негативные последствия: бегство детей от агрессивности жизни в мнимый спасительный мир наркомании, алкоголизма и асоциальных группировок с сомнительной романтической окраской; отказ большинства подростков от какой-либо полезной активной деятельности; увлечение ценностями жесткой власти на всех уровнях, включая возможности проявления групповой силы на своей территории; наличие пассивной позиции во взаимоотношениях учителя и учащихся в образовательном процессе; становление жесткости и грубости со стороны учителя как одной из приоритетных педагогических позиций; усиление в среде учителей феномена «несбывшихся ожиданий», связанного с нереализованными обещаниями улучшения материального состояния, несовпадением профессиональных идеалов с учительскими самооценками и т.д.

Таким образом, преобладание негативных ценностей в смысловых оценках педагогической действительности ее непосредственными участниками свидетельствует об отсутствии единой образовательной идеологии и ведущего типа образования, что является показателем образовательного неблагополучия, характерного практически для всех регионов России. Вот почему сегодня так остро стоит вопрос о создании образовательного пространства, ориентированного на гуманистические ценности.

Сегодня во многих странах мира проявляется все более интенсивный интерес к нетрадиционным, альтернативным формам образования. Общей тенденцией инноваций, способствующих этому движению, является актуализация идей гуманизма, прежде всего, приоритетности развития личности ребенка и творческого сотрудничества педагога и учащихся как равноправных субъектов. С реализацией альтернативного образования укрепля-

ются новые смыслы и ценности педагогической культуры – культура взаимопонимания, диалога, партнерства, творческого сотрудничества, педагогической поддержки саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности. Сегодня в мире идеи, подходы, методы так называемого альтернативного образования во многом стали уже частью нормы.

Особое место в модернизации систем образования, в развитии теории и практики альтернативного образования занимают страны Британского Содружества наций, которое включает Великобританию и ее бывшие колонии, получившие независимость. В нашем исследовании сделан акцент на пяти странах (Великобритании, Австралии, Канаде, Индии и Новой Зеландии). Именно в этих странах альтернативное образование имеет глубокие корни, сложились устойчивые модели, внедряются лучшие достижения мирового опыта.

Все это подводит нас к выводу об актуальности исследования развития альтернативного образования в странах Британского Содружества и его значения для развития отечественной школы и педагогики. Расширение и углубление исторически сложившихся межкультурных связей с зарубежными странами, богатый опыт, накопленный ими в деле создания многовариантных альтернативных школ, обуславливает наше стремление изучить теорию и практику мирового альтернативного образования в XX веке, когда оно достигло своего наивысшего расцвета.

Сравнительно-теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме альтернативного образования показывает, что этот феномен, всевозможные его стороны и грани в настоящее время получили новый импульс для исследований. В конце двадцатого века в связи с повышением интереса педагогической общественности к проблемам гуманизации образования стали появляться различные материалы, связанные с деятельностью альтернативных школ. Среди этих изданий мы хотели бы отметить работы Т.В. Цырлиной, исследовавшей феномен гуманистиче-

ской авторской школы в педагогической культуре XX в.; монографию Р.А. Валеевой, посвященную анализу опыта реформаторских школ Европы первой половины XX в.; диссертационные исследования А.А. Валеева и Е.В. Иванова, изучивших теорию и практику свободного воспитания в зарубежной педагогике, научные работы И.И. Батчаевой, Н.В. Вейкшана, Н.Л. Клячкиной, М.М. Эпштейна, раскрывающим теоретические и практические подходы к реализации идей «новой школы» в России и за рубежом. К сегодняшнему дню вышло немало целостных исследований, тематически охватывающих историко-педагогические аспекты развития альтернативного педагогического движения (П.П. Браиловская, Т.А. Кузьменко, М.Н. Певзнер, С.А. Расчетина, А.А. Рахкошкин, К.Е. Сумнительный, Н.В. Тененёва).

Отдельные аспекты развития зарубежной гуманистической педагогики XX в. нашли отражение в различных монографических сборниках и трудах ряда исследователей (Б.М. Бим-Бад, Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, В.Я. Пилиповский, Ф.Л. Ратнер, К.И. Салимова).

Достаточно широко исследования по альтернативному образованию представлены за рубежом. В ходе исследования мы изучили труды таких зарубежных педагогов, создателей альтернативных школ, как А. Нейлл, Дж. Кришнамурти, Д. Гринберг, М. Монтессори, Р. Штейнер и др. Особую значимость для нас имели исследования феномена альтернативного образования И.Иллиша (I.Illich), М.Аплтона (M.Appleton), Р.Барроу (R.Barrow), Дж.Кроула (J.Croall), Р.Хеммингса (R.Hemmings), Д.Гриббла (D.Gribble); труды по истории образования в XX веке Г.Гарольда (H.Harold), В.Стьюарта (W.A.C.Stewart), Р.Селлека (R.J.W. Selleck), Е.Стаблера (E. Stabler). В свободной электронной энциклопедии Википедия (Wikipedia) представлен материал по альтернативному образованию. Анализ сущности, основных характеристик, содержания и методов альтернативного об-

разования содержат работы Рэймонда И. Морли (R. E. Morley), М.А. Рэйвида (M. A. Raywid), С.Р. Аронсона (S. R. Aronson), Р.Е. Бучарта (Butchart, R. E.), Б. Якобса (Jacobs, B.), С. Кадел (Kadel, S.), С.А. Кершоу и М.А. Бланка (Kershaw, S. A. & Blank, M. A.), П.С. Роджерса (Rogers, P. C.), Я. Нагаты (Y. Nagata), Ф. Уиллока и М.Е. Свини (F. Wheelock & M. E. Sweeney).

Вместе с тем, анализируя эти исследования, приходится констатировать, что, несмотря на довольно устойчивый интерес к проблемам альтернативного образования широкого круга ученых и педагогов и наличие обширной литературы по данной проблематике, до сих пор нет всеобъемлющего и цельного монографического исследования теории и практики альтернативного образования в зарубежной школе XX века, хотя имеющиеся работы составляют для этого серьезную научную источниковедческую базу. Таким образом, к настоящему времени сложились объективные **противоречия** между:

- ориентацией отечественной школы на демократические преобразования и традиционной, устоявшейся системой обучения и воспитания;
- наличием в теории и практике альтернативного образования в странах Британского Содружества позитивных идей и находок, актуальных в условиях модернизации отечественного образования, и фрагментарностью их теоретического осмысления российской педагогической наукой;
- объективной потребностью в выявлении особенностей, содержания, форм и методов организации деятельности альтернативных школ в зарубежных странах и недостаточной исследованностью альтернативного образования в практике зарубежной школы в XX веке.

С целью получения наиболее полного и четкого представления об альтернативном образовании мы исследовали образовательную философию

фию и опыт практической деятельности различных зарубежных школ исследуемого периода. К этому следует добавить анализ сайтов в Интернете, посвященных альтернативным школам за рубежом. Рассматривая генезис и этапы развития мирового альтернативного педагогического движения, мы остановили основное свое внимание на тех школах, где идеи альтернативного образования наиболее выражены и доказали свою жизнестойкость. Исходя из этого, мы остановили свой выбор на следующих альтернативных образовательных учреждениях: *в Великобритании* – Дартингтон Холл Скул (Dartington Hall School), Сэндз Скул (Sands School), Саммерхилл Скул (Summerhill School), Каунтесторп Комьюнити Колледж (Countesthorpe Community College), Парк Скул (Park School), Галлоуэй Смол Скул (Galloway Small School); *в Австралии* – Школьное сообщество художественной акробатики (Acrobatic Arts Community School), Брисбейн Индепендент Скул (Brisbane Independent School), Молодежный колледж Блэктаун (Blacktown Youth College), Карамбена праймери скул (Currumbena primary school), Колледж содружества Кенсингтон (Kensington Community High School), Бурубин Садбэри Скул (The Booroobin Sudbury School), Прешил Скул (Preshil (The Margaret Lyttle Memorial School), Виллидж Скул (Village School); *в Канаде* – Бич Скул (The Beach School), Виндзор Хаус Скул (Windsor House School); *в Новой Зеландии* – Тамарики Скул (Tamariki School); *в Индии* – Мирамбика (Mirambika), Международная Школа Тагора (Tagore International School).

Теоретико-методологическую базу исследования составляют: идеи гуманизации и демократизации образования (М.Н.Берулава, Р.А.Валеева, Л.А.Волович, Б.С.Гершунский, И.Д.Демакова, З.Г.Нигматов, Г.В.Мухаметзянова), концептуальные идеи историко-педагогических (Б.М.Бим-Бад, М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов, Е.Г.Осовский, А.И.Пискунов, З.И.Равкин, Я.И.Ханбиков) и сравнительно-педагогических (Н.М.Воскресенская, Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринский, З.А.Малькова,

Н.Д.Никандров, В.Я.Пилиповский, Ф.Л.Ратнер, К.И.Салимова, Т.М.Трегубова, Т.В.Цырлина) исследований, психолого-педагогические теории развития личности в процессе обучения (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, И.Я.Лернер и др.), дидактические теории содержания образования (В.С.Леднев, В.А.Онищук, А.В.Хуторской), индивидуализации учебной деятельности (А.В.Захарова, А.А.Кирсанов, И.Э.Унт), концепции личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, И.С.Якиманская).

Источниковедческой базой исследования послужила отечественная и зарубежная историко-педагогическая литература по исследуемой проблеме, как переведенная на русский язык, так и на языке оригинала. В работе привлекались и такие материалы, как:

- материалы Интернет-сайтов альтернативных школ по всему миру, где мы обнаружили информацию, освещающую сегодняшнее состояние и характер деятельности этих учебных заведений; интервью с выпускниками школ, их директорами и сотрудниками;
- специальные видеоматериалы о деятельности зарубежных альтернативных школ, работающих по системе М. Монтессори, Р. Штейнера, А. Нейлла, Д. Гринберга, Дж. Кришнамурти, М.Й. Махариши;
- учебники и учебные пособия по истории педагогики и психологии различного периода, как отечественные, так и изданные на Западе;
- документы и материалы Международной ассоциации исследования альтернативного образования (International Association for Learning Alternatives) и Центра альтернативного образования (Alternative Education Resource Organization (AERO)).

Раскрытые в монографии историко-методологические основания альтернативного образования могут стать источником дальнейшего развития философии образования, научного обоснования современных инновационных теоретических и процессуально-технологических поисков в обла-

сти гуманизации и демократизации отечественной школы. Исследование представляет интерес для обогащения историко-педагогического знания: восполняется определенный пробел в истории зарубежной педагогики об этапах становления и развития альтернативного педагогического движения. Вскрытые в работе концептуальные основы и ценности альтернативного образования имеют значение для развития общеметодологических и теоретических подходов к теории и практике обучения. Новый взгляд на возможности адаптации идей альтернативного образования в отечественной школе расширяет представления исследователей в области истории педагогики и открывает перспективы для научного обоснования современных инновационных стратегий развития образования.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов для усиления гуманистических тенденций в процессе обучения. Выявленный положительный опыт реализации альтернативного образования в странах Британского Содружества обогащает отечественное образование технологией этого процесса. Представленные в монографии теоретические положения и выводы могут быть использованы в организации современного образовательного процесса, в системе дошкольного, школьного и высшего образования, подготовки и усовершенствования педагогических кадров. Результаты исследования могут быть полезны при чтении учебных курсов по истории педагогики и образования в педагогических институтах и университетах, при составлении учебных пособий по зарубежной педагогической мысли XX в., философии образования, а также для повышения педагогической культуры широкой общественности.

Глава 1

Историко-теоретические предпосылки развития альтернативного образования за рубежом

1.1. Сущность и основные характеристики понятия «альтернативное образование»

Исследование тенденций развития альтернативного образования в историко-педагогическом контексте потребовало разработки категориального аппарата и уточнения его базового понятия с современных позиций. Для исследования сущности понятия «альтернативное образование» как о педагогической парадигме мы обратились к работам Г.Б. Корнетова, М.В. Богуславского [25; 26; 27], Е.Б. Попова, [132] и И.А. Колесниковой [89], взяв за основу вывод исследователей о том, что в педагогике понятие «парадигма» не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности. Исходя из этого, суть трактовки понятия «парадигма» раскрывается следующим образом. Парадигма в педагогике - это совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу, в которой, при том или ином отличии, эти направления сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга. Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях школьного образования при определяющей роли одной из парадигм [133, с.63].

Именно с этих парадигмальных позиций мы и исследовали практику альтернативных школ, характер и направленность образовательной деятельности которых, механизмы реализации целей и задач можно объединить одним понятием «альтернативное образование», которое, произрастая на традиционной почве, но обращаясь к человеческому в человеке, пред-

полагает неразрывность и взаимосвязь личностного и социального развития, отвечая общей логике природо- и культуросообразности и создавая для этого все возможные благоприятные условия.

Исследование показало, что, хотя в отечественных педагогических исследованиях зачастую используется понятие «альтернативное образование» [101; 137], специальному анализу оно не подвергалось. Как правило, это словосочетание употребляется в контексте альтернативы существующему традиционному образованию [151]. Есть даже педагоги, утверждающие, что альтернативного образования не существует [138].

Как известно, семантически слово «альтернативный» означает собой нечто, содержащее одну из двух, исключаящих друг друга возможностей [111; 147]. Употребляя, однако, данный термин в нашем контексте, необходимо иметь в виду, какую направленность действий (теоретических, практических) он описывает в педагогике. С самого начала своего возникновения к альтернативным относили школы, которые *обеспечивали образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися в традиционной школе*. При этом, учитывая посыл, заложенный в альтернативе - необходимость выбора, обусловленная потребностью решиться на что-то одно из двух, мы увидим, что в актах выбора и принятия решения уже заложен глубокий гуманистический смысл. И основополагающим здесь является свободный нравственный выбор, составляющий сердцевину гуманистической деятельности, разработку чего, кстати, в отечественной педагогике, да и литературе тоже, реализуют далеко не во всем. Достаточно, например, отметить такой факт, что в словаре-справочнике по педагогике под редакцией П.И. Пидкасистого (2004 г.) [146] отсутствует понятие «альтернативное образование». Данный справочник дает лишь понятия «педагогика “свободы”», «естественное воспитание» и «новое воспитание». Тем не менее, в связи с переосмыслением ориентиров образовательной политики, вынесшей на первый план идеал

саморазвивающейся личности, сегодня наметился повышенный интерес к гуманистическому педагогическому опыту и, в частности, к альтернативному образованию. В настоящее время, как указано в педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б.М. Бим-Бада, в сферу альтернативного образования входят учебные заведения (неполные и полные средние школы в странах Западной Европы и США), действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися [128]. Данные школы возникли в конце 60-х гг. XX в. в рамках педагогических движений, противопоставляющих себя авторитарному воспитанию.

Достаточно подробно исследовал понятие «альтернативное образование» М.М.Эпштейн, сделав попытку определить данный феномен с трех позиций: по ассоциации; через близкие, родственные понятия и явления; методом от противного [170]. Данные позиции представляются нам корректными. Рассмотрим понятие «альтернативное образование» в данном контексте.

Для определения альтернативного образования по ассоциации М.М.Эпштейн обращается к понятиям «альтернативная музыка», «альтернативная медицина» и «альтернативная энергетика». Альтернативная музыка позиционирует себя как более авторская, обращенная к своему сообществу. Альтернативная медицина является более экологичным, принимает пациента как субъекта своего лечения, лечит не следствие, а причину болезни, то есть пытается изменить отношение человека к себе и к своему организму. Альтернативная энергетика представляет собой совокупность перспективных способов получения энергии, которые распространены не так широко, как традиционные, однако представляют интерес из-за выгоды их использования при низком риске причинения вреда экологии. Исходя из данных характеристик, М.М.Эпштейн делает вывод об альтернативном образовании как:

- более авторском,
- более точечном, индивидуально ориентированном,
- более направленном на сообщество,
- более экологичном, человекоориентированном,
- ориентированном на активность самих участников процесса,
- более инициативном, чем «спускаемым сверху», обязательном для всех априори [170].

Так же, как альтернативная энергетика - это не «усовершенствование трубы, по которой течет нефть» – это попытка найти **другие** ресурсы, способы, отношения, альтернативное образование – это не усовершенствование – это попытка найти **другие смыслы, ценности, способы, источники образования**. Так же, как альтернативные музыка и энергетика, альтернативное образование – явление пока не многочисленное, не слишком популярное, не очень признанное, понятое и принятое, но, как и любые другие альтернативы, альтернативное образование показывает **возможный вектор развития**.

Рассматривая понятие «альтернативное образование» через близкие, родственные понятия и явления, обратимся к понятию «альтернативные школы», которое представлено в Российской педагогической энциклопедии (Москва, 1993): «Альтернативные школы (от лат. Alter – другой), «свободные школы», в странах Западной Европы и США неполные и полные ср.школы, действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися» [142, с.32]. Таким образом, альтернативное образование – это **образование, которое реализуется в стенах альтернативных школ**. Характеристика такого образования была предложена одним из организаторов Международного бюро новых школ А.Ферьером, который сформулировал тридцать отличительных признаков новых школ, ставшей своеобразной программой максимум альтернативно-

го образования. При этом А.Ферьер предложил и программу минимум, куда включались такие требования, как: местонахождение школы на лоне природы, дополнение обучения ручным трудом и развитое детское самоуправление, а кроме этого наличие еще пятнадцати из тридцати признаков, среди которых названы следующие:

- новая школа по форме организации является интернатным учреждением;
- соблюдать совместное обучение и воспитание обоих полов с первого до последнего года;
- практиковать самое широкое физическое воспитание;
- воспитание неизменно должно исходить из потребностей самого ребенка;
- осуществлять постоянное изучение детей;
- новая школа должна стремиться к всестороннему развитию личности и ставить своей целью формирование здорового человека с развитым чувством и волей и умеющего навыки к работе;
- главным методом приобретения знаний должен стать исследовательский метод;
- во главу угла ставится индивидуализация обучения;
- индивидуальная работа воспитанника должна состоять в добывании всевозможного фактического материала (путем личных наблюдений, опытов или из книг, журналов и т.д.) и в классификации этих данных (согласно логическому плану, соответствующему его возрасту), а, кроме того, в исполнении самостоятельных работ и подготовке к рефератам, которые воспитанники читают в классе;
- наряду с обязательными занятиями отводить место и свободной работе, которая развивает вкус ребенка и пробуждает в нем дух изобретательности и творческие способности;

- наряду с общим развитием должна идти и специализация - сначала более общая, непосредственная: развитие преобладающих вкусов и склонностей каждого ребенка; затем более систематическая, развивающая наклонности и способности ребенка в профессиональном духе;

- преподавание должно быть основано на личной самостоятельности ребенка;

- нравственное воспитание, как и умственное, должно совершаться не извне, путем внешнего авторитета, а изнутри, путем опыта и постепенного пользования на деле критическим разумом и все расширяющейся свободой;

- различного рода общественные обязанности осуществлять на принципе действенной взаимопомощи;

- соревнование должно происходить, главным образом, путем сравнения ребенком своей теперешней работы со своей же прежней работой, а не исключительно путем сравнения своей работы с работой товарищей и др. [40].

На основании признаков, предложенных А.Ферьером и относящихся к альтернативному образованию, а также того опыта, что было наработано данной педагогической парадигмой за последние полвека, можно определить основную характеристику, присущую собственно альтернативной школе, как-то:

- реализация идей новой педагогики, ставящей в центр своего внимания человека как самоценность;

- перенос акцента внимания на развивающее взаимодействие образовательной среды школы с окружающей средой;

- формирование образовательной доктрины на основе исследовательской деятельности детей и их участия в реальной жизни;

- создание образовательных программ и форм обучения, ориентированных на интересы, склонности и личный опыт детей;

- постановка во главу угла самостоятельной, осознанной, свободной, целесообразной деятельности детей;

- большое внимание жизни детского сообщества, которое выстраивается на выращивании собственного опыта индивидуального поведения и правил совместной жизни на основе опыта пользования свободой;

- культивирование уважительного отношения школы к каждому ребенку с учетом его индивидуальных особенностей и способностей;

- акцентирование самого пристального внимания на физическое развитие и здоровье детей, их эмоциональное развитие и психическую устойчивость.

Необходимо признать, что внимание к альтернативному образованию стало чрезвычайно важным фактором в европейской педагогике, поскольку появилась возможность подвергать всестороннему опытному изучению такие проблемы образования, как приобщение к труду, самостоятельность детей, воспитание социальных инстинктов, детское самоуправление и др. Интерес к альтернативным школам стал своего рода провозвестником реформ в сфере воспитания и обучения в направлении, прежде всего, их демократизации. Естественно, что несколько десятков школ не могли коренным образом изменить ситуацию в массовой школе, тем более, что абсолютное большинство альтернативных школ были, как правило, закрытыми привилегированными учебными заведениями с очень высокой платой за обучение. Но они создавали прецедент, своеобразный образец, согласно которому появилось видение по изменению всех типов школ.

Таким образом, в данном контексте понятие альтернативного образования стало использоваться для того, чтобы описать различные программы и подходы, формы и методы работы с учащимися, используемые параллельно или взамен традиционным в обычных учебных заведениях. И сегодня *под альтернативным образованием понимается образование, строящееся на нестандартных, новаторских методических принципах*

и иных, чем традиционные, общепринятые способы получения, как правило, негосударственного образования. К этому следует добавить, что обращение к термину "альтернативный" связано с отсутствием единого обоснования, которое бы определяло соответствие его употребления в педагогических исследованиях и учебных пособиях смыслу этого слова.

При этом необходимо отметить, что преобладание педагогических традиций над новшествами отмечается исследователями как мощный фактор сдерживания любой развивающейся системы образования, в том числе, и альтернативного. Многие проблемы современного образования связаны с устоявшимся представлением педагогов о том, что именно ученик является главным объектом воздействия, приложения педагогических усилий. В то время, как само слово "школа", как известно, произошло от древнегреческого корня, обозначающего «досуг, покой, удовольствие высшего порядка». В современном понимании Платоновскую школу и называли бы просто: открытая студия.

Рассматривая сущность понятия «альтернативное образование» *методом от противного*, выделим, что не устраивало педагогов-гуманистов в традиционной школе. Так, А.Ферьер, в частности, он указывал на следующие недостатки традиционной школы:

- школа не считается с психологическим интересом ребенка;
- школа подавляет стремление ребенка к движению;
- школа заставляет ребенка больше слушать, чем смотреть и действовать;
- школа заставляет ребенка работать над материалом, совершенно для него безразличным;
- ребенок не понимает смысла исполняемых им в школе занятий;
- школа слишком рано заставляет детей абстрагировать, когда они еще не способны к этому;

- в отношении юношества школа наоборот, предлагает слишком много конкретного материала для запоминания, в то время как природа юношества побуждает развивать свой ум и способность абстрактного мышления;

- школа не подготавливает к жизни, не учит труду;

- школа не воспитывает волю и действие [131, с.11].

Критикуя старую школу, один из представителей нового воспитания, бельгийский педагог О. Декроли отмечал следующее:

- в старой программе очень мало связи между различными активностями ребенка;

- материал имеет очень малое отношение к основным интересам ребенка и к эволюции этих интересов;

- различные области знания отделены друг от друга без учета процесса мышления ребенка;

- в большинстве областей знания количество материала превосходит в отношении большинства детей их способности к усвоению и запоминанию;

- программа поощряет те области знания, которые могут быть изучены при помощи словесных методов;

- упражнения не дают достаточно поводов для личной свободной активности ребенка [132, с.7].

Сотрудница О. Декроли Ж. Дешан в работе «Самообучение в школе применительно к программе доктора Декроли» так анализирует классно-урочную систему традиционной школы:

- классное обучение равняется на среднего ученика, от этого страдают слабые и сильные;

- вопросно-ответная форма занятий совершенно отучает ребенка самостоятельно мыслить;

- практикуемое обучение, основанное на непрерывном внушении со стороны учителя, заглушает и тормозит личное мышление детей;

- вызывая пассивность у одних детей и неспособность мыслить до конца у других, классная система неминуемо влечет за собой весьма важные моральные последствия: нервозность, небрежность и требовательность, с одной стороны, и разочарование, потерю веры в себя и апатию [132, с.48-50].

В этой связи нельзя не отметить и статью П.П. Блонского «Задачи и методы новой народной школы (1917 г.), где он сравнивает старую и новую школы. В частности, он указал на следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создает автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятий ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык, оторванный от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа - школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд - вот

предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

6. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

7. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.

8. В современной школе экзамены - испытание знания учебной книги; в новой - испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.

9. В современной школе учитель - отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа - школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением [21].

Таким образом, основными характеристиками традиционного образовательного процесса педагоги-гуманисты считали жесткую детерминацию этого процесса со стороны взрослого, давление на ребенка, отказ ему в активном участии в процессе собственного изменения. Исходя из выше сказанного, можно вывести основные аргументы против традиционной педагогики:

- обращение к шаблонным, формализованным методам воспитания и обучения без учета особенностей личности ребенка и его природы;

- отсутствие знаний о ребенке, которые должны бы стать основой гуманистических взаимоотношений взрослых и детей;

- игнорирование самобытности и своеобразия психики ребенка, его стремления к самораскрытию и творческой самореализации;

- неприятие детства как важнейшего этапа в развитии личности и рассматривание его лишь как подготовительного этапа к будущей "настоящей" взрослой жизни.

К этому мы добавим и то, что в условиях практики традиционной школы сам учитель зачастую выступает в роли надсмотрщика, следя за тем, насколько четко ребенок выполняет спущенные сверху нормативы. Учитель задает такие вопросы, ответ на которые требует, как правило, воспроизведения прежде сказанного. Все это, в конечном счете, представляется ребенку скучным, неинтересным и не подвигающим его на поиск новых знаний. Отсюда, доктрина образовательной опеки, а также принятие учителем на себя организаторских и управленческих решений взамен сознательной самостоятельности ребенка, в конечном счете, обесценивает любую попытку гуманизации образования. Будучи полностью зависимым от учителя, ребенок становится инфантильным и пассивным потребителем знаний. И только гуманистическая педагогика в контексте альтернативного образования дает возможность педагогу доверять ребенку, поверить в его способность самостоятельно мыслить, стремиться к его эмоциональному и интеллектуальному развитию. Более того, сегодня становится очевидным осознание того, что гуманизацию образования нельзя сводить и к каким-то конкретным, даже самым инновационным, технологиям или методикам обучения и воспитания, поскольку в основе должна лежать ценностная ориентация, суть которой - перестройка личностных установок и самого педагога, а не только ученика.

Исходя из этого, альтернативное образование концептуально структурирует в себе следующую специфику.

Во-первых, на первый план выходит субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всем укладе учебного заведения, тем самым позволяющее организовать образовательное учреждение, существенно отличающееся от массовой практики.

Во-вторых, нарабатывается опыт по формированию соответствующих профессионально-личностных особенностей педагогов, разделяющих авторскую концепцию и идентифицирующих себя с системой сложившихся в школе ценностей.

В-третьих, закладывается возможность четко разработанной и последовательно реализуемой оригинальной концепции, формирующей определенную философию данного образовательного учреждения.

В-четвертых, обнаруживает себя специфическая культура школы со своей системой ценностей, а также атмосферой сотрудничества и творческими видами жизнедеятельности [166].

Как было отмечено выше, с самого начала возникновения новых школ, в их основе выделяли, прежде всего, гуманистическую альтернативу, которая исключала устойчивую традиционную систему образования и предлагала взамен ненавязчивое наблюдение за ребенком, означающее правильное руководство детской природой и исключаящее всякое насилие над ним.

В контексте наших размышлений следует, как нам представляется, дать некоторые отличия между широко пропагандируемым сегодня *прогрессивным* и рассматриваемым нами *альтернативным образованием*, поскольку водораздел между ними и лежит, прежде всего, в сфере познания окружающего мира. Итак, под прогрессивным образованием понимается тесная личностная связь между учителем и учеником, в которой заложено понимание ими той миссии, которую они осуществляют друг перед другом. От учителя требуется способность изыскать все возможности для облегчения ученику в получении максимального багажа знаний и формировании тех или умений и навыков. Все, чем владеет учитель, становится в центр познавательного процесса ученика и являет собой личностно-ориентированное обучение. Исходя из намеченных целей, вмешательство учителя в определенное время и на определенном этапе обучения может

быть минимальным. Само обучение является основным содержанием прогрессивного образования с использованием конкретных дидактических материалов, среды и межпредметного подхода, направленных на осуществление педагогической поддержки в удовлетворении ребенком на получение любой образовательной услуги.

Что касается альтернативного образования, то оно более связано с отношенческой категорией, т.е. с внесением в познавательный процесс демократических начал. При этом в образовательный процесс вовлечены все его субъекты: учащиеся, их родители, учителя, сотрудники данного учебного заведения и другие. Эта образовательная парадигма основана на разрешении конфликта интересов посредством диалога, что мотивирует каждого ученика на возвращение в себе самостроительства, самоопределения, саморегуляции и, что очень важно, на стремление получения знаний. Отсутствие со стороны педагога любой коррекционной деятельности и манипуляции создают неограниченные возможности для ученика учиться и работать в своем ритме, в пределах своих способностей и в рамках своих интересов. И это в любом виде деятельности способствует, прежде всего, кооперации, а не состязательности.

Таким образом, если рассматривать альтернативное образование во всей его совокупности, то мы увидим, что для реализации скрытых в ребенке тенденций и его способности к самоактуализации в контексте этой образовательной парадигмы педагоги стараются избегать антагонизма между взрослыми и детьми и устанавливать отношения сотрудничества, оказывая им полное доверие. В стенах любого альтернативного учебного заведения педагоги не учат, не воспитывают, а актуализируют, стимулируют стремление детей к развитию, создают условия для их самодвижения. И с этой педагоги-гуманисты всегда старались создать для каждого ребенка в своих детских учреждениях ситуацию успеха.

По сравнению с отечественными исследованиями, сущность и характеристики альтернативного образования в зарубежной педагогике представлены более широко. Прежде всего, в свободной электронной энциклопедии Википедия (Wikipedia) представлен достаточно полный обзор по альтернативному образованию [175]. В данном словаре дается следующее определение исходному понятию: «Альтернативное образование, также известное как нетрадиционное образование или образовательная альтернатива, включает в себя ряд подходов к обучению, отличающихся от традиционного образования. Образовательные альтернативы часто основаны на философии образования, кардинально отличающейся от традиционной образовательной доктрины. Некоторые из них опираются на сильную политическую, образовательную и философскую идеологию, другие представляют собой неформальные ассоциации учителей и учащихся, которых не удовлетворяют некоторые аспекты традиционного образования» [175]. Известный теоретик и практик альтернативного образования Рэймонд И. Морли (Morley, R. E.) в своем исследовании об альтернативном образовании (1991) отмечает, что «альтернативное образование является перспективной, а не процедурой или программой. Оно основывается на вере, что существует много путей к тому, чтобы стать образованным человеком, так же, как и много мест и структур, в которых это может произойти» [197]. Он считает, что альтернативное образование приходит к нам из-за понимания того, что все люди могут стать образованными. Это общий интерес всего общества, и различные сообщества в нем делают возможным для каждого человека найти для себя такое окружение, в котором он может обучаться. Только через участие человек может получить общее образование, которое подготовит его к жизни в обществе. Следовательно, альтернативное образование означает включение множества стратегий и возможностей школьной системы, для того, чтобы каждый молодой человек нашел путь к знаниям [197; 198; 199].

М.А.Рэйвид (Raywid, M.A.) дает общее определение трех категорий альтернативных программ. Это теоретически обоснованное признание того, что все студенты могут обучаться, если им предложить правильное окружение, которое соответствует их потребностям. Это альтернативные дисциплины для учащихся с разрушительными наклонностями, основанные на изменении их поведения. Эти дисциплины преследуют цель изменить учащихся таким образом, чтобы развить их способность к компромиссу, вернуть их в обычные школы. Это также терапевтические программы, которые стремятся вызвать перемены в поведении путем наставлений и советов. Рэйвид считает, что первый тип альтернативных программ – правильные образовательные альтернативы - является наиболее успешным. В отличие от них, альтернативные дисциплины редко дают учащимся существенную пользу. Терапевтические программы дают разные результаты, поскольку в ходе них студенты часто делают хорошие успехи, но возвращаются к исходному уровню, когда возвращаются в обычную школу [210; 211].

С.Р.Аронсон (Aronson, S.R.) определил ряд характеристик успешных программ альтернативного образования. Наиболее значимые их черты это культура или климат, организационная структура, учебный план и преподавание, и их связь с другими программами и услугами. Эти программы могут весьма отличаться, и все же наиболее успешные из них имеют ряд общих черт [177]. Нижеследующие характеристики альтернативного образования, описанные Аронсоном, подтверждаются также исследованиями Р.Е.Бучарта (Butchart, R.E.) [182], Б.Якобса (Jacobs, B.) [193], С.Кадел (Kadel, S.) [194], С.А. Кершоу и М.А.Бланка (Kershaw, C.A. & Blank, M.A.) [195], П.С.Роджерса (Rogers, P.C.) [212] и др.

Культура и климат. Учащиеся и учителя принимают участие в составлении программы школы, которая направлена на их академическое, эмоциональное и социальное развитие. Отношения в школьном сообще-

стве носят теплый и доброжелательный характер. Учителя представляют собой не только носителей знаний, но консультантов, друзей и наставников. Высокие и одновременно очень гибкие требования к учащимся.

Организационная структура. Как школы, так и отдельные классы не большие по размеру для того, чтобы поддерживать чувство общности и создать условия для межличностного взаимодействия учителей и учащихся. Относительная автономия присуща большинству успешных альтернативных образовательных программ, которые отличаются определенной свободой от стандартных и традиционных управленческих процедур. Учителя и учащиеся принимают участие в соуправлении и принятии решений. Инвариантная и вариативная часть программ обучения являются основой для связи обучения с будущей жизнью ученика. В учебные планы школ внедрены курсы по выбору. Альтернативные программы реализуются либо в рамках традиционной школы, либо в отдельном здании школы.

Учебный план и преподавание. Альтернативные программы дают учителям возможность выбора гибкой стратегии и методов обучения, которые включают в себя индивидуализацию обучения, коллективный способ обучения, компетентностный подход, обучение командой преподавателей, тьюторство, терапию, развитие мышления. Учебный план варьируется от внимания к отдельным умениям до личностного развития в целом.

Связь с другими программами. Альтернативные школы имеют программы, обеспечивающие тесную связь с родителями, общиной, органами здравоохранения, социальными службами [177; 182; 193; 194; 195; 212].

Сегодня об альтернативном образовании говорят как об индивидуально ориентированной, человекоцентрированной, более инициативной, чем «спускаемой сверху», более авторской, более направленной на сообщество и на активность всех участников образовательного процесса системе. Исходя из этого, рассматривая школьную систему, в ней выделяют три направления альтернативного образования:

- 1) общественные и частные альтернативные школы;
- 2) альтернативные программы для получения образования в тех же школах;
- 3) стратегии обучения, педагогическая поддержка, которые ускоряют развитие обучающихся, их социализацию и успехи в учебе, а в будущем и карьере.

При этом важно отметить, что альтернативное образование означает включение в себя множества стратегий и возможностей образовательной системы, для того, чтобы каждый обучающийся нашел свой путь к знаниям. В контексте этой системы каждый индивид, двигаясь по пути познания, приобретает собственный опыт действия и размышления, что, в конечном счете, и созидает его образование, которое впоследствии становится его достоянием. Альтернативное образование в силу своей созидательной доктрины, направленной на ориентирование подрастающего поколения к деятельной жизни, дает каждому индивиду в любом возрасте возможность развить свой личностный потенциал; дает познать настоящее счастье в процессе самостоятельной творческой деятельности.

Альтернативное образование представлено более чем 10 типами: «открытые школы» (без деления на традиционные классы), «школы без стен» (ориентировка на широкое использование местной общины), «учебные центры» (специализированные учебно-производственные комбинаты, открытые для всех школьников и посещаемые ими по выбору), «магнитные школы» (учебные центры для углубленного изучения конкретной области знания), «уличные академии» (не дополняют обычное образование, а обеспечивают среднее образование молодежи, по разным причинам, как правило, социальным, его не получающей) и т.д. [128]. При этом отметим, что каждому типу альтернативного учебного заведения свойственно определенное авторство в сфере образования, куда входят и творческая организация образовательного процесса, и творческие программы, приемы и ме-

тодики, и нормы и законы, культивируемые в данном сообществе, и психологический климат, и собственно сама оригинальная модель образовательного учреждения со своей доктриной и философией.

На основе анализа зарубежных публикаций по альтернативному образованию [175; 177; 195; 197-199; 225; 226] мы составили обобщенную типологию альтернативного образования за рубежом (Таблица 1.).

Таблица 1.

**Обобщенная типология
альтернативного образования за рубежом**

	Школы	Программы	Стратегии и технологии обучения
Альтернативный учебный план			
1.	Специализированные школы Specialized school	Профессионально-ориентированные программы	Практико-ориентированные технологии
	Магнитные школы Magnet school	Углубленные программы по конкретным областям знания	Обучение по месту жительства
	Академические (подготовительные) школы Academic/College prep	Продвинутые программы для подготовки к поступлению в колледж	Индивидуализация обучения
	Фундаментальные школы Fundamental/structured school	Программы классического образования	Жесткая дисциплина и контроль со стороны учителя
	Чартерные школы Charter Schools	Автономные учебные планы, основанные на четко определенной миссии школы	Высокие академические стандарты, инновационные подходы к обучению, малые классы
Альтернативная структура			
	Школа без стен School without walls	Гибкие программы	Использование учебно-воспитательных возмож-

2.	Школа внутри школы School-within-a-school	Обычные школьные программы	ностей местной общины Разделение школ-гигантов на небольшие для гуманизации образовательной среды
	Круглогодичная школа Year-round school	Программы летних школ по различным областям знания	Углубление знаний учащихся по различным предметам: индивидуальные, кружковые занятия
	Домашнее обучение Home Schooling Education Otherwise	Гибкие программы	
Учет потребностей учащихся			
3.	Поликультурные или этнические центры Multicultural or ethnic center	Поликультурное образование для детей этнических групп, детей иммигрантов. Углубленное языковое образование.	Переходный этап обучения детей иммигрантов для продолжения дальнейшего обучения в обычной школе
	Продолженные школы («Уличные академии») Continuation school	Гибкие программы общего и дополнительного образования для детей, отчислившихся из школы по разным причинам	Индивидуальное обучение, направленное на восполнение знаний и получение общего образования
	Открытая школа Open school	Программы по интересам детей	Обучение без разделения на традиционные классы с фиксированным составом учащихся
	Школа для взрослых Adult school	Программы для формирования различных компетенций	Дополнительные практико-ориентированные курсы по интересам

Таким образом, как показывает практика мирового альтернативного педагогического движения, альтернативное образование включает в себя такие положения, как:

- ориентация на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру, гуманитаризацию и гуманизацию образования, а также создание культурной среды для саморазвития личности;

- не воздействие на личность, а социальное взаимодействие с ней различных субъектов на основе субъект-субъектных отношений;

- признание за детьми наличия у них социальной, этической и индивидуальной ответственности за принимаемые ими решения;

- приобщение ребенка к человеческим ценностям и нормам взаимоотношений с миром;

- отношение к ребенку как к высшей ценности и предоставление всех возможностей для его свободного самоопределения в этом мире с учетом признания за ним его прав на свободу, счастье и социальную защиту;

- утверждение за каждым ребенком его собственной индивидуальности в виде абсолютной ценности;

- содействие максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека;

- обеспечение ребенка усвоением и воспроизводством культурных ценностей и социального опыта, а также успешной подготовкой к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, включающей готовность и способность к самовоспитанию;

- приобщение ребенка к социальному опыту во всех его формах - знания, эмоции, этические, эстетические нормы, а также по развитию внутренних своеобразных возможностей и склонностей своей личности;

- осуществление образовательными учреждениями педагогической поддержки ребенку в реализации им всех своих способностей и возможностей;

- воспитание свободоспособности ребенка - способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самостоятельно

строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный выбор;

- реализация парадигмы самореализации личности, где альтернативное образование можно определить как максимально полную самореализацию ребенком своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия для свободного и разностороннего развития.

Приступая к исследованию сущности альтернативного образования, мы выявили ряд важнейших составляющих, придающих истинный демократизм данной педагогической парадигме, например, таких, как:

- принципиальное отличие альтернативного образования от традиционного школьного образования, которое заключается, прежде всего, в том, что дети учатся на основе индивидуальных программ, исходя из собственных интересов, опыта и ответственного выбора;

- обязательное наличие равноправного, делового, договорного взаимодействия между педагогом и учащимися и свободного, демократического образовательного процесса, ценностно-значимого для всех субъектов образовательной деятельности;

- обеспечение единства образовательного процесса, досуга и трудовой деятельности детей;

- предоставление максимальной самостоятельности и самодеятельности детям в процессе их познания окружающего мира;

- введение учащихся в круг живых знаний, необходимых в практической деятельности;

- обучение нормам общежития, умению совместного преодоления трудностей и нахождению выхода из любой ситуации;

- реальное соединение индивидуальных интересов детей с предлагаемыми образовательными услугами; обеспечение ситуации активного поиска знаний и проб; культивирование у каждого ребенка мотивации и стремления проявлять свои способности, а также желание брать на себя ответственность за содержание собственного образования;

- вовлечение в общественную деятельность, в процессе которой дети одновременно познают законы другого мира и учатся противопоставить их миру своего общества, законы которого основаны на взаимном уважении человеческой индивидуальности и где каждый может найти свое место в жизни.

Основополагающей образовательной доктриной альтернативного образования как гуманистической парадигмы (с точки зрения исходной концептуальной схемы) на сегодняшний день имеет как стратегическую цель (воспитание счастливого человека), так и концептуальную программу образования и воспитания (развитие свободоспособности ребенка), что органически вписывалось и вписывается в конкретный социокультурный контекст.

Принимая во внимание это главное положение, общественность всегда, в той или иной степени заинтересованности, проявляет интерес к альтернативному образованию, поскольку оно явно, или неявно, актуализирует гуманистическую сущность данной педагогической парадигмы и, прежде всего, с точки зрения зарождения новой педагогической культуры, суть которой состоит в том, что она ориентирована не на пользу, а на самоценность человека как уникального явления, как личности, как единственного источника продуктивной деятельности.

Рассматривая сущность и основные характеристики понятия «альтернативное образование» в контексте практики альтернативных учебных заведений, необходимо, как нам представляется, отталкиваться от посыла, что данная гуманистическая парадигма являет собой, прежде всего, педа-

гогическую систему свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде, где во главу угла ставятся такие важные принципы, как: активное отношение индивида к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; формирование творческого отношения к самому себе и к той общественной жизни, которая его окружает. Исходя из этого, можно вывести и существенные характеристики альтернативного образования, к основным из которых мы бы отнесли следующие:

- отказ от отношения к каждому учащемуся с шаблонной меркой;
- вера в творческие силы обучающегося 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;
- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию педагога в образовательном процессе;
- признание того, что только в условиях свободы возможно правильное развитие ребенка, раскрытие его неповторимости и своеобразия;
- освобождение ребенка от необходимости делать то, чего ему не дано от природы, и чего не требует его собственная природа;
- рассмотрение ребенка субъектом образования 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.

Все эти принципы, в конечном счете, можно свести к одному, всеобъемлющему принципу, которым является предоставление индивидуаль-

ной свободы личности, логично приводящей к индивидуализации самого процесса образования, что является хотя и не достаточной, но важнейшей формой его организации. Таким образом, рассмотрев с концептуальных позиций понятие «альтернативное образование», ознакомившись с современными изысканиями в этой области, а также учитывая логику нашего исследования, мы пришли к следующему рабочему определению рассматриваемого понятия: *альтернативное образование представляет собой направление в педагогической теории и практике, ориентированное на обеспечение в специально организованных, отличных от общепринятых и традиционных, педагогических условиях подлинной внутренней свободы и самореализации индивида, удовлетворение его потребностей и интересов, раскрытие и развитие природных задатков в процессе освоения им окружающего мира.*

В связи с этим важно отметить, что доктрина альтернативного образования в качестве одного из своих основных методологических источников имеет те представления, которые характерны, прежде всего, основным чертам духовной жизни общества, как-то: развитие способностей индивида, расширение субъект-субъектных взаимоотношений, замещение трудовой деятельности проявлениями творческой активности. При этом гуманистический потенциал, заложенный в различных видах альтернативного обучения и воспитания, прежде всего, исключает из своей сущности сугубо технократическую доктрину, развивая тем самым в себе многоаспектное социальное начало. Вот почему неугасающий интерес общественности к альтернативному образованию сегодня приобретает характер феномена. Как показывает практика, альтернативное образование своей целью и своим результатом имеет, с одной стороны, развитие в индивиде самосознания, самостоятельности, личностной автономии, индивидуальности, способности к свободной творческой активности, а с другой – приобщение не

только к системе коллективных ценностей, но, что очень важно, его интеграцию в различные социальные общности (сословие, класс, этнос и т.д.).

Именно с этим, как нам представляется, связаны концептуальные положения и ценности альтернативного образования в зарубежной педагогике, генезис и этапы развития которого мы рассмотрим в следующем разделе первой главы.

1.2. Генезис и этапы развития мирового альтернативного педагогического движения за рубежом

Исторически сложилось так, что альтернативное образование как парадигма гуманистической педагогики, отражая многие черты и особенности тенденций всемирного историко-педагогического процесса, является по преимуществу продуктом западной цивилизации. Двадцатое столетие стало, по сути, веком воплощения на практике тех концепций гуманизации образования, которые вырабатывались на протяжении всей предшествующей истории, а теоретически оформились в конце XIX - первую половину XX века. Важнейшей задачей в этот период стало создание такого типа школы, которое находилось бы на высоте всех требований, предъявляемых к истинному образованию гуманистической педагогией. Так, целью нового реформаторского движения того времени стало создание учебно-воспитательных учреждений, в которых подрастающее поколение не только обучалось, но и воспитывалось, развиваясь как в физическом, так и нравственном отношении [36; 37; 41; 56; 70; 71; 76; 108; 183; 187; 213; 214; 215].

Известно, что альтернативные подходы в образовании существуют уже более 500 лет. Например, в Европе первые альтернативы в образовании возникли еще в эпоху Возрождения. Одна из первых альтернативных школ – «Дом радости» - была создана итальянцем В. да Фельтре (1378-

1446), который произвел радикальные перемены в методах обучения, исходя из специфики детства и индивидуальных особенностей детей, опираясь на их активность и самостоятельность. Развитие альтернативного образования в Европе связано также с именем Я.А. Коменского, который реализовал идеи реформирования обучения и воспитания детей в своей пансофической школе в Венгрии. Выдающийся швейцарский педагог И.Г. Песталоцци внес особый вклад в развитие альтернативного образования, открыв уникальные для своего времени образовательные учреждения – Бургдорфский и Ивердонский институты, в которых внедрил идеи об обеспечении саморазвития каждого ребенка. В США первые альтернативные учебные заведения возникли еще в эпоху прибытия туда первых переселенцев [175]. Весь путь развития мирового альтернативного педагогического движения за рубежом с XV по XIX вв. показывает, что данная эволюция в педагогическом мировоззрении была закономерным следствием развития идеи, высказанной еще Коменским и продолженной впоследствии Песталоцци: педагогический процесс должен строиться в соответствии с природными задатками ребенка и должен быть направлен на раскрытие и развитие этих естественных особенностей. Необходимо отметить, что этот период был своеобразным *подготовительным этапом*, обеспечившим интенсивное развитие в конце XIX – начале XX вв. альтернативного школьного движения. Отход от традиционной образовательной практики, своего рода освобождение от авторитарных методов образования, явились, по сути, объективной предпосылкой гуманистической традиции западноевропейского образования, чья содержательная эволюция, в конечном счете, и привела к возникновению на рубеже XIX – XX веков альтернативных подходов в педагогике.

Приступая к раскрытию исторической ретроспективы развития мирового альтернативного педагогического движения за рубежом, которое в XX веке стало представлять собой важнейшую социокультурную парадиг-

му, мы полагаем, что практику альтернативного образования в зарубежной педагогике XX века необходимо изучать только в органической связи с историческим развитием основных сфер Западной цивилизации, одной из которых является, в частности, воспитание человека. Исходя из этого, целью данного раздела является анализ содержательного наполнения гуманистическими традициями западноевропейского образования во взаимосвязи с различными социальными проблемами, а также рассмотрение образовательных альтернатив как объективной исторической и культурной предпосылки рассматриваемой педагогической парадигмы.

Из истории педагогической мысли мы знаем, что становлению гуманистических тенденций в образовании явились кризисные явления в традиционной педагогике в начале XX века, которые, собственно, и вызвали к жизни новые идеи и концепции, суть которых заключалась, прежде всего, в углубленном интересе к личности ребенка и новых подходах к решению проблем воспитания. Ключевой мыслью в публикациях того периода, посвященных проблемам ребенка в обществе, становится изменение воспитания с целью изменения несправедливого мира. В связи с этим, появляются различные концепции нового воспитания и на основе их описание большого количества фантастических школ, что связано было с созданием воображаемого образа идеальной школы.

Так, для Э.Кей школа будущего - это образовательное учреждение, в котором не будет никакого принуждения, никаких испытаний, никаких наград и наказаний. Вместо множества разных типов школ будет существовать единая всенародная школа с совместным обучением, где классы состоят из детей со сходным темпераментом и склонностями, а само обучение начинается на девятом или десятом году жизни [84].

Сложившиеся в европейской педагогике конца XIX - начала XX в. новые педагогические концепции вывели группу педоцентристских течений, из недр которых и вышло, в конечном счете, явление альтернативного

образования как парадигма гуманистической педагогики, ориентированная на индивидуальность и единственной целью своей практики признающая счастье ребенка. В основу альтернативных подходов в образовании был положен постулат о безграничных возможностях детской природы, из которого и складывалась доктрина воспитания, согласованной с природой ребенка. Как показало исследование, в этой области наиболее смелые шаги сделала зарубежная педагогика, поскольку динамика демократизации образовательных систем Запада получила определенный импульс от истоков собственно демократии в этих странах, в частности, в странах Британского содружества, где демократические конституции реально обеспечивают и демократизацию школ, готовящих детей и молодых людей к тому, чтобы в дальнейшем развивать и укреплять свободу в своей стране.

Школе как части гражданского общества стали делегироваться большие полномочия по обеспечению условий развития подрастающего поколения, поскольку ей в свете демократизации жизни изначально должны быть присущи такие базисные цели, как: обеспечение основных прав и свобод учащихся; предоставление детям широкого участия в жизни самих школ; создание реальных условий для самоопределения и самореализации каждого ребенка. Эти цели, в свою очередь, определили и актуальность демократизации школы, в частности, в таких аспектах, как:

- создание условий для утверждения многообразия и вариативности моделей и типов образовательных учреждений;
- открытость самого образования при коллегиальном утверждении образовательной политики и философии школы;
- демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор образовательных услуг, педагогов, учебной группы, формы отчетности.

Все это способствовало становлению в реформаторском движении XX века двух главных тенденций: ориентация на детское сообщество и

ориентация на ребёнка. Первые видели свою миссию в том, чтобы продуктивно разрешать проблемы сообщества, придавая при этом большое значение человеческим и общественным отношениям, основанных на сотрудничестве, альтруизме и коллективной жизни. Вторые во главу угла ставили индивидуальную свободу, так именно она, по их мнению, является наиболее важной частью человеческой жизни. В связи с этим они и создавали школы, в которых было минимум запретов и спущенных сверху предписаний и максимум условий для самовыражения и индивидуальной инициативы. Таковы были, например, педоцентрированные школы, относящиеся к движению, известному под девизом «Исходя из ребёнка» (Vom Kinde aus).

Следует отметить, что большинство прогрессивных школ не принадлежали полностью ни к тем, ни к другим, поскольку были в равной степени заинтересованы как в общественном, так и в индивидуальном развитии ребенка. Главным результатом своей педагогической деятельности они считали сознательную деятельность ребёнка по своему самосовершенствованию. Исходя из этого, они с самого начала отказались от самовластного принуждения и предоставили детям возможность самостоятельно вырабатывать для себя законы и дисциплину. Однако в образовательной практике рассматриваемого периода параллельно с новыми подходами продолжали существовать устаревшие педагогические традиции, и несмотря на резкую критику традиционной школы прогрессивной общественностью, гуманистически ориентированный подход на ребенка, основанный на установлении в образовательном процессе субъект-субъектных отношений и творческого делового сотрудничества, не так быстро утверждался в теории и практике.

К началу XX века завершается формирование классической педагогики, в которой большое внимание уделялось целям, содержанию и методам обучения и воспитания, психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса и собственно методологии педагогической

науки; зарождались новые теории социального воспитания, созвучные своему времени. В обществе пришли, наконец, к пониманию самоценности и неповторимости человеческой личности. На базе идей альтернативности образования стали возникать различные модели учебных заведений, которые опирались на лозунги свободы и равенства, хотя они не имели еще в то время реальной базы для массового внедрения.

Начало XX века еще не было отмечено расцветом психологических знаний, да и гражданское общество еще только создавалось и не могло доминировать над государством. Поэтому многие школы, будучи отражением вполне реальных тенденций развития воспитания и образования с точки зрения широкого распространения, были, по-своему, далеки от реального воплощения и существовали на уровне эксперимента, опирались, по сути, на энтузиазм и подвижничество выдающихся педагогов-гуманистов.

Тем не менее, потребность в социально-культурном обновлении осознавалась в самых широких слоях общества; при этом роли школы в обновлении общества в целом придавалось большое значение. Старую школьную систему должна была занять система образования, ориентированная на целостное, всеобщее и, как тогда говорили, подлинно человеческое образование. Подчеркивалась и роль искусства в воспитании, призванного воспитать яркую, свободную личность. Именно в таких условиях и начали открываться альтернативные учебные заведения, в которых с самого начала был устранен какой-либо отбор по социальному и материальному признаку. В связи с их открытием начала намечаться тенденция гуманизации образования, а определяющая ее парадигма альтернативного подхода к обучению и воспитанию стала проникать в общий историко-педагогический процесс. Все это происходило под влиянием определенных факторов, в частности, таких, как:

1. Опыт и последствия Первой и Второй мировых войн заставили по-новому осмыслить значение педагогических идей гуманизма.

2. Изменившиеся экономические условия потребовали реформы систем образования, которые не отвечали предъявляемым требованиям.

3. Бурное развитие таких наук, как антропология, генетика, социальная психология, социология оказали влияние на интеграцию гуманистических идей, что выразилось в изменении взглядов на цель, задачи, содержание, методы и формы организации воспитания и обучения, ориентацию педагогических концепций на общечеловеческие ценности.

4. Кризис в педагогике вызвал к жизни ряд новых педагогических концепций, которые отличались стремлением выйти за жесткие рамки традиционной теории и практики образования, углубленным интересом к личности ребенка, активностью в создании альтернативных подходов к проблемам воспитания.

5. Важным фактором, повлиявшим на становление гуманистической педагогики в начале и первую половину XX века стали практические попытки осуществить реформу образования в отдельных новых школах, ставших своеобразным образцом гуманистических школ.

В этой связи важно отметить, что актуализация гуманистических тенденций в XX столетии была обусловлена большей частью изменениями производства, новыми условиями труда и отношениями в обществе, которые требовали формирования человека активного, инициативного, умеющего применять знания в изменяющийся микро- и макросреде и способного к установлению социального диалога. На фоне новых требований к личности большое внимание стало уделяться развитию тех направлений знания, которые обеспечивали изучение ребенка и выявляли резервы в его становлении как личности. Начинает происходить консолидация наук вокруг человека; во многих европейских странах и США возникают лаборатории, где разрабатываются методы изучения личности ребенка. Намеча-

ется тенденция к интеграции психолого-педагогических знаний и одновременно с этим продолжается развитие заложенной много веков тому назад гуманистической культурной и образовательной традиции. При этом темпы и масштабы становления системы образования определялись особенностями развития каждой страны. Так, например, в странах Британского Содружества, хотя и сказывались традиции сословной школы, собственно школьная политика претерпела изменения в соответствии с умелым маневрированием при проведении государственного курса.

В начале XX века с развитием человековедения и с повышением актуальности проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, начинают создаваться объективные условия для зарождения новой науки о психическом развитии ребенка - детской психологии. В число базовых наук педагогики постепенно начинает входить педология, возникшая на стыке антропологии, этнографии, биологии, социологии и психологии. В ней с определенной долей оптимизма стали видеть возможности разрешения многих проблем воспитания, в связи с чем усилиями многих ученых и педагогов-практиков начинает разрабатываться новый подход к воспитанию, где изучению ребенка уделялось бы одно из центральных мест. Такой подход к ребенку, где последний становился бы центром «педагогической вселенной», вошел в педагогику, как известно, под названием педоцентризма, который способствовал интенсивной переоценке духовных ценностей, связанных, прежде всего, с проблемами воспитания и развития подрастающего поколения.

В контексте проведенного исследования мы получили возможность выявить многообразие педагогических трактовок нарождающейся идеи альтернативного педагогического движения в зарубежном образовании, которые были обусловлены следующими причинами:

- стремительный рост значимости интеллектуального образования и своеобразие социально-культурной ситуации, складывающейся в мире в

первой половине 20 века, привело к расширению и углублению научных представлений о человеке;

- специфичность научных, культурных и педагогических истоков, связанных с особенностью представлений о сущности человека как культурного, природного и духовного существа, оказала непосредственное влияние на формирование мировоззренческих позиций деятелей альтернативного образования;

- именно личностная характеристика педагогов-энтузиастов, их самобытность и неутомимость к новаторству, сформировали тот неповторимый авторский подход к организации учебно-воспитательного процесса в создаваемых ими образовательных пространствах.

Рассмотрим далее педагогические течения, возникшие на рубеже XIX - XX вв., которые, как нам представляется, стояли у истоков развития, прежде всего, мирового альтернативного педагогического движения.

В конце XIX - начале XX века зародилось течение **экспериментальной педагогики** (А.Лай, Э.Мейман, А.Бине, О.Декроли, Э.Клапаред, Э.Торндайк), суть которой заключалась в использовании точных наблюдений и опытов при исследовании физического и духовного развития человека в раннем возрасте, исходя из чего и определялись рациональные и продуктивные пути в воспитании и обучении [20; 37; 56; 79; 86; 214; 215]. Таким образом, экспериментальная педагогика ориентировалась на изучение ребенка, исходя из его внутренней целостности, что, в свою очередь, и определяло вектор исследований в таких направлениях, как: а) изучение особенностей детства; б) изучение детей как представителей определенной социальной и культурной среды; в) сам процесс изучения как необходимого звена для составления программы развития ребенка.

Так, например, Э.Мейманом в его книге «Очерки экспериментальной педагогики» [114] подробно описаны следующие методы экспериментально-педагогического исследования:

- исследователь в воображении ставит себя на место ребенка;
- воспоминания о собственном детстве;
- сравнительно-эволюционный метод;
- анализ предметов детского творчества (рисунков, игр, сочинений и т.д.)
- непосредственное наблюдение за детьми;
- постановка эксперимента с последующими результатами количественных показателей [114, с.10].

Важным аспектом исследований экспериментальной педагогики было определение этапов развития ребенка до зрелости, которые не только имеют характерные признаки, но которые также тесно связаны друг с другом. При этом сторонники экспериментальной педагогики сделали попытку без обращения к возрасту выделить то, что наиболее значимо для этого возраста. Наиболее тщательный анализ этапов развития ребенка принадлежит Э.Клапареду, который обосновал свою периодизацию на уровне умственного развития, отраженного в интересах ребенка. Предложенная им периодизация, характерная для начала двадцатого столетия, отражала уровень внимания педагогов к интересам детей, а также повышение внимания исследователей к измерению интеллектуального развития ребенка [86].

К следующему течению, повлиявшему на развитие альтернативного образования, мы относим «педагогику личности», представителями которого являются Э.Линде, Э.Вебер, Г.Шаррельман, Ф.Гансберг [20; 37; 56; 79; 214; 215]. «Педагогика личности» (термин принадлежит Э.Линде), в отличие от других течений, на первый план выдвигает личность воспитателя, которому должны быть присущи, прежде всего, не знание как таковое, а талант, не система, а интуиция и импровизация, освобожденная от власти метода и шаблона. По мнению сторонников этой теории, любые педагогические методы псевдонаучны, и высшее искусство педагога состоит в том, чтобы не иметь никакой системы и следовать указаниям одного

лишь педагогического такта. Именно педагогическое чутье должно подсказывать учителю, как ему поступать в том или ином случае, как заинтересовать своих учеников и как лучше сообщить нужные знания и навыки. Отсюда деятельность учителя сравнима с творческой работой художника: только художник вызывает к жизни свое произведение из ничего, воспитатель же развивает уже имеющиеся налицо и лишь дремлющие задатки. Иначе говоря, преподавание должно носить творческий характер и быть окрашено личностью учителя, в свободе которого и заключается будущий прочный залог его успехов.

Конечной целью школы представители «педагогика личности» (в частности, Г. Шаррельман) считают образование свободной, гармонически развитой человеческой личности. И это ставит перед образованием шесть основных задач: 1) осознание высокой ценности человеческой жизни, 2) понимание красоты собственной жизни, 3) осознание явлений общественной жизни, 4) понимание прошлого, представление об историческом развитии, 5) способность понимать и принимать идеалы других людей, 6) способность к быстрым и разумным действиям.

Нам представляется значимой для развития альтернативного образования и **теория художественного воспитания**. Для этого течения характерным является принцип установки на художественно-творческие проявления личности ребенка [20; 37; 56; 79; 214; 215]. Наиболее яркие сторонники художественного воспитания К.Ланге, А.Лихтварк и Э.Зальвюрк имели в виду не подготовку деятелей искусства или художественных критиков, а, прежде всего, создание условий для развития у ребенка чувства прекрасного, понимания красоты и этим путем облагораживания его души, что, в конечном счете, означает воспитание с помощью искусства. Художественное воспитание, направленное на формирование личности, должно способствовать физическому и духовному развитию ребенка, возвышению его чувственной сферы, освобождению от низменных инстинктов, воспи-

танию воли и характера, воспитанию уступчивости и деликатности, смягчению нравов, формированию высоких духовных интересов, привитию остроты мышления и развитию детской фантазии и воображения.

Следующим важным реформаторским проектом, который внес весомый вклад в мировое альтернативное педагогическое движение, явилась идея **трудовой школы**, завоевавшей наибольшее число приверженцев (А.Пабст, Г.Кершенштейнер, О.Вармут, Р.Фишер, Г.Гаудиг, Р.Зейдель, Л.Гурлитт, В.А.Лай, Э.Линде, Ф.Гансберг и другие) [20; 37; 56; 64; 79; 85; 214; 215]. Именно здесь сошлись задачи трудовой школы и художественного воспитания, поскольку обе придавали большое значение самостоятельности. Это подтверждается еще и тем, что часто выражение «трудовая школа» заменяется понятиями «творческая работа» или «творческое преподавание». При этом, однако, представители трудовой школы, учитывая педоцентристское требование ориентироваться на склонности и особенности каждого ребенка, в определенной степени тяготели к последовательной педагогической регламентации учебно-воспитательного процесса, с которым они связывали активные опытно-экспериментальные методы.

Целью образования, исходя из основных идей трудовой школы, является развитие самостоятельно мыслящих личностей. Решающим дидактическим принципом здесь считается принцип самостоятельности, на основе которого осуществляется не просто работа рук, но вообще творчество, самостоятельная мысль ученика. Это школа, под которой, по мнению ее приверженцев, понимается всякая целенаправленная самостоятельная деятельность ученика, позволяет детям самоопределиться и самостоятельно развивать дремлющие в них способности.

Наиболее ярко идеи альтернативного образования воплотились в педагогическом течении **«новое воспитание»**, которое с самого своего возникновения подвергали резкой критике «педагогический традиционализм» [20; 37; 40; 41; 56; 62; 68; 69; 70; 75; 79; 83; 214; 215]. Сторонники «нового

воспитания» были убеждены, что их теория совершила новый качественный скачок в педагогике, определив центр учебно-воспитательного процесса - ребенка. Их идея заключалась в том, чтобы приспособить образовательный процесс к спонтанным интересам и стремлениям детей, при этом отводить исключительную роль личного практического опыта детей в усвоении знаний. Функции же учителя ограничивались ролью советчика и консультанта.

Наиболее яркие представители «нового воспитания» - А.Ферьер, Э.Демолен, Э.Клапаред, О.Декроли, Г.Литц, Р.Кузине. Основные теоретические положения «нового воспитания» А.Ферьер определил в следующих требованиях к воспитателю:

- 1) целостный подход к ребенку;
- 2) правильное видение ребенка, признание своеобразия и самобытности детской психики;
- 3) опора на его индивидуальные способности и особенности;
- 4) использование внутренних интересов ребенка;
- 5) опора на собственный практический опыт детей;
- 6) соединение ручного труда с умственным;
- 7) организация воспитания на принципе самостоятельности и самоуправления.

Стержнем теоретических положений «нового воспитания» стало требование учета в педагогике внутренних интересов ребенка, поскольку только мотивация способна создать продуктивность и успех в учебе. Представители «нового воспитания» старались выявить интересы детей с целью согласования методов преподавания с естественным ходом их психического развития. В обучении и воспитании самой разумной формой поддержания и использования интересов детей считалась игровая деятельность, которая для ребенка является и работой, и счастьем, и идеалом, и обязанностью.

Все это привело к тому, что поиск путей и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе стал в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания, которые, помимо всего прочего, в школе видели еще и своеобразный гарант общественной стабильности. Отсюда поиск реорганизации учебно-воспитательного процесса, направленный на обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания, привел к формированию различных типов экспериментальных школ, из которых впоследствии возникли так называемые «новые школы», базирующиеся, прежде всего, на таких началах, как: совместное обучение; трудовая подготовка; свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям.

Одна из первых альтернативных, так называемых «новых школ», была открыта С. Редди в 1889 году в Абботсхолме (Англия). Число их постепенно росло в Англии (школа Бидэльс Дж. Бедлея, школа в Клеисморе, школа имени короля Альфреда, школа в Хэмстеде, Дартинг Холл), в Германии (школы в Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне Г.Литца, Оденвальд П. Гехееба, Вилкерсдорф Г. Винекена, Шуле ам Меэр Лузерке, школа Лихтварка в Гамбурге), в Швейцарии («сельский воспитательный дом» в Гласарже, подобные учебные заведения в Кефиконе, Оберхирхе, Шатенере, Шайне, Беконе), во Франции (Эколь де Рош Э. Демолена), в Бельгии (школа в Бьерже, созданная Ф.-де Васконселлосом, «Школа для жизни, через жизнь» О. Декроли). Расширение европейского движения «новых школ» поставило вопрос об объединении его сторонников, и в 1912 году в Женевском университете и институте Ж.Ж.Руссо во главе с А. Ферьером было основано «Международное Бюро Новых Школ», положившее начало распространению альтернативного образования по всей Европе. Одной из основных задач новой школы явилась выработка у учащихся цельного и глубокого мировоззрения на основе всего самого лучшего, что создано передовыми умами человечества. Она должна стать местом свободного раз-

вития каждого индивидуума и одновременно воспитания его в духе солидарности и сотрудничества. Уже после Первой мировой войны на основе «Международного Бюро Новых Школ» была организована Международная Лига нового воспитания [41].

Следует отметить, что становление альтернативного образования в контексте гуманистической педагогики охватывает длительный период и, по большому счету, не завершилось до сих пор. Это объясняется социокультурной ситуацией в каждой стране, их проблемами, потребностями и возможностями, уровнем развития антропологии в целом и педагогической науки в частности, характером образовательной практики и, что очень важно, с развитием традиций, связанных с практическим воплощением в различных сферах общественной жизни свободы каждого отдельного человека, его автономности и самостоятельности как личности.

Все вышесказанное в полной мере относится и к странам Британского содружества наций, чьим лидером как по формальному признаку (главой этих государств по своему устройству являющихся конституционными монархиями, признана королева Великобритании), так и по исторически сложившейся традиции, до сих пор считается Великобритания. Закономерным представляется и тот факт, что правительства стран Британского содружества берут за основу проводимых реформ в области образования теоретические идеи и опыт бывшей метрополии – Великобритании. Тем самым развитие альтернативного образования подвергается дополнительной апробации с внесением тех или иных изменений, основанных на национальных особенностях данных стран.

Как уже отмечалось выше, альтернативное образование зародилось в Великобритании в конце XIX века, когда в противовес традиционной школе, не устраивавшей общество были открыты «новые школы», среди которых Абботсхолм С. Редди представляет наиболее яркий образец альтернативного учебного заведения. Другие подобные образовательные учрежде-

ния (школа Бидэльс Дж. Бедлея, школа в Клеисморе, школа имени короля Альфреда, школа в Хэмстеде, Дартинг Холл) продолжили традиции Абботсхолма, выдвигая на первый план не будущие социальные функции индивида, не подготовку его служению государству, церкви, семье, а самого ребенка как самоценность, его интересы и благо. Наиболее радикальный тип альтернативного образования предлагает свободная школа Саммерхилл А.Нейлла, по подобию которой были открыты ряд образовательных учреждений не только в Британии, но и за ее пределами в других странах Британского Содружества. Кроме того, в Великобритании открыт целый ряд вальдорфских и Монтессори-школ. Постановка альтернативного образования в Британии получила название «Образование по-другому» («Education Otherwise»). Это движение было организовано в 1977 году группой родителей, которые создали прецедент домашнего обучения детей в небольших группах для обеспечения индивидуализации этого процесса. На сегодняшний день это движение включает в себя 4000 членов - родителей, разделяющих идеи домашнего обучения. Эта деятельность организуется командой опытных волонтеров, которые работают не по одной схеме, а подходят индивидуально к каждому ребенку, чтобы обеспечить полное удовлетворение его учебных потребностей и интересов.

Начало нового столетия в Великобритании после прихода к власти либерального правительства Т.Блэра была провозглашена цель создания образования мирового класса, в которой образование – не привилегия немногих, но право многих. Приоритет отдается концепциям кооперации, консультации и партнерства в рамках так называемого «Третьего пути» в образовании («Third Way» in Education). Эта концепция представляет собой комбинацию экономических, социальных, демократических и глобальных императивов, имеющих реальный выход на развитие альтернативного образования. К «новым ценностям» в рамках данной концепции относятся разнообразие, кооперация, справедливость, выполнение обяза-

тельств по устранению недостатков предшествующего правительства консерваторов. В качестве примера реализации политики «Третьего пути» можно привести стратегию «Зон образовательного действия» (Education Action Zones or EAZs). В эту стратегию входят соответствие нуждам капиталистической глобализации; акцент на стандарты и эффективность школы; изменение культуры образования; вовлечение общины и формирование партнерства. Кроме того, делается упор на экспериментирование, партнерство частного и общественного сектора, участие общины в области образования и координация деятельности всех социальных секторов.

Политика зон образовательного действия (EAZs) сфокусирована на развитии программ совершенствования образования на местном уровне. Она находит отражение в экспериментировании с новыми формами учебных планов и программ; выработке рабочих соглашений со службами здравоохранения, образования, с социальными службами, в вовлечении родителей и членов общины в принятие решений на уровне школы и местных органов управления образованием (концепция «активного партнерства») [105]. Все это вместе взятое содействует облегчению процессов открытия альтернативных школ, практики домашнего обучения.

На развитие альтернативного образования в Канаде оказали влияние две противоборствующие образовательные традиции: *прогрессивная и либертарианская*. Первая традиция связана с именем американского философа и педагога Джона Дьюи и его последователями в США, движением «новых школ» в Великобритании, Рудольфа Штайнера и его вальдорфских школ, получивших распространение на европейском континенте. В 1960-е годы значительное влияние на утверждение альтернативных идей в образовании оказали отчеты по школам Онтарио и Альберта комиссий Холл-Денниса и Ворта (Hall-Dennis (Committee on Aims and Objectives of Education) and Worth (Commission on Educational Planning) reports for Ontario and Alberta). Эта традиция подчеркивает необходимость приспособления учеб-

ного плана и методов обучения этапам развития ребенка и его постепенной интеграции в общество на основе экспериментального обучения. Образование рассматривается как средство для распространения демократических принципов и правил.

Либертарианская традиция подчеркивает права родителей и детей на выбор образования и жизненных ценностей. Она восходит к идеям британского педагога А. Нейла и поддерживает идеи свободы в образовании в противовес подавлению ребенка и конформизму общества. Независимые «свободные» школы, которые появились в Канаде в 60-е годы, основаны именно на этой либертарианской традиции.

Прогрессивная традиция склоняется к некоторому управлению процессом приспособления образования к нуждам ребенка, а либертарианская традиция подчеркивает отказ от вмешательства в процесс естественного развития ребенка и значение свободы выбора образования. Обе традиции смешались в движении открытого образования в 60-е годы в Канаде и общественных альтернативных школ, которые появились в 1970-е годы.

Понятие «альтернативная школа» впервые стало использоваться в Канаде с появлением в начале 70-х годов нескольких небольших элементарных и средних школ под юрисдикцией общественных советов по образованию. Так, в Торонто были открыты элементарные альтернативные школы, организованные по подобию с основанными на детской активности британскими детскими школами (Infant Schools), где функции учителя выполняют родители. Термин «альтернативный» был использован частично для того, что различать эти школы от независимых «свободных» школ, которые им предшествовали. В 70-е годы прилагательное «альтернативный» стали использовать многие новые независимые частные школы, чтобы подчеркнуть свое отличие от массового образования.

В начале 80-х годов стало уделяться особое внимание школам и программам для академически одаренных и талантливых в искусстве детей, а

также так называемому кооперативному обучению ("co-operative education"), имеющему профессионально ориентированный характер. В государственном секторе большинство альтернативных средних школ предлагают независимые программы обучения, программы базовых умений, программы художественного развития. В этих школах небольшие классы, более тесные взаимоотношения с учителями, больше вариативности обучения. Одновременно под давлением общественности открываются и небольшие школы для отстающих или отчисленных по тем или иным причинам учащихся с особыми развивающими программами. В последние годы под влиянием американского движения «чартерных школ» ("Charter School") стали открываться подобные школы и в Канаде. Чартерные школы рассматриваются как центры инноваций, свободные от традиционной бюрократии. У них четко определена миссия, развитое школьное самоуправление (school-based management), они пользуются автономией в отношении учебных планов. Учителя и родители выбирают чартерные школы по образовательным причинам: высокие академические стандарты, малые классы, культ учения, близость взглядов на образование, инновационные подходы к обучению. В связи с этим, чартерные школы могут стать наиболее распространенными типами альтернативных школ в Канаде.

В **Австралии** существовали и существуют альтернативные школы, однако прирожденный консерватизм австралийцев в течение долгого времени был препятствием на пути их широкого распространения. Одной из причин, тормозящих развитие альтернативного образования в Австралии, является существование трех уровней государственного управления образованием, затрудняющих открытие подобных школ. Первый уровень представлен местным правительством, которое дает участок для школы; второй уровень – правительством штата, которое учреждает школу и фонды; третий уровень – федеральным правительством, которое контролирует текущие и основные общие расходы. Эти правительственные уровни не подот-

четны друг другу, и процедура открытия школы может занять 5-6 лет. Кроме того, независимые школы должны помнить о том, что они проверяемы и подотчетны перед: *родителями, учителями, правительственными организациями и учреждениями всех уровней*; перед *штатом* по стандартам и учебным программам; по соблюдению законодательства, страховке, обеспечению дипломированными учителями и соответствии штатному расписанию; по количеству учеников и их академической успеваемости; по соответствию ресурсов и инфраструктуры принятым нормам; перед *федеральным правительством* по количеству учащихся и соответствию целей образования федеральным и региональным документам (Декларация Аделаиды 1999 г.), а также по все доходам и расходам. Причины недостаточного развития альтернативного образования в Австралии связаны в основном с экономическими вопросами: отсутствие необходимого финансирования и общего поддерживающего механизма; острая потребность в земельных участках для постройки новых школ и их инфраструктуры; высокие расходы на обустройство и запуск; отсутствие квалифицированной информации и юридической поддержки при организации нетрадиционных школ; администрирование вышестоящих организаций; отсутствие экспертизы; и, наконец, невозможность изменить традиционные экономические механизмы оплаты обучения. В связи с этим, в Австралии нет развитой сети альтернативных школ. В то же время сегодня предпринимаются шаги, чтобы исправить положение. Началось создание общей Ассоциации, например силами школ, работающих по модели Садбери, в Интернете создано сообщество единомышленников, проводятся дискуссии и ежегодные встречи [124, с.29-36].

Система всеобщего бесплатного образования была введена в **Новой Зеландии** в 1870 году по британскому образцу. С самого начала авторитарная классно-урочная система встречала серьезное сопротивление. За 150 лет возникло около 20 свободных школ, организованных родителями.

Кроме того, внутри традиционных школ открывались «свободные классы», которые создавали учителя-энтузиасты. Для открытия школы в Новой Зеландии достаточно набрать 21 ученика возраста начальной школы или 150 учеников возраста средней школы. Занятия можно вести по любым программам, которые по содержанию не противоречат закону и Конституции и не ставят незаконные цели. Такая школа должна соответствовать нормам здравоохранения (воздушный объем помещений, доступ к туалетам и др.), получить временную регистрацию и некоторые основные учебные материалы. Через несколько лет школа должна обратиться за разрешением на полную регистрацию. Добившись ее, школа может получить ограниченную сумму бюджетных средств. Такие школы известны как частные школы. Многие школы известны как «интегрированные» в госсистему и получают госфинансирование, а значит должны следовать Национальному курсу в образовании (National Education Guidelines). Правительственная политика направлена больше на контроль выполнения учебного плана и общих целей образования, чем на проблемы альтернативного образования. Если такие школы принимают общие цели и учебный план, они включаются в единую систему. Тогда политика сводится к тому, что их финансируют, если они действуют в рамках поставленных целей, и перестают финансировать, если они проявляют свою волю. Поскольку главные цели образования вполне приемлемы для альтернативных школ, речь чаще всего идет не о подчинении государству, а о том, как лучше оформить отчетную документацию. Таким образом, в Новой Зеландии существует небольшая сеть альтернативных школ, которые поддерживают постоянную связь друг с другом [124, с.36-53].

В **Индии** многие альтернативные эксперименты в образовании основаны на учениях Ганди, Тагора, Дж. Кришнамурти, Ауробиндо, а также на методе сети народных учителей. В этих подходах много общего с другими направлениями альтернативного образования на Западе, например, валь-

дорфским движением. Все они подчеркивают, что образование должно иметь свои корни в обществе, возрождать духовность и устанавливать гармонию между внутренним миром человека и внешним миром сообщества. Хорошее образование должно быть ориентировано на потребности индивидуума, семьи, сообщества. Передовая педагогическая общественность Индии видит в альтернативном образовании средство для разрушения существовавшей в течение столетий дискриминации в области образования, сделав его равнодоступным и либеральным [124, с.65-74].

Для определения основных периодов развития альтернативного образования в мировой педагогике особое значение для нас имела периодизация развития авторских школ разных типов, предложенная Т.В. Цырлиной [162, с.33-48]. На наш взгляд, выделенные ею исторические периоды представляют, по сути, этапы развития мирового альтернативного педагогического движения в XX столетии:

I период – с начала XX века до середины 30-х гг.;

II период – от середины 30-х до второй половины 50-х гг.;

III период – от конца 50-х до середины 80-х гг.;

IV период - от второй половины 80-х гг. до настоящего времени.

Первый период характеризуется рядом различных благоприятных социальных, психологических и педагогических факторов, способствующих созданию необходимых условий для возникновения альтернативных школ в большинстве стран Западной Европы, США и России. Этими условиями можно назвать: общую тенденцию к демократизации в названных частях света; устойчивость феномена возникновения массовых альтернативных учебных заведений в рамках общей педагогической культуры; возникновение множества научных концепций в психологии; подъем и распространение идеи реформаторской педагогики и нового воспитания; высокий уровень осознания педагогической общественностью объединения альтернативных подходов в рамках конкретной общественной организации

(создание Международного бюро новых школ); открытость европейского мира и отсутствие серьезных идеологических барьеров.

Второй период отмечен влиянием тоталитаризма в ряде государств и главенством в них определенной идеологии. И если в некоторых странах, (США и Англия), еще наблюдается определенная стабильность в сохранении альтернативного образования, то в авторитарных государствах (Германия, Россия) утверждается жесткий авторитаризм в воспитании и обучении, где идеологическое давление в педагогической теории и практике было настолько сильным, что существенно тормозило проявлению новаторства и инициативы в образовательной деятельности.

К третьему периоду относятся определенные продуктивные тенденции: разрастание сети альтернативных школ, усиление их гражданской направленности и ориентации на демократические ценности; активизация международной деятельности по укреплению альтернативного движения в рамках, в частности, создания международных организаций (Федеральное бюро экспериментальных школ, Организация «партнеры», Ассоциация нравственного воспитания, Международное корчаковское движение и т.д.); выдвижение в образовании идеи самосовершенствования как одной из важнейших социальных ценностей; рождение в странах Запада общественно-педагогических движений за обновление школы и усиление социальной и духовной базы образовательных реформ.

Четвертый период характеризуется теми особенностями, которые присущи постиндустриальному обществу с его глобальными проблемами человечества (экология, демография, экономические и политические кризисы, миграция населения, создание условий свободного развития индивида в социуме и т.д.). Исходя из этого, общественный запрос выдвигает решение таких важнейших вопросов, как выживание человечества, демократизация общества, гуманизация образования, сотрудничество взрослых и детей.

Соглашаясь во многом с представленной периодизацией Т.В. Цыриной, мы в то же время полагаем, что длительный процесс становления и развития мирового альтернативного педагогического движения включал в себя ряд значительных периодов до XX века, характеризующихся несомненными особенностями.

I период – XV - XIX вв. – «предварительно-фрагментарный» - охватывает значительный исторический период, когда были выдвинуты и частично реализованы на уровне социальной практики стержневые идеи, значимые для развития альтернативного образования. К числу таких идей, имеющих теоретическую и одновременно практическую значимость, явившихся предтечей альтернативного образования представляется возможным отнести: осознанное стремление к построению педагогического процесса в соответствии с природными задатками ребенка и его направленность на раскрытие и развитие этих естественных особенностей; приоритет духовно-нравственных начал в образовании над рациональными; утверждение идеала гармонического развития личности ребенка в процессе обучения и воспитания.

II период – (рубеж XIX-XX веков) – «концептуальный» - антропологическое обоснование необходимости реформирования образования и разработка альтернативных подходов в образовании. Следует отметить, что альтернативное образование, начав активно разрабатываться в конце XIX - начале XX веков, далее стало приобретать довольно широкое распространение в связи с всеобщим недовольством состояния школьного дела. Это явилось предпосылкой реформаторских явлений в образовании, в котором предпринимался интенсивный поиск новых идеалов и целей педагогики. В это время, пожалуй, не было ни одного сколько-нибудь известного педагога, который бы так или иначе не затрагивал вопросы, связанные с реформированием обучения и воспитания. Более того, именно в этот период активно разрабатывались не только теоретические подходы, но и

были сделаны попытки решать проблемы альтернативного образования на технологическом уровне (реализация идеи о необходимости изучения «естественных проявлений детей», природа которых изначально признана активной, в соответствии с чем и организуется вокруг них воспитательная деятельность). Педагогическая мысль того времени опережала школьную практику, снабжая педагогов-практиков не столько узкоприкладной теорией, сколько системой антропологических знаний, своеобразной философией воспитания и обучения.

III период – первая четверть XX века – инновационный, характеризующийся возникновением «новых школ», целью которых являлось воспитание человека-гражданина, полезного обществу, а также эстетически развитой, нравственной личности. На этом этапе альтернативное образование начало приобретать реальные черты, благодаря подвижнической деятельности следующих педагогов-гуманистов:

А.Ферьера (Швейцария) – для успешности альтернативного образования предложил три группы условий: 1) обеспечение свободной деятельности ребенка согласно его вкусам и наклонностям; 2) учет индивидуальных особенностей детей; 3) организация самоуправления учащихся);

С.Редди (Великобритания), который считается считается родоначальником «новых школ»; в центр педагогической работы ставил интересы ребенка, развитие его индивидуальных способностей, его потребность в деятельности и творчестве;

Дж.Бэдли (Великобритания), призывавший к созданию всех условий для обеспечения развития способностей и интересов детей;

Г.Литц (Германия), который организовывал и популяризировал работу «сельских воспитательных домов» на основе принципов свободного воспитания;

Г.Винекен (Германия) – пропагандировал воспитание нравственности в широком смысле слова посредством искусства;

П.Гехееб (Германия) – призывал к организации жизни школьного сообщества на началах реального сотрудничества взрослых и детей);

Э.Демолен (Франция) – пропагандировал идею социализации детей, направленной на формирование активных деятелей общества;

О.Декроли (Бельгия) – считал важнейшим постулатом организацию «школы для жизни, школы через жизнь», где обучение строится на основе принципа «свободы ребенка»;

Дж.Дьюи (США) - обобщил опыт «новых школ» и издал книгу «Школа будущего» в направлении внедрения принципов демократии в образовании; осуществил процесс обучения «путем делания», при котором все знания извлекаются из практической самодеятельности и личного опыта ребенка).

Рассматривая альтернативное педагогическое движение первой половины XX века и современности, мы пришли к выводу, что оно было чем-то большим, нежели только движением протеста против традиционной образовательной политики. Это была попытка доказать, что новые условия могут стать предпосылкой серьёзных изменений в самом обществе и что воспитание в этих условиях, направленное и на изменение в человеческих взаимоотношениях, приобретает новое звучание и новое значение. С этим связана была деятельность прогрессивных педагогов и в сфере осуществления контроля за развитием существующих общественных условий, в связи с чем образование они рассматривали как многосторонний процесс развития как отдельной личности, так и общества в целом. Так, например, первая попытка, сделанная в этом направлении, была осуществлена в одном из австралийских штатов Западной Австралии в 1907 году; это затем быстро нашло себе подражание в Англии, где 21 декабря 1908 года был издан знаменитый *Children's Act*, хартия привилегий ребенка и его прав по отношению к обществу и государству. Впоследствии подобные акты были изданы в Бельгии, Венгрии, Италии и Австрии. В июле 1913 года в Брюс-

селе прошёл Первый Международный съезд по охране детства, где были определены основные проблемы, волновавшие общественность в этой области. И эти проблемы касались, прежде всего, собственно законодательной деятельности в области охраны детей; затем на повестке дня было существенное повышение роли психиатров, гигиенистов, врачей, которые занимались вопросами улучшения участи бедных детей; и важность проблемы представляла также усиление участия женщин в обеспечении лучших условий жизни бедным детям. А 1924 год принес правовое разрешение проблемы защиты прав ребенка и в международном масштабе: в Женеве была принята Декларация прав ребенка.

IV период – вторая четверть XX века – либерально-реформаторский, включающий реализацию альтернативных подходов в образовании, трансформацию альтернативных образовательных концепций в педагогическую практику на фоне создания конкретных учебных заведений, добившихся значительных успехов. В дальнейшем все эти положения успешно были воплощены в практике большинства альтернативных учебных заведений во многих странах, включая и Содружество наций (Commonwealth of Nations) – добровольное межгосударственное объединение независимых суверенных государств, в которое входят Великобритания и почти все ее бывшие доминионы, колонии и протектораты: *в Великобритании* - Дартингтон Холл Скул (Dartington Hall School), Сэндз Скул (Sands School), Саммерхилл Скул (Summerhill School), Каунтесторп Комьюнити Колледж (Countesthorpe Community College), Парк Скул (Park School), Галлоуэй Смол Скул (Galloway Small School); *в Австралии* – Школьное сообщество художественной акробатики (Acrobatic Arts Community School), Брисбейн Индепендент Скул (Brisbane Independent School), Молодежный колледж Блэктаун (Blacktown Youth College), Карамбена праймери скул (Currumbena primary school), Колледж содружества Кенсингтон (Kensington Community High School), Бурубин Садбэри Скул (The Booroobin Sudbury

School), Прешил Скул (Preshil (The Margaret Lyttle Memorial School), Виллидж Скул (Village School); в Канаде – Бич Скул (The Beach School), Виндзор Хаус Скул (Windsor House School); в Новой Зеландии – Тамарики Скул (Tamariki School); в Индии – Мирамбика (Mirambika), Международная Школа Тагора (Tagore International School) и многие другие школы.

V период – вторая половина XX века – распространение альтернативного образования в массовой образовательной практике. На данном этапе развития мирового альтернативного педагогического движения мы отметим деятельность наиболее известных педагогов, внесших огромный вклад в область философии образования.

Мария Монтессори (Италия). Она была убеждена в том, что для преобразования школы нужны не новые педагогические теории и методики, а, прежде всего, изменение взглядов взрослых на природу детства. Именно изучение природы ребенка, по ее мнению, и должно явиться как целью, так и смыслом гуманистической педагогики. На деле это означало, что ребенок должен стоять в центре педагогического процесса, остальные звенья которого должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия его природных сущностных сил.

На сегодняшний день, как показывает педагогическая действительность, имеется не так много альтернативных педагогических систем, которые, пройдя, по сути, столетний путь, не только сохранились в авторском варианте Монтессори-педагогики, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе.

Рудольф Штейнер (Германия) выдвинул в качестве альтернативы совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанной на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Вальдорфская педагогика занимает среди других инновационных начинаний в области альтернативного образования особое место, так как представляет педагогиче-

скую традицию, существующую в Европе и за ее пределами уже более восьмидесяти лет и обладающую огромным практическим опытом, притом опытом интернациональным. Поэтому вальдорфскую педагогику нельзя отнести как к явлению сугубо немецкому или европейскому, за ней стоит общечеловеческий культурный опыт, актуальный именно для нашего времени.

В настоящее время система образования Waldorf, основанная на учении Р.Штейнера, воспитывает целостные личности в 560 школах мира более чем в 30 странах. Наряду с гуманитарными и естественными дисциплинами, в вальдорфских школах учат добру, красоте и истине по восходящей спирали обучения, включая опыт и его применение, учат понимать язык живописи и жить в гармонии с природой. Исходя из этой образовательной доктрины, подготовка к жизни в вальдорфской школе означает всестороннее развитие ребенка, что представляет собой следующие составляющие: владение основными представлениями об окружающем мире, человеческой истории и культуре; владение различными практическими умениями; развитость эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания; наличие творческих способностей в области художественной культуры; высокая степень коммуникативности и коммуникабельности; устойчивое стремление к достижению компетентности и умение инициативно и с чувством внутренней свободы противостоять различным экономическим и политическим проблемам.

Александр Нейлл (Великобритания). Критикуя традиционную школу, он исповедовал принципиальный отказ от авторитаризма в пользу развития независимой творческой личности. Как показывает анализ деятельности школы Саммерхилл и ее подражателей, дети в ней учатся более продуктивно, чем в обычной школе, где их принуждают учиться. В этой школе имеется весь набор академических дисциплин, которые преподаются

только в процессе совместной деятельности учителя с ребенком с упором на индивидуальную творческую работу самого ребенка.

Движение Саммерхилл за последние 60 лет значительно выросло и сегодня включает в себя более 6 тысяч школ и проектов. В настоящее время школа Саммерхилл находится в постоянном взаимодействии (в основном, с помощью Интернета) с другими альтернативными школами. В связи с разрастанием свободных, альтернативных, демократических школ была создана общественная организация «Международные конференции по демократическому образованию» (International Democratic Education Conferences - IDEC), на которую ежегодно съезжаются представители этих школ (Саммерхилл посылает, как правило, двух детей и двух взрослых). Эти конференции проводят разные страны (Япония, Украина, Англия, Израиль, Новая Зеландия и т.д.). О современном развитии движении свободных школ широко рассказывается в американском журнале «The Education Revolution».

Дэниэль Гринберг (США). В основание образовательной доктрины своего альтернативного образовательного заведения под названием Садбери Вэлли Скул Д.Гринберг положил антропоцентричность цели воспитания, направленное на всестороннее развитие личности. Почти с самого начала деятельности Садбери Вэлли Скул началось движение альтернативных школ в русле ее концепции. Сегодня ее прототипы можно встретить не только в США (первая появилась в г. Фрэммингеме шт. Массачусетс), но и в Австралии, Канаде, Пуэрто-Рико, Японии, Израиле и страна Европы (Бельгии, Германии, Дании).

Рабиндранат Тагор (Индия). Открывая свою первую школу в 1901 г., Р.Тагор своей центральной образовательной идеей выдвинул антрополого-педагогический взгляд на человека (т.е. биологическое, социальное и духовное существо, находящегося в процессе непрерывного развития), что определило новое альтернативное понимание сути образования как есте-

ственного и перманентного состояния личности. При этом важнейшим отличием подхода к образованию у Р.Тагора является то, что он дает индивиду возможности совершенно другого типа. Ученик не возвышался над окружающим миром, а понимал себя как часть этого мира, который он открывает как истинное бытие, как идеальный порядок жизнедеятельности в нем человека. Исходя из этого, образование в школе Р.Тагора представало и как условие, и как результат усвоения знаний.

В 60-х годах прошлого века было создано Педагогическое общество Р.Тагора, которое способствовало впоследствии открытию Международной Тагоровской школы (МТШ), включающей в себя три самостоятельные учебные заведения: Ист-оф-Кайлаш, Васант-Вихар и Гургаон (все они находятся в географической части Дели). Все филиалы МТШ принимают на учебу детей обоих полов, при этом школы стараются сделать обучение доступным и тем, кто страдает ограниченными физическими возможностями (с отсутствием слуха, зрения и т.д.), реализуя программы так называемого включенного обучения.

В 1989 г. Джерри Минц основал исследовательский Центр альтернативного образования – Alternative Education Resource Organization (AERO). Данный Центр явился филиалом благотворительной организации «Школа Жизни», основанной в 1934 г. Ральфом Борсоди и представляет собой, по мнению многих, некое начальное звено для объединения и поддержки мирового альтернативного педагогического движения, включающего в себя, помимо вальдорфских школ и школ Монтессори, также таких, как: школа выбора, демократическая школа, школа семейного воспитания, школа без стен, чартерная школа, свободная школа, школа Индиго, квакерская школа, либеральная, независимая, прогрессивная школы, школы Кришнамурти и Садбэри и т.д. Основная цель Центра – помогать созданию условий для саморазвития и самоопределения учащихся в сфере познания, а также обеспечению максимальных возможностей для реализации альтернативно-

го образования как такового во всем мире. Для этой цели Центр рассылает информацию (об альтернативных подходах к образованию), рекомендации и всевозможные учебные материалы по частным лицам, школам, организациям в соответствии с их образовательными нуждами. Центр предоставляет услуги всем заинтересованным лицам вне зависимости от их возраста и статуса; обеспечивает организацию форумов для дискуссий и исследований, а также связь со всеми организациями, так или иначе, связанных с альтернативным образованием.

Обобщая вышеизложенное, сделаем вывод о том, что рассмотренные нами образовательные концепции, взявшие курс на изменение существующих традиционных подходов в образовании, объединяют в себе главное – это дальнейшее развитие новой гуманистической педагогической парадигмы – **альтернативного образования**. И общим для всех проанализированных педагогических течений было стремление поставить в центр внимания не собственно содержание образования, а самого ребенка с его природными силами, которые нуждаются в поддержке и свободном развитии. Более того, выдвигая те или иные педагогические подходы в решении проблемы целостного развития ребенка, общим целеполаганием у всех их было следующее:

1. Личностная ориентация, что предполагает умение воспитателя видеть в каждом воспитаннике уникальную личность. Одновременно он добивается самоуважения ребенка к себе как к личности и формирует умение видеть личности в других.

2. Отказ от авторитарного подхода к ребенку со стороны воспитателя и утверждение субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика.

3. Целостное развитие способностей и задатков ребенка (проявление и совершенствование интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой сфер ребенка в их единстве).

4. Признание главным условием правильного воспитания знание ребенка.

5. Отрицание крайнего интеллектуализма школьного воспитания и проповедование деятельностного подхода, ставящего в центр воспитательного процесса самостоятельно добытый ребенком опыт.

6. Не противопоставление личности ребенка и детского сообщества, а попытки найти возможности для разрешения существующих противоречий.

7. Основная цель воспитания - содействие свободной самореализации и самовоспитанию ребенка.

При этом в процессе развития мирового альтернативного образования было выкристаллизовано некое общее интеграционное образовательное поле, на котором в виде открытой системы может происходить процесс саморазвития ребенка, включающее в себя такие аспекты, как: *потребность личности* (ценностно-смысловое саморазвитие); *деятельностное саморазвитие* (опосредованное развертывание способности личности); *суверенитет индивидуальности* (как объективный и субъективный результат деятельности личности); *зрелость личности как общий итог позитивного развития человека*; *личностная стойкость в контакте с социумом* (способность к выходу из непредвиденных ситуаций).

На сегодняшний день во многих странах мира наблюдается тенденция распространения идей альтернативного образования, которое постепенно набирает силу, несмотря на устойчивый консерватизм традиционного взгляда на школу. На фоне этого, как отмечает Рахкошкин А.А., альтернативные идеи, отражающие новую, отличную от традиционной перспективу достижения целей образовательного процесса и учитывающее последние достижения научного поиска и изменения социокультурной ситуации, сами находятся в развитии и составляют основу реформаторских концепций в образовании [137, с.89]. При этом безоговорочно отмечается,

что без демократизации образовательных процессов в любом учебном заведении и всего уклада школьной жизни эти идеи с трудом будут обретать свою жизнеустойчивость. В этом направлении, собственно, и движутся современные альтернативные учебные заведения, которые представляют собой такие образовательные пространства, где всем учащимся обеспечены независимость и уважение, отношение к ним, как ответственным людям; это сообщество, в котором учащиеся испытывают всю многогранность жизни в рамках реальной демократии и где они являются непосредственными участниками всех событий. На основе этого формируются философия, образовательная доктрина и ценности альтернативных образовательных учреждений, суть которых можно выразить одним - достижение ребенком своего благополучия ребенка, и это, как показывает практика, априори становится приоритетным по сравнению с успехами в учебе.

Итак, рассмотрев генезис и этапы развития мирового альтернативного педагогического движения, необходимо, как нам представляется, перейти к содержанию концептуальных положений и ценностей альтернативного образования в зарубежной педагогике, чему будет посвящен следующий раздел первой главы.

1.3. Синтетическое представление концептуальных положений и ценностей альтернативного образования в зарубежной педагогике

Рассматривая в рамках данной монографии идеи альтернативного образования, мы увидели, что в сравнительной педагогике она выступает как определенное социальное, культурное и личностное явление, развитие которого определяется объективными и субъективными факторами. Господствующее положение эти идеи, как было подчеркнуто в предыдущем параграфе, занимают в периоды разрешения противоречий между традиционными и отличными от них подходами в образовании, вызванными социально-объективным и индивидуально-субъективным приоритетами лич-

ностной свободы. И если объективными факторами, определяющими развитие альтернативного образования, стали особенности ситуации политического развития в странах Западной Европы, их культуры, педагогической науки и практики, то субъективным фактором выступало мировоззрение самих педагогов, в основе которого лежало их видение сущности образовательного процесса.

Проведенный нами анализ развития мирового альтернативного педагогического движения показал определенный спектр педагогических концепций и образовательных проектов, которые привели к обогащению педагогической культуры современного общества и стали основой альтернативных педагогических движений в разных странах. Тем самым они создали предпосылки для формирования устойчивых концептуальных положений и ценностей альтернативного образования. Большую роль в этом процессе сыграли педагогические идеи М.Монтессори, Р.Штейнера, А.Нейлла и других педагогов-гуманистов, носящие новаторский и оригинальный характер. Провозглашая главные цели воспитания (умственное, нравственное, эмоциональное и физическое развитие личности; раскрытие ее творческих возможностей; обеспечение разнообразных условий для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей), они вместе с тем сформулировали и основную миссию школы, которую можно выразить в следующих постулатах: при организации образовательного процесса обязательно учитывать логику внутреннего развития детей; обучение и воспитание строить на широкой основе межличностных контактов; деятельность школы должна быть направлена на обеспечение полноценного развития интеллектуальных и художественных задатков детей и формирование их практических умений и навыков. Все это способствовало неугасающему интересу к альтернативным подходам в образовании, вызванному современной социокультурной ситуацией, ориентированной на

общечеловеческие идеалы и идею свободного развития каждого члена общества.

Свой вклад в развитие альтернативного образования, связанного большей частью с личностным подходом к воспитанию, внесла гуманистическая психология в лице Абрахама Маслоу (США), Шарлотты Бюллер (Австрия, США) и Карла Роджерса (США). Так, Аб. Маслоу выдвинул постулат о том, что мотивационная сфера личности влияет на развитие человеком. В эту сферу входят различные потребности, где наивысшее место занимает потребность в самоактуализации. Для альтернативного образования это стало общим и важным аспектом: действительно, человек должен стремиться (а в школе ему необходимо в этом способствовать) максимально реализовать весь свой потенциал способностей, чтобы «быть тем, кем он может стать». Стремление к самоактуализации, по своей сути, есть стремление к самоутверждению за счет проявления индивидом своей активности, рефлексии, смыслотворчества, создания собственного образа жизни и т.д.

Для Ш. Бюллер главной движущей силой личности (в контексте ее саморазвития) является потребность этой личности в самоосуществлении. Разработанный ею «коэффициент развития» личности связан с четырьмя сосуществующими базисными тенденциями, проявление которых можно наблюдать и в деятельности учащихся альтернативных школ: удовлетворение потребностей (учиться согласно интересам и проводить досуг, исходя из желаний на данный момент); адаптивное самоограничение (умерять свою свободу и свои потребности, согласуя их со свободой и потребностями других); творческая экспансия (раскрепощаться в воображении и проявлении своих творческих задатков); установление внутренней гармонии (адекватно оценивать свои силы и быть довольным собой).

Что касается К. Роджерса, то для него фундаментальным компонентом личности является Я-концепция, которая формируется в процессе вза-

имодействия субъекта с окружающей социальной средой и представляет собой интегральный механизм саморегуляции его поведения. Для альтернативного образования крайне важным является выдвинутое Роджерсом положение о том, что человек является субъектом своей жизни, что он свободен в своем выборе, принятии решений, и что для него характерно стремление к проявлению самостоятельности и ответственности, саморазвитию и личностному росту. При этом, по Роджерсу, задача педагога, работающего в системе альтернативного образования в контексте личностно-ориентированного обучения, состоит в том, чтобы помочь ребенку принять и полюбить себя таким, какой он есть, раскрыть себя как привлекательный образ. Для этого он выделил следующие пять условий эффективного учения, названного им как *значимое учение*:

- наполнение содержания образования жизненно важными проблемами бытия и самих учащихся (для создания ситуации необходимости познания);

- проявление учителем себя с точки зрения его конгруентности (быть искренним и нефальшивым во взаимодействии с учениками);

- принятие учителем ребенка таким, какой он есть, и понимание его чувств, что содействует достижению безусловного позитивного отношения к ученику;

- отказ учителя от директивности в обучении с тем, чтобы каждый ученик мог вступать с ним в диалог и выбирать альтернативное решение проблемы;

- опора учителя на самоактуализирующуюся тенденцию своих учащихся для свободного проявления детьми своих способностей и возможностей.

Именно эти идеи стали психологическими основаниями альтернативного образования.

Как мы уже выяснили, XX век стал временем серьезных инновационных свершений в области педагогики, которые во многом определили характер образования в развитых странах на протяжении всего столетия. Из философии образования мы знаем, что в образовании с момента его становления можно наблюдать столкновение двух основных подходов: авторитарного (позиционирование индивида в роли пассивного объекта педагогического воздействия) и демократического (приспособление системы образования к обучающемуся, к его природе, т.е. позиционирование его уже в роли субъекта собственного развития). К последнему подходу и принадлежит альтернативное образование, основной целью которого является развитие в детях качеств и способностей, позволяющих им стать инициаторами культурного, социального и технического прогресса. Исходя из этого, в области образования можно выделить следующие две парадигмы: педагогический традиционализм и альтернативная педагогика. Именно последняя в полной мере содействовала утверждению содержания нового направления воспитания и свободного развития личности ребенка. Эта цель, как нам представляется, ставится и на современном этапе гуманизации образования и направлена на реализацию таких идей, как: возможность выбора собственных программ и плана учебы; свободная и разнообразная образовательная среда школы и сообщества; открытые двери класса; ориентация на самоуправление и соуправление; демократические, дружеские отношения между взрослыми и детьми и т.д. В этой связи еще раз подчеркнем, что гуманистическая педагогика Запада, представленная альтернативными авторскими системами М. Монтессори, Р. Штейнера, А. Нейлла и др., прежде всего, ставила на первое место ребенка, его ценности, его личную свободу, умение конструировать собственную жизнь.

Современное общество, к сожалению, еще не в состоянии обеспечить всем детям одинаковое право на благосостояние и развитие. И для того, чтобы сохранить молодое поколение, каждое государство должно обес-

печивать совокупность мер, направленных на обеспечение маленькому человеку необходимых для его развития условий. Понимая это, педагоги-гуманисты и старались своей практикой показать, как можно реализовать права ребенка в условиях учебно-воспитательного учреждения. Этот опыт всегда будет иметь несомненное значение для создания в стенах образовательного учреждения той атмосферы равноправия и справедливости во взаимоотношениях взрослых и детей, а также между самими детьми, что наблюдается сегодня во всех современных альтернативных школах.

Даже поверхностное описание любой альтернативной школы подтверждает, что это место, где взаимное уважение есть норма; где дети и взрослые ощущают во взаимоотношениях между собой комфорт и защищенность; где процесс обучения интегрирован в процесс самой жизни, а доказательством успеха школы является открытость, живость, любознательность и смысленность детей данного учебного заведения. Это говорит о том, что, создавая альтернативные учебные заведения, педагоги-гуманисты считали важнейшим аспектом этой деятельности реализацию права каждого ребенка на свободное образование, что позволит наиболее полно раскрыться их задаткам и преобразовать затем будущее общества. В связи с этим, отметим, что общие положения альтернативного образования в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками. Гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребенка, уважение его личности, ориентация на духовно-нравственное воспитание сегодня активно провозглашаются во многих педагогических концепциях и программах. Однако методы реализации этих установок в традиционной и альтернативной педагогике до сих пор существенно различаются.

Педагоги-гуманисты, реализующие идеи альтернативного образования, всегда исходили из единого аксиологического понимания: усилия воспитателей должны быть сосредоточены на приобретении ребенком соб-

ственного опыта; педагог, выступающий в роли старшего товарища, организует такую образовательно-воспитательную среду, которая способствует свободному проявлению детьми своих творческих способностей; за ребенком априори признается самоценность его как индивидуальности и право на свободное развитие; ребенка необходимо рассматривать субъектом воспитания себя; педагогу предписано создание предпосылок равноправного диалога между учителем и учеником; организация такой активной жизнедеятельности детей, что должно, в конце концов, привести их деятельность к самодеятельности, а дисциплину – к самодисциплине.

Рассматривая ценности альтернативного образования, вспомним, что в общую задачу аксиологии входит следующее: показать, какое место занимает та или иная ценность в структуре бытия и каково ее отношение к фактам реальности. В рассматриваемом нами аспекте аксиология как раздел философии образования включает в себе различные варианты решения выдвигаемых образовательных задач, особенно, если это связано с основами мировоззрения человека. И это непосредственно касается того положения, которое учителя занимает по отношению к ученикам, а оно таково, что в его повседневной деятельности обязательно проявляются основные ценности, например, с одной стороны – личности учителя, а с другой – системы образования.

Как известно, понятие «ценность» было введено во 2-ой половине XIX века немецким философом Г.Лотцем, который внес его в систему этики и эстетики. Отсюда к ценностям были отнесены все проявления (прекрасное, справедливое, благое), обращенные к чувствам человека. При альтернативном образовании эти ценности имеют огромное значение, поскольку каждый педагог понимает, что с их помощью ребенок создает новый мир культуры и, так или иначе, создает внутреннюю ценность своей духовной жизни. Таким образом, организация жизнедеятельности учащихся на демократических началах в альтернативных школах формирует та-

кую систему ценностных ориентаций личности, которая представляет собой, в конечном счете, психолого-педагогическое обеспечение ее стабильности и позитивной активности. Выражая свое отношение к действительности в виде представлений о добре и зле, в виде неких идеалов и собственных оценок, ребенок формирует тем самым свое отношение не только к другим людям или обществу, но, что очень важно, и по отношению к самому себе. А это уже ведет к духовному становлению личности ребенка, что является, пожалуй, основным фактором обеспечения содержательной стороны жизни растущего человека и его ценностью.

Отметим в этой связи и тот важный момент, который касается представлений педагогов об уникальной индивидуальности и креативном «Я» ребенка. Наблюдая за жизнью детей в своих школах, они видят, что, несмотря на давление со стороны общества в любой форме, каждая личность до некоторой степени способна сохранить свою творческую индивидуальность. Анализ опыта многих альтернативных школ показывает, как в них стремятся, прежде всего, через обеспечение внешних условий (в частности, и освобождения от наказаний, давления и неоправданного вмешательства взрослых и т.д.) к раскрытию потенций каждого ребенка, к умению управлять своей собственной жизнью, к их самостоятельному творческому развитию посредством индивидуального подхода. И это в полной мере можно отнести к важнейшим ценностям образования.

Сегодня альтернативная педагогика, реализуемая в практике школы, не только доказывает свою состоятельность в возможности создания гуманистического духа учебного заведения, но и обеспечивает жизнеспособность созданной образовательной культуры, ставшей, по сути, естественным явлением педагогической действительности. На это указывают и ценности альтернативного образования, реализация которых реально позволяет организовывать образовательный процесс, ориентированный на высшие

цели воспитания. К этим ценностям исследователь Н.М. Магомедов относит, в частности, следующее:

- работа с личностью как целостной системой, работа с цельным человеком, который является существом не только душевным, но и духовным;

- установка на работу с реальными проблемами детей;

- профессиональная деятельность воспитателя для него самого становится условием самоактуализации, духовного и личностного роста;

- создание условий для развития всех форм субъектности, мыслимых в универсуме жизненных миров [112, с.254].

В таком ключе создавалась, например, школа Рош (1899 г.), в которой ее создатель, один из инициаторов свободного воспитания Э.Демолен мечтал, воплотить истинное и реальное самоуправление. «Новая школа должна дать нации свободную активность – энергию, она в этом нуждается», - писал он, выдвигая, таким образом, основной целью самоуправления учащихся в школе Рош предоставление детям инициативы и самостоятельности [68, с.19].

Другой французский педагог, последователь П.Робена Себастьян Фор основал в 1905 г. альтернативное учебное заведение «Улей», где проживали и получали образование дети из нуждающихся семей и сироты в возрасте от 8 до 15 лет. Он создал детский кооператив, где на основе самоуправления предоставил детям реализованную идею братства и товарищества. «Улей» - это более широкий семейный круг, где каждый, согласно своим силам и потребностям, в сфере своей производительности, работает и потребляет» [75, с.38].

В этой связи напомним и известного французского педагога С. Френе, который также создал в своей альтернативной школе самоуправление в виде школьного кооператива для организации всех видов свободной деятельности, которыми дети занимаются в соответствии со своими инте-

ресаами. Школьный кооператив был призван, по сути, претворить в жизнь известный лозунг "дети - хозяева школы".

Что касается известного немецкого реформатора воспитания и образования Б. Отто, то он в своей «Домашней Школе» также стремился создать разумную живую детскую общину для того, чтобы разрешать все споры и недоразумения, возникающие между детьми, для развития гуманных нравственных взаимоотношений детей [74].

В свое время, как известно, Джон Дьюи высветил проблему, которая касалась нахождения способа поддержания необходимого равновесия между такими составляющими образования, как случайное и преднамеренное, последнее из которых и наблюдается как раз в рамках образовательных систем, где существенна роль порядка, организованности, целенаправленности. Проблема, поставленная Дж. Дьюи до сих пор актуальна, и решается она, как показывает педагогическая действительность, пока только в основном на образовательном поле альтернативных учебных заведений. Это легко можно увидеть на примерах школ М. Монтессори, Р. Штейнера, А. Нейлла, Д. Гринберга и других. Именно в них, как нам представляется, и решено успешно то фундаментальное педагогическое противоречие, что открыл Дж. Дьюи, т.е. противоречие между естественным развитием ребенка и педагогическим руководством этим процессом.

XX век с его противоречивыми взглядами на образование привнес в педагогическую действительность один из важнейших императивов, выдвинутый философией экзистенциализма: «Человек, пробудись!», призывая индивида занять активную жизненную позицию, активно действовать в этом мире и противодействовать ему всеми своими силами. Увлеченные идеями экзистенциалистов, многие педагоги-гуманисты приняли этот тезис в качестве руководства к действию. Создавая свои альтернативные школы, они уже знали изначально, что в них не будет элементов жесткой формальной регламентации и навязчивой опеки, а во главу угла они поста-

вят активность ребенка, поскольку именно в этом они видели одно из основных условий развития его способностей и дарований и, что также немаловажно, достижения успеха.

Одной из важнейших ценностей альтернативного образования считается обретение индивидом свободы, которая способствует поиску им смыслов, таких, например, как: «Что есть добро и зло? Какой смысл имеет мой данный поступок? В чем смысл моего такого отношения к людям?» и т.д. Р. Штейнер, в частности, считал, что личность, способная к этим вопросам, способна и к осознанию своей свободы, что ведет, в свою очередь, к обретению внутренней силы. При этом он глубоко верил в то, что чем шире у ребенка спектр возможностей самовыражения, и чем сознательнее его «Я» осуществляет выбор в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении, тем больше его внутренняя свобода. Если человек может взять на себя ответственность за свое дальнейшее развитие, то спектр его возможностей в значительной степени зависит от того, что ему дали в годы детства и юношества его воспитатели и учителя [168].

Много в ценностном плане в своих теоретических изысканиях и практической деятельности предложила М. Монтессори, которая считала, что ребенок располагает внутренним планом созидания собственного духовного мира, а также особенностями своего развития, заданными природой. Она пришла к выводу, что принимая во внимание скрытые силы развития ребенка, надо таким образом организовать педагогическую работу, чтобы задействовать всю периферию психики ребенка, подвести его к свободному развитию. При этом важнейшим аксиологическим вопросом для Монтессори было выведение на передний план развития духовности ребенка. А для того, чтобы человек мог выразить себя (свои мысли, желания, потребности), его интеллект, его духовность должны получить внешнюю форму проявления. В связи с этим процесс воплощения духовной работы

ребенка в те или иные конкретные формы внешнего выражения Монтессори называет *инкарнацией* (процесс перехода духовной работы ребенка в реальность). Речь в данном случае идет о том, чтобы духовное и физическое подрастающего человека образовало единство и целостность. И это единство выступает решающей предпосылкой развития ребенком собственного «Я». Однако, даже располагая большой внутренней созидательной силой, ребенок, как показывает педагогическая практика, не всегда может максимально распорядиться ею. И вот здесь, по мнению многих сторонников альтернативного образования, для развития собственной личности ребенку необходима также и соответствующая внешняя среда. Исследования доказывают, что бедная среда и отсутствие необходимых социальных контактов имеют для развития ребенка определенные негативные последствия. Именно благодаря инкарнации, ребенок адаптируется по отношению к окружающему миру, осваивает материальную и духовную культуру и тем самым развивает свои собственные возможности. И эта важнейшая ценность заложена в философии почти всех альтернативных школ [116; 117].

Какую бы альтернативную школу мы ни взяли, можно наблюдать, как исподволь идет воспитание такой непреходящей ценности как гуманность, которая представляет собой, прежде всего, осознанное и сопереживаемое отношение к людям, выражающееся в глубоком уважении человеческого достоинства личности, в заботе о ней и непримиримости к проявлениям зла. Возращая гуманистические отношения, педагоги-гуманисты культивируют в детях такие духовные потребности, как желание видеть в человеке товарища, друга и брата и как приносить благо своему сообществу. Все это осуществляется в контексте цели воспитания свободной и высоконравственной личности, воспитания нетерпимости к насилию над свободой человека, к проявлению слепой веры в авторитет, постоянной готовности к толерантности и служению правде и добру. А. Нейлл, напри-

мер, глубоко был убежден в том, что специфика такого вида отношений всегда порождена сущностью гуманности как основы нравственности, т.е. именно отношение к людям (гуманное или негуманное), в конечном счете, и определяет сущность человеческой личности с нравственной стороны.

Еще одной ценностью альтернативного образования мы считаем предоставление учащимся максимальных возможностей для самореализации, самоутверждения и самоопределения, поскольку это не просто активизирует деятельность детей, но воспитывает в них реальную самостоятельность и ответственность, на основе которых впоследствии возвращается их **личностная свобода**. Ее с уверенностью можно отнести к одной из и общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, ради чего, в свое время, создавались в альтернативном движении концепции свободного воспитания, согласно которым главным результатом любого учебного заведения должно стало воспитание свободных, самостоятельных, счастливых и уравновешенных людей, которые сумели бы найти свое место в жизни. Например, педагоги в школе Саммерхилл сумели разрешить в своей школе известное противоречие между стремлением ребенка к свободе как источнику саморазвития, отвергающим любое давление со стороны взрослых, и образованием как процессом управления развитием ребенка, благодаря воспитанию в них понимания свободы как средства постижения окружающего мира.

Важно отметить и еще такую ценность альтернативного образования, как культура учащегося, которая в учебных заведениях передается не через книги (знания) или искусство (чувства), а в процессе живого межличностного отношения, т.е. от человека к человеку (от педагога к ученику, от ученика к ученику и т.д.). Именно такая цепочка культурной преемственности составляет содержание образовательной деятельности во всех альтернативных школах. Образование в этом случае становится своеобразным инструментом проектирования жизни, способствующего восхождению че-

ловека к своему высшему «Я». Вот почему свою миссию педагоги видят также и в преломлении мировой культуры. Для них сверхзадачей образования является привитие любви к культуре, чтоб с ее помощью каждый их ученик мог бы понять и найти путь для обретения смысла жизни. А этот путь уже ведет к определенной духовной вершине, для чего дети и проявляли необходимые волевые усилия.

Таким образом, ценностная составляющая образовательного процесса в альтернативных учебных заведениях осуществляется следующим образом:

- учебно-воспитательная работа строится на принципе свободного развития ребенка, в связи с чем цель школы заключается не в передаче знаний, а в общем развитии ребенка, формировании у него исследовательского отношения к миру;

- организация жизнедеятельности детей строится на началах сотрудничества всех субъектов данного школьного сообщества, где решающее и дисциплинирующее значение имеют не столько авторитет и воля старших, сколько самостоятельно принятые детьми установки внутришкольной жизни;

- образовательный процесс строится таким образом, чтобы содействовать развитию детской активности и самостоятельности, что означает на деле самостоятельное стремление детей к разрешению самостоятельно избранных целей самостоятельно избранным путем;

- создаются все условия для успешного интегрирования каждого ребенка в культуру для его эффективной социализации и культурной идентификации с тем, чтобы наиболее качественно осуществлялась его персонализация (т.е. осознание индивидом себя личностью);

- культивируется охранительное отношение к индивидуальности и ее истинная поддержка как необходимое условие целостности личности, ее нравственного здоровья, эмоционального благополучия;

- обеспечивается психическая устойчивость детей как достижение их душевного здоровья, включающего такие нормативные психические качества, как: стойкость, любознательность, активность, сила воли, общительность, интерес к людям, стремление к созиданию, любовь к творчеству, стремление к независимости и т.д.;

- априори признается самоценность детского творчества, важность развития спонтанной активности ребенка, включающей в себя взаимосвязь личных и общественных.

Понятно, что образовательные ценности со временем меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Но для альтернативного образования неизменно остается одно – чтобы ценностные ориентации на любом развивающем образовательном пространстве всегда были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности и ее культуры. А для этого и задействуются ценности, которые связаны с удовлетворением полноценного человеческого общения, с расширением духовности и внутренней культуры индивида, с возможностями его дальнейшего непрерывного образования, куда входит и профессиональное самоутверждение. Что касается педагога, то ему, как ни в какой другой профессии, необходимо постоянно преодолевать шаблоны и стереотипы, догматизм и авторитарность, и видеть в каждом своем ученике Человека как универсальную ценность.

Культивируемые в альтернативных школах образовательные ценности способствуют тому, что дети в них никогда не думают о материальной стороне своей жизни, их больше интересует совершенствование в интеллектуальном, эмоциональном и психологическом плане. При этом они ясно осознают: за все, что происходит с ними в их школе, ответственны только они сами. Более того, они незримо для самих себя практикуются в своей внутренней этической работе, поскольку моральная планка в любом альтернативном учебном заведении очень высока, и этот стандарт, так или

иначе, пестует в них высокую сознательность. Дети все разные, но отношение к ним с точки зрения уважения и равноправия делает больше, чем любая продвинутая образовательная программа. В конечном счете, они впитывают это и переносят затем на отношения с родителями и сверстниками вне школы. Как результат, они приобретают для себя очень важное: право выбирать для себя свой темп развития в любом виде деятельности, что дает свои существенные плоды. Как показало исследование, результаты обучения в альтернативных школах таковы, что по истечению времени все дети овладевают способностью критически мыслить, рассуждать на этические проблемы, приобретают навыки отбирать для себя только то, что соответствует их личности, и, главное, обретают уверенность в себе и понимание того, что только они ответственны за свою судьбу.

Рассмотрим далее концептуальные положения альтернативного образования. Как известно, образование во все времена придерживалось определённых интеллектуальных и нравственных традиций и постепенно приспособлялось к новым обстоятельствам. Однако в двадцатом столетии этот консерватизм потерял свою устойчивость, открыв возможности для развития альтернативных форм, методов и содержания образования, которые отвечали бы изменившимся требованиям. В связи с этим альтернативное образование, получившее право на существование в современной педагогической действительности, концептуально стало развиваться по следующим направлениям:

- создание условий для осуществления на практике альтернативного образования в противовес существующей старой системе с утверждением определяющего начала, связанного с признанием за свободной личностью права на собственную жизнь, на саморазвитие;

- ориентирование альтернативных школ на исправление системы с односторонним интеллектуальным развитием в пользу провозглашения

доктрины о формировании целостной личности - личности с развитой культурой чувств, вкуса, личности ответственной и думающей;

- поиск улучшения структуры и характера взаимоотношений в диаде «учитель - ученик»;

- создание особой атмосферы школы, предоставляющей все возможности для спонтанной жизни ребенка, его свободной активности, раскрепощения естественных порывов;

- призыв к соответствию школьных программ и адекватной подготовки детей к всевозможным демократическим преобразованиям общества будущего.

Это со всей очевидностью ставит вопрос об определении концептуальных подходов к организации альтернативной школы, которые обеспечивают многовариантность и широкий выбор путей развития данной образовательной системы. Несмотря на то, что все альтернативные образовательные учреждения исповедуют демократические принципы, они вместе с тем представляют собой большой спектр образовательных моделей школ как феномена в философии образования, который позволяет построить единую картину данного социального явления в разнообразных его проявлениях. Достаточно взять, к примеру, такие известные во всем мире и во многом разные альтернативные школы, как: американские образовательные учреждения Садбери Вэлли Скул (Sudbury Valley School), Махариши Скул (Maharishi School), Албани Фри Скул (Albany Free School), Школа «Дубовая Роща» (Oak Grove School); канадская школа Бич Скул (Beach School); австралийская начальная школа Каррамбена (Currumbena primary school); японская Токио Шуре (Tokyo Shure); индийская Международная школа Тагора; английская школа Саммерхилл; вальдорфские школы и школы М.Монтессори и другие.

Если рассматривать практику альтернативного образования в рамках системного и синергетического подходов, то оно может быть обосновано

как сложное многомерное явление со своими параметрами и критериями образовательной деятельности, как-то:

- основная философия и образовательная доктрина школы, ее общая концепция, ценности и приоритеты;

- местонахождение (сельская местность, город), включая социофизическую и социокультурную среду;

- пространство класса (кабинетная система, в классах, на природе);

- количество и характеристика персонала, владеющего искусством уважения, понимания, помощи и поддержки, диалога и искусством быть собой;

- количество детей (до 50, до 100, свыше 100);

- особенности детей (дети из традиционных школ, дети из неблагополучных семей, дети с психическими заболеваниями);

- структура класса (раздельное или смешанное по полу; раздельное или смешанное по возрасту);

- система управления (самоуправление) со степенью распределения ответственности и демократичности;

- степень открытости и гибкости образовательного процесса (в разумных соотношениях ролей ребенка и взрослого);

- степень свободы (права и обязанности; посещение занятий);

- предпосылки для самостоятельной организации пространства жизнедеятельности детей и взрослых;

- сотворчество и кооперация членов сообщества в условиях благоприятного климата взаимоотношений;

- условия и организация жизнедеятельности (с учетом ведущей активности каждого ребенка);

- условия и организация учебного процесса (работа по плану учителя, работа по плану учеников, свободный выбор учебных предметов в условиях личной значимости и осмысленности);

- многообразные пути становления индивида (вариативность и интегрированность в условиях адекватных критериев и способов оценивания);
- учет актуальных изменений индивида (психическое здоровье, личностная зрелость и ее развитие, нравственная зрелость, гражданская зрелость, социокультурная компетентность);
- реальность и своевременность педагогической поддержки и педагогического сопровождения;
- связь с родителями и общественностью;
- возможности дальнейшей учебы;
- адаптация в обществе;
- разветвленность школы.

При этом образовательное учреждение, функционирующее в системе координат альтернативного образования, всегда отличал демократический уклад жизни школы, который, в свою очередь, объединял выше названные параметры альтернативной школы. Альтернативные школы устроены таким образом, чтобы жизнь в них формировала у детей опыт ненасилия и нормального, демократического поведения. Практика зарубежных свободных школ доказывает целесообразность и эффективность данной образовательной модели, в которой действующий демократический уклад демонстрирует реальный ответ на все те проблемы, что ставит современная жизнь. В частности, такого, например, как *опыт выбора* (возможность выбора образовательных услуг, а также собственного темпа в процессе обучения).

Как показывает практика, основными компонентами демократического уклада жизни всех альтернативных школ выступают:

- организация учебного процесса на демократических началах;
- открытость принимаемых решений;

- наличие разнообразных индивидуальных коллективных творческих дел и проектов, которые создают условия для самовыражения, самореализации, проявление индивидуальности каждого ребенка;
- возможность для детей выбора того или иного типа деятельности, который в данный момент соответствует их интересам и притязаниям;
- право детей распоряжаться своим временем, включая право и не посещать занятия;
- проявление терпимости и терпения со стороны педагогов, которые выказывают всяческую поддержку принимаемым школьниками решениям;
- право детей на ошибки, при этом всячески поддерживать каждого ребенка видеть свои ошибки с целью более продуктивного их исправления [154].

Исходя из выше изложенного, представим основные концептуальные положения, которые присущи альтернативным школам:

1. Создание, или созидание, (исходя из интересов каждого ребенка) педагогически подготовленной среды, которая используется для обеспечения условий по достижению каждым ребенком самореализации личности при возможности полного раскрытия им своего духовного потенциала, что должно привести, в конечном счете, к достижению им состояния ощущения счастья.

2. Постоянное и искреннее проявление бескорыстия, которое заключается в том, чтобы обучать и воспитывать ребенка ради него самого, для сохранения его морального и физического здоровья, для его полноценной радостной жизни. А главное, для его блага и счастья, а не для удобства и удовлетворения педагогов.

3. Способность педагогов объективно и конкретно рассматривать (видеть) ребенка, основываясь на важнейшем принципе гуманистического воспитания - уважение к детству, серьезное отношение к делам и пережи-

ваниям ребенка. Иначе говоря, осуществление индивидуального подхода в процессе развития ребенка.

4. Постоянное и глубокое изучение ребенка, с тем, чтобы выяснять и вычленять его положительные стороны, а не его предрассудки и заблуждения.

5. Понимание учителем чувств и мыслей ребенка, а также терпимость во взаимоотношениях с детьми, поскольку "дети не столько нуждаются в обучении, сколько в любви и понимании" (А. Нейлл) [200, с. 115]. Именно понимание педагога помогает ребенку обратиться к внутреннему анализу.

6. Создание в школе всех условий, с тем, чтобы превратить активное проявление ребенка в его жизненную потребность. Это способствует тому, что ум ребенка получает своеобразный толчок, и в нем начинает развиваться склонность к размышлению и творчеству.

7. В основе практики альтернативного образования лежит поступок ребенка, который является фундаментом его духовного развития. Здесь считается, что именно поступок, совершаемый в условиях свободы, когда ребенок видит со стороны взрослого только любовь и принятие, избавляет эту подрастающую личность от многих психологических проблем. Школа всегда против использования наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы. А если те или иные формы наказаний используются, то они всегда принимают характер правового акта, который осуществляется органами детского самоуправления.

8. При осуществлении психологического сопровождения детей в альтернативных школах первостепенную роль играет гуманистический принцип уважения личности и прав ребенка в сочетании с требованием к нему. Этот принцип не только содействует повышению у ребенка чувства собственного достоинства, которое является своеобразной мерой его самочувствия в детском коллективе. Но он также определяет стиль отноше-

ний между взрослыми и детьми, в среде самих детей, улучшает микроклимат и отношения воспитанников со взрослыми и друг с другом.

9. Фундаментальной основой образовательных концепций всех альтернативных школ является признание самоценности индивидуальности и права личности на свободное развитие. Здесь ратуют за развитие уникальности каждого ребенка – члена сообщества, за уважение и принятие его точки зрения, формирование чувства собственного достоинства. В связи с этим педагоги избегают жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности, поставив во главу угла собственную активность и интерес ребенка.

10. В школе априори считается, что каждый ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот огромен, и каждый может достичь в жизни любой цели и осуществить любой жизненный проект. Поэтому взрослые никогда не пытаются формировать ребенка по своему собственному подобию. Они верят в потенциал ребенка и предоставляют его самому себе и не препятствуют в выборе собственной жизненной цели.

11. Особое значение в школах придается здоровому общественному мнению как своеобразному регулятору внутриколлективных отношений. Общественное мнение, сформировавшееся на основе высоких нравственных норм, ценностных ориентаций, влияет на характер взаимоотношений в детском сообществе и способствует свободному уверенному самочувствию детей в коллективе, помогая каждому ребенку выработать собственную объективную самооценку, что крайне необходимо для его самовоспитания.

12. На образовательном пространстве альтернативных школ никогда специально не структурируют жизнедеятельность детей, она уже априори имеет свою организацию и структуру, т.е. любая спонтанная игра детей, случайная беседа учителя с учеником всегда будут структурированы, так как на данный момент уже имеют свое собственное уникальное строение.

И перенося любую ситуацию в область альтернативного образования, можно увидеть, что она представляет собой конкретный отрезок жизни учащихся, являясь тем самым сложной структурой.

13. В школе не выделяют обучение в специально организуемую отдельную систему детского школьного периода; учеба включается в самую жизнедеятельность детей, где разброс их интересов настолько широк, что там всегда находится место и собственно учебному процессу, в который ребенок вливается уже с присущим ему желанием и тягой ко всему новому.

Все выше сказанное согласуется с важнейшим постулатом гуманистической психологии, который заключается в том, что человеком движет по направлению его личностного роста и творчества сама его суть, если при этом данному процессу не мешают исходящие от окружения какие-либо чрезвычайные обстоятельства. Таким образом, концепция альтернативного образования, связанная с реализацией личностью своей субъектности, способствует ей в достижении следующего: 1) мотивации к деятельностной самореализации (опосредованное развертывание способности личности); 2) суверенитета индивидуальности (как объективный и субъективный результат деятельности личности); 3) оптимистического посыла к собственной жизнедеятельности; 4) чувственного восприятия окружающего мира; 5) личностной стойкости в контакте с социумом (способность к выходу из непредвиденных ситуаций).

При этом, как мы уже отмечали, каждый педагог-гуманист привносит в систему альтернативного образования нечто свое, выстраивая тем самым свою собственную концепцию, которая, в конечном счете, во главу угла ставит развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, формируя у него социальное чувство как важный фактор его самореализации.

Например, вальдорфская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность

от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы вальдорфских школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт вальдорфского движения, накопленный за 85 лет его существования, показал, что принципы альтернативных школ могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. И причина здесь в том, что программы этих школ с их широтой подхода и междисциплинарностью нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний и информации.

В Монтессори-школах воплотились все основные положения гуманистической педагогики, которыми являются принципы природосообразности, гуманизма, педагогической поддержки, диалога, ценностно-смысловой направленности образования, веры ребенка. При этом многие из этих принципов, как нам представляется, органично вплетаются, прежде всего, в принципы педагогической поддержки и диалога, поскольку в них на первый план выходит личность такого педагога, который относится к человеческим потенциям каждого ребенка чрезвычайно серьезно, призывая детское существо постоянно стремиться к самореализации в сложном и напряженном взаимодействии с жизнью и окружающими его людьми. А это уже говорит о гуманизации взаимоотношений ученика и учителя, который в процессе педагогического взаимодействия обязательно включает в себя педагогический оптимизм. Под ним, как известно, понимается вера в потенциальные возможности каждого ребенка, в его учебные достижения и способности, умение создавать ситуацию успеха во всех проявлениях ребенка и оказывать всяческую поддержку в его самоопределении.

Таким образом, зарубежной педагогике XX века присуще следующее понимание **природы альтернативного образования**: *образование должно представлять собой такую деятельность, которая могла бы обеспе-*

чить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития каждого ребенка.

Итак, рассмотренные нами выше образовательные ценности и концептуальные положения альтернативного образования в зарубежной педагогике показывают их синтетическую взаимосвязь и практическую продуктивность, результатом чего является, в конечном счете, тот багаж, с которым выпускники альтернативных школ выходят за стены своих учебных заведений. В частности, они заканчивают свои школы со следующими приобретениями:

- они имеют устойчивые морально-нравственные принципы;
- они самостоятельно формируют собственный стиль жизни;
- они глубоко ответственны за свою личную жизнь;
- они имеют четкое понимание в преимуществах содержательной и активной жизни;
- они способны делать выбор и отказываться от чего-либо во имя открытия себя, собственных глубин, хотя это и сопряжено с риском увидеть что-то неприятное;
- они ценят личную инициативу и самомотивацию;
- они способны брать ответственность - за себя, за свое дело;
- они стремятся жить полнокровно в каждый миг своей жизни;
- они прочно и надолго сохраняют интеллектуальную любознательность.

В заключение отметим, что альтернативное образование, представляющее собой историко-культурный феномен гуманистической педагогики, всегда носило интернациональный характер и пребывало в постоянном движении, не знающем национальных и культурных границ. Так, уже в первой четверти XX века оно вылилось в открытое культурно-образовательное движение в Европе, неся в себе все черты реформаторского характера. В рамках этого движения проводились семинары и конфе-

ренции; читались лекции и организовывались мастер-классы; издавались и переводились на многие языки труды теоретиков и практиков различных альтернативных педагогических течений и т.д. Стали появляться школы, которые, воплотив в себе идеалы педагогики свободы, преодолели объективные и субъективные трудности и создали оригинальные учебно-воспитательные системы, успешно существующие и развивающиеся в наши дни. Именно в этом плане работают сегодня многие зарубежные образовательные учреждения (наиболее известных из которых, по крайней мере, можно насчитать более ста), такие, как: школа «Тамарики» (Новая Зеландия), Школа Песталоцци (Эквадор), Мирамбика (Индия), Демократическая школа Хадера (Израиль), Садбери Вэлли Скул и многие-многие другие. И, как показывает практика, школы, работающие в настоящее время в системе альтернативного образования, обеспечивают главное: они предоставляют все возможности для осуществления базовых образовательных процессов, которые способствуют становлению индивида как субъекта жизни и культуры. Альтернативное образование уверенно отвоевывает себе место в педагогической действительности, и это естественно, поскольку эта гуманистическая парадигма несет в себе, прежде всего, потенциал общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Привнося, естественно, в это и свое особенное, что, в конечном счете, лишь обогащает, наполняя новым содержанием педагогическую мысль. Это общее и особенное мы и рассмотрим в первом разделе второй главы.

Глава 2

Реализация альтернативного образования в странах Британского содружества

2.1. Общее и особенное в моделях альтернативного образования в странах Содружества

Рассматриваемый нами историко-культурный пласт развития альтернативного образования в странах Британского Содружества свидетельствует о реальном претворении в педагогическую практику общих концептуальных идей рассматриваемой гуманистической парадигмы, и особенно в той ее части, которая касается организации учебно-воспитательного процесса. В контексте этих размышлений, рассматривая системы А. Нейлла (школа Саммерхилл), Д. и Л. Элмхерстов (Дартингтон Холл Скул), Школы Тагора, школы «Тамарика» и др., можно увидеть следующие завоевания педагогической мысли.

1. Концептуальная идея альтернативного образования состоит в оказании помощи ребенку в процессе осознания им особенности своей личности и свое отношение к миру.

2. В условиях альтернативного образования в образовательном учреждении создаются условия для реализации ребенком своих потребностей и интересов. При этом любой ученик имеет право на ошибки, на свободный творческий поиск, стимулируемый постоянной педагогической поддержкой педагога.

3. Психологической основой образовательного пространства, функционирующего в русле альтернативного подхода, является нерасторжимая связь обучения с морально-психологическим климатом, где на первый план выдвигается эмоционально-потребностная сфера личности ребенка.

4. Образовательный процесс педагогически организован так, что все дети, независимо от их умственного развития или типа темперамента, от-

крывают для себя личную значимость знаний и на основе этого успешно осваивают выбранные ими учебные дисциплины.

5. Полностью отрицается обезличенный характер образовательного процесса, а также явная или завуалированная регламентированность жизнедеятельности ребенка в школе.

6. К педагогу предъявляется требование принимать ребенка таким, каков он есть, ставить себя на его место, проявляя при этом искренность и открытость, что способствует возможности использовать любые формы учебной работы, если они согласуются с потребностями и выбором детей.

7. Альтернативное образование выступает против формальных принципов обучения, против введения установленных извне и зачастую чуждых ребенку образовательных программ.

8. Альтернативная школа не приемлет жесткой ориентации образования и воспитания на выполнение социального заказа, предполагающей тенденциозный отбор сообщаемых ученику знаний и формируемых установок.

В связи с выше сказанным, отметим, что педагоги, работающие в общей системе альтернативного образования, в своей педагогической деятельности претворяют в жизнь принцип свободы выбора, которую они рассматривают в контексте способности ребенка разумно выбирать свою линию поведения среди реальных возможностей. В связи с этим, поскольку главной ценностью признается ребенок как личность, в качестве императива выдвигается развитие у детей **свободоспособности**, означающее на деле предоставление помощи ребенку как субъекту свободного сознания и свободной деятельности. Вот почему проблему образования личности они выстраивают в проблему индивидуального развития, а сам педагогический процесс в субъект-субъектные отношения, где на первый план выступает сотворчество взрослого и ребенка.

Подобная установка на образование автономной (свободной) личности обязательно предполагает гуманистический стиль отношений между педагогом и учеником, одним из компонентов которого является диалог, ведущий к установлению отношений творческого сотрудничества и стимулирующий самодеятельность и саморазвитие обоих субъектов образовательного процесса как равноправных партнеров.

Это, в свою очередь, создает положительные предпосылки, придающие альтернативному образованию демократический характер. В частности, отметим следующее, что характерно всем, без исключения альтернативным школам:

1. В условиях альтернативного образования учитель и ученик, воспитатель и воспитанник представляют две равноправные единицы. И это равноправие заключается в том, что каждая сторона имеет столько прав, сколько она может иметь и обязанностей. И если воспитателю приходится бороться с волей ребенка, то он, исходя из принципов педагогики свободы, борется прежде всего за то, чтобы освободить детскую волю от подчинения аффектам и страстям; борется за то, чтобы сделать ребенка свободным, самоуправляемым человеком, который стремится к добру и правде.

2. Альтернативное образование стимулирует активное отношение ребенка к жизни, культуре, познавательной деятельности. Организация детского сообщества на основах разумного самоуправления формирует активную жизненную позицию каждого из ее членов. Это в свою очередь создает такой психологический климат, который способствует личностному росту как ребенка, так и взрослого.

3. В системе альтернативного образования нет места принуждению, его занимает самостоятельность и свобода. Любой вид жизнедеятельности ребенка, будь то учение, труд, игра и т.д., основан исключительно на личном интересе, который, как показывает практика, зачастую совпадает и с

интересами общими. Именно это и обеспечивает совместность творческой деятельности и улучшение межличностного стиля взаимодействия.

4. Свобода выбора в образовании учит ребенка ощущать тончайшую грань между свободой и своевластием. В альтернативных школах дети ясно осознают, что подлинная свобода обязательно должна предполагать внутренние самоограничения. Учащиеся в этих школах никогда не бывают свободны от моральных обязательств; они знают, что такое «хорошо» и что такое «плохо», поэтому могут свободно и естественно противостоять разлагающему влиянию среды, сохраняя при этом себя как суверенную личность.

5. В альтернативных школах предоставляются все возможности для осуществления базовых образовательных процессов, которые способствуют становлению ребенка как субъекта жизни и культуры. Сюда мы включаем следующее: **а) духовно-нравственное развитие личности**, т.е. овладение ребенком общечеловеческими нормами нравственности, способностью делать выбор между добром и злом; **б) индивидуализацию**, т.е. поддержку самобытности личности, развитие ее творческого потенциала; **в) социализацию**, т.е. вхождение ребенка в жизнь общества и его взросление и **г) житнетворчество**, т.е. решение детьми реальных проблем собственной жизни. Сюда можно отнести и **организацию образовательного пространства**: максимальное приближение учебного заведения к природе; наличие открытых предметных кабинетов, куда волен заходить каждый нуждающийся; подвижность учебной мебели в кабинетах для свободного ее перемещения с целью создания условий для групповой и индивидуальной работы; наличие площадок для ручного или иного труда; создание максимальных условий для эстетического развития детей и т.д.

6. Общим для всех альтернативных школ является и выбор методических подходов: формирование содержания образования не с позиции педагога, а с позиции ученика; опора учителя на индивидуальный опыт дея-

тельности ребенка; регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми всех возрастных групп школьных праздников; традиция постановки спектаклей силами детей по собственным сценариям, самостоятельное создание ими школьных газет, журналов, фильмов, и т.д.

Есть еще один момент, что объединяет альтернативные школы – это то, что они глубоко личностны, индивидуализированы и субъективны, исходя из своей философии и образовательной доктрины. Вместе с тем, они и мобильны, и поливариантны, объединяя в себе как единичное, так и общее. И общего, как мы уже отметили выше, все же неизмеримо больше, что и составляет, собственно, основную канву альтернативного образования. Прежде всего, это особенность атмосферы образовательного пространства, включающая в себя такие составляющие, как:

- сравнительно небольшое число воспитанников;
- равенство (а на деле партнерство) детей и взрослых, что обязательно возвращает чувство со-общества и сотрудничества;
- возложение на ученика ответственности за процесс образования, что способствует развитию у него способностей к получению знаний;
- принятие педагогом на себя роли фасилитатора с качествами индивидуального консультанта, помощника и советчика;
- собрание на едином образовательном пространстве команды единомышленников, четко понимающих основные цели своей педагогической деятельности;
- совместная выработка взрослыми и детьми обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих личную свободу;
- практика проведения совместных собраний всех субъектов сообщества.

К выше сказанному следует также добавить и следующее наблюдение. Как известно, любая педагогическая теория имеет свои регулятивные элементы в учебно-воспитательном процессе, однако не везде можно

встретить **признание экзистенциальной сущности ребенка**, т.е. его права на самоопределение и самореализацию. И только, пожалуй, в практике альтернативного образования мы в полной мере обнаружим бережное отношение к субъективному миру ребенка как реальности автономного духовного бытия человека. В этой гуманистической системе никогда не отрицают объективного мира, но первичным всегда является то, что свобода человека определяется не извне, а изнутри, из его духа, и что человек – это, прежде всего, независимое, автономное и свободное существо. В своих авторских (альтернативных) школах педагоги-энтузиасты блестяще доказывают право на существование экзистенциальной идеи о том, что каждый человек сам творит свою личную историю и что он способен на обретение истинной внутренней духовной свободы; будучи не свободным от условий, он тем не менее способен занять свою позицию по отношению к ним. В любой альтернативной школе краеугольным камнем ее образовательной доктрины всегда присутствует следующее положение: задача ребенка состоит в том, чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую ему выбрали его родители или выбирают умные педагоги.

Как показывает практика альтернативных школ, детей в них всегда привлекает именно то, что в свое время использовал при организации школы Бидельс в Англии Дж. Бедли, а именно наличие в детском сообществе реального самоуправления. Реализация целей самоуправления, предложенных им, оказали существенное влияние на развитие альтернативного педагогического движения на Западе в XX веке и, в частности, такие, как: формирование в школе атмосферы свободы и доверия; школа должна быть семьей; развитие у учащихся чувства ответственности и самостоятельности.

Исходя из этого, на основе общей практики альтернативного образования были сформулированы основные принципы деятельности всех моделей школ, работающих в контексте этой системы:

- свобода есть ключ к развитию личной ответственности;
- вместе с правами ребенок должен быть наделен и обязанностями, ибо только на основе их он сможет понять истинность ответственности;
- социальное равенство учителей и учащихся должно стать важнейшим условием деятельности школы;
- формировать разновозрастные группы, что способствуют ускорению личностного развития детей;
- постоянно учитывать равную вовлеченность детей во все школьные дела и жизнедеятельность сообщества;
- считать аксиомой, что никто не может распорядиться временем ученика лучше, чем он сам;
- неизменно сохранять уверенность в том, что за все время пребывания ребенка в школе – в процессе общения, игр, занятий, наблюдений, заседаний и т.д. – он всегда приобретает новые знания;
- всячески поддерживать малейшее желание ребенка к приобретению знаний;
- культивировать у детей самостоятельность выбора изучаемых предметов;
- при планировании и организации учебного процесса необходимо прислушиваться (с долей здоровой критики) к голосу каждого ученика;
- поощрять свободную экспрессию, проявляемую ребенком, которая способствует развитию у него уникальных способностей и талантов;
- развивать у детей умение идти своим собственным путем;
- избегать сравнений успехов или неудач ребенка с другими.

Как уже было отмечено, образовательное пространство альтернативной школы существенно отличается от традиционной, зачастую авторитарной школы, в которой превалируют контроль, субординация, произвол взрослых и т.д. В то время как альтернативные школы изначально создавались и создаются сегодня на идеях *свободы* (предоставление ребенку воз-

возможности выбирать свой путь); *равенства и единства* (формирование единого сообщества взрослых и детей); *диалогизма* (достижение продуктивного взаимодействия учителя и ученика); *принятия* (ребенок принимается таким, каков он есть, независимо от оценок извне); *соразвития* (стремление к гармонизации внешнего и внутреннего «Я»).

Все это в целом и обеспечивает успех практики альтернативной школы, чему способствуют следующие факторы:

- приоритет развитию фундаментальных ценностей, составляющих суть и содержание альтернативного образования;
- осуществление организации жизнедеятельности сообщества при прозрачном и ясном руководстве;
- поддержка высокого уровня осведомленности и осознания всего того, что делается в школе, включая как цели педагогической деятельности, так и проверку их на всех уровнях школьной жизни;
- ответственность всех членов сообщества за свои поступки при ясном осознании своей ответственности;
- создание и поддержка непринужденной, неформальной школьной среды, прямо не связанной с преподаванием и обучением;
- признание и культивирование активной жизненной позиции каждого ребенка.

Какую бы альтернативную школу мы ни рассматривали, мы увидим, что каждая из них представляет собой своеобразное независимое образовательное звено. Никто не несет ответственности за школу вне ее, как никто, по сути, и не заботится о ней; она может, например, обанкротиться, и никакой государственный орган ее не спасет. Однако, с другой стороны, и сама школа имеет право не спрашивать разрешения на ту или иную образовательную деятельность, на внедрение тех или иных образовательных технологий и программ. Ибо, прежде всего, это сама школа в лице ее учителей, совета, директора, родителей, а также учащихся самостоятельно

формирует свою доктрину и принимает решения. Более того, именно в альтернативных школах максимально сокращается путь от идеи до ее превращения в жизнь. И чтобы это произошло, они по собственной инициативе устанавливают контакты с разнообразными учреждениями и общественными организациями, начиная от снабженческих фирм и местных СМИ и заканчивая органами образования на местном и региональном уровне, а также властных структур.

Рассмотрим далее, как данные общие характеристики альтернативного образования реализуются в практике конкретных альтернативных учебных заведений, входящих в Британское содружество наций, с учетом их особенностей.

Дартингтон-Холл Скул (Dartington Hall School - Англия)

Основанная в 1926 г. Леонардом и Дороти Элмхирстами в Дартингтонском поместье школа Дартингтон первой целью своей поставила отход от общепринятой традиционной образовательной практики и создание учебного заведения для возрождения сельской общности и совершенствования агрокультуры и деревенской индустрии, связанной с выращиванием овощей и фруктов, пчеловодством и выращиванием домашней птицы, изучением ландшафтного садоводства и ботаники.

Школа сразу же упразднила навязывание жесткой регламентации: отсутствовали наказания за провинности, не было старших учеников, следящих за дисциплиной, специальной униформы, разделения полов, обязательной религии, всевозможных воспитательных мероприятий и собственно самого соревновательного духа. Напротив, всячески культивировался дух единой большой семьи, где каждый отвечал за себя и за другого.

Со временем школа разделилась на три части в пределах мили друг от друга – подготовительная школа, начальная и средние школы. Войдя в число наиболее известных альтернативных школ Западной Европы XX века, Дартингтон-Холл Скул проявляла новаторский и творческий подход во

все время своего существования. Следуя идеалам педоцентризма и свободы, отдавая приоритет практике перед теорией, школа демонстрировала широту содержания обучения, разнообразие форм деятельности, а также открытость внешнему миру. Для интернатского учебного заведения (формально закрытого типа) подобно Дартингтон-Холл Скул это стало возможным благодаря следующим условиям: привлечению к учебному процессу наряду со штатными преподавателями также и гостей школы; постоянному контакту детей и взрослых; использованию поместья как естественной среды обучения и воспитания; организации интересных и содержательных экскурсий. В этот ряд следует внести также и такие важные моменты, как: организация летних лагерей с учетом интересов воспитанников; привлечение к сотрудничеству родителей учащихся; развитие программ обмена с другими средними учебными заведениями; интеграция в образовательный процесс учащихся разных стран. Но главное, что в этой школе были созданы условия для самоопределения и самореализации учащихся посредством личностной ориентации и индивидуальной направленности содержания обучения и форм его организации, в частности, за счет вариативности образовательных программ с учетом местных условий. К сожалению, в 1987 г. Дартингтон-Холл Скул был закрыт ввиду надуманных обвинений в резком спаде приема учащихся и отсутствии финансовой поддержки [151; 187; 242; 243; 246].

Сэндз Скул (Sands School - Англия).

После закрытия Дартингтон-Холл Скул группа студентов и учителей основала в 1987 г. Сэндз Скул, которая приняла на себя все концептуальные особенности Дартингтон Скул. В школе на сегодняшний день учатся от 50 до 70 учеников, которых обучают восемь постоянных высокопрофессиональных учителей и пять совместителей. В распоряжении учащихся полная образовательная инфраструктура с обязательными элементами педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения.

Управляется школа демократическими процедурами, где все субъекты образовательного процесса имеют равные голоса. Каждую неделю на общих собраниях с помощью голосования принимаются все решения, начиная, например, от вопроса по расцветке ковров и кончая предложениями по принятию новых педагогов. Учащимся предоставлен весь спектр учебных дисциплин, а само посещение занятий осуществляется на договорной основе, т.е. по желанию самих учеников, а не в обязательном порядке. Сам перечень учебных предметов (или отдельных разделов и тем) согласовывается с учащимися, в результате чего они изучают многое из того, чего нет в обычных традиционных школах.

Сэндз Скул предоставляет образовательные услуги, исходя из здравого смысла, мотивации детей и их способностей и возможностей:

- учиться в соответствии с собственным темпом развития;
- назначать экзамены в индивидуальном порядке, исходя из готовности к ним ученика;
- обучение важнейшим навыкам и умениям в технике ведения дискуссий, в приготовлении пищи, качественной уборке, гигиене, строительстве и т.д.;
- привитие социальных навыков и осознания того, что каждый ребенок является полноправным членом общества;
- помощь детям в планировании собственных образовательных программ и т.д.

Философией школы является вера в незыблемость того, что к каждому надо относиться одинаково, что каждый должен быть счастлив, иметь все возможности для получения качественного образования и быть свободным для самовыражения. В связи с этим школа обеспечена всем для занятий ручным трудом, домоводством, овладения искусством кухни, спортом и для организации досуга [187; 243; 246; 283].

Школа Саммерхилл (Summerhill - Англия).

В таком же направлении развивалась и одна из самых радикальных альтернативных школ Британии – свободная школа Саммерхилл, основанная британским педагогом Александром Нейллом в 1921 году в Хэллерау, пригороде Дрездена, переехавшую в 1923 г. в Англию в городок Лайм Реджис и получившую в 1927 г. постоянную прописку в Лейстоне в графстве Суффолк в ста километрах от Лондона.

Саммерхилл с самого начала стал представлять собой уникальное учебно-воспитательное учреждение, в котором нашли полное воплощение идеи свободного воспитания. И это, прежде всего, касается целевых установок данной школы: предоставление детям свободы эмоционального развития, права самостоятельной организации своей жизни, возможности естественного развития, обеспечение счастливого детства посредством устранения давления со стороны взрослых. Самым главным результатом этой школы стало воспитание свободных и самостоятельных людей, которые сумели найти свое место в жизни. Краеугольным камнем воспитательной системы, созданной Нейллом, явились свобода, любовь и счастье. Он сумел разрешить в своей школе противоречие между стремлением ребенка к свободе как источнику саморазвития, отвергающим любое давление со стороны взрослых, и воспитанием как процессом управления развитием ребенка.

В своей практике Нейлл опирался на такие основополагающие принципы, как: принцип свободы, принцип саморегуляции, принцип педагогической поддержки, принцип диалога, принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества [34]. На их основе, а также с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенности своих воспитанников, Нейлл пытался так педагогически организовать среду, чтобы каждый из них смог в полной мере реализовать свой потенциал, найдя дело по интересу. Свою природную любознательность дети могли реализовать в специально оборудованных мастерских и комнате искусств. В школе считалось,

что состояние творческого подъема имеет для воспитания и развития ребенка намного большее значение, чем все учебные занятия и воспитательные мероприятия вместе взятые.

Главным постулатом для Нейлла была принципиальная недопустимость навязывания учителем своей (пусть и разумной) воли детям; что на деле означало предоставление ученику свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованиями и которое он хочет воспринимать настолько, насколько он хочет, и уклониться от того учения, которое ему не нужно и которого он не желает.

Ключевой мыслью для учителей школы Саммерхилл была идея Э. Кей о предоставлении природе ребенка свободы помогать самой себе, не ускоряя эту помощь, а лишь следя за тем, чтобы окружающая среда поддерживала работу природы. Понимая нереальность попыток глобального реформирования общества, Нейлл сознательно выбрал другой путь: принял организацию закрытого детского учреждения, создающего условия для свободного развития ребенка, который с первого же дня своего поступления в школу был не только свободен от навязывания какой-либо идеологии, но также и от целенаправленного со стороны педагогов формирования характера.

Главная задача школы Саммерхилл заключается в том, чтобы добиваться максимального эмоционального и эстетического развития ребенка, что, как показала практика, неизбежно ведет к развитию интеллектуальному. По мнению учителей Саммерхилл, заполнять ум ученика знаниями – задача второстепенная, основное в обучении – научить думать. Именно в формировании самостоятельного мышления в школе и видят гарантию сохранения той свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы. Вот почему стержнем своей философии в школе Саммерхилл считают свободу самовыражения, как универсальное средство формирования личности.

В Саммерхилле никто и никогда не принуждает детей, они действуют только на основе своей воли и выбора. Много времени они отдают играм, и в этих играх создаются свои модели жизни. С самого начала Нейлл ввел принцип «ничего неделания»; именно в это то время, по его мнению, чаще всего возможен процесс внутреннего роста ребенка. Саммерхилл позволяет детям по-настоящему понять, что всем им свойственно человеческое достоинство, что они наделены волей, что они имеют свободу выбора и ответственны за свой выбор. И в этом, собственно, и заключаются для всех сторонников альтернативного образования условия роста ребенка – свобода, уважение, поддержка, сопровождение. Это именно то, что дает Саммерхилл своим воспитанникам – возможность естественно расти и творчески развиваться [34; 38; 118; 162; 173; 176; 178; 187; 189; 196; 206; 216-220].

Брисбейн Индепендент Скул (Brisbane Independent School - Австралия).

В 1967 г. шесть преподавателей университета, будучи разочарованными отсутствием всяческой альтернативы в государственной образовательной системе, основали общество независимой школы Брисбейн (далее БИС), концепция которой не изменилась до сих пор. Суть ее заключается в том, что школа, ее форма и содержание зависят только от образовательных инициатив всего школьного сообщества, с неременным включением мнений и предложений родителей учащихся, что впоследствии превратило БИС в школу, руководимую родительским комитетом. Философией школы является качественная подготовка детей в новый глобализованный мир 21 века на следующей основе: индивидуальная подготовка каждого ребенка в сочетании с его эмоциональным и духовным развитием.

БИС расположен на лоне природы, недалеко от городской цивилизации и функционирует в духе семейной кооперации. Три группы учащихся ежедневно встречается со своим домашним учителем для планирования и

дальнейшего проведения учебного дня. Сам учебный день представляет собой очень гибкое расписание, согласованное с учащимися, в течение которых осуществляется полноценное развитие ребенка, его социальное, эмоциональное, физическое и умственное составляющие. Раз в неделю состоит общее школьное собрание для обсуждения важнейших проблем общества и проведения голосования по принятию решений. Данные собрания являются частью культурного компонента, наряду с социальным, и представляют собой некую форму обучения умению дискутировать, спорить, излагать идеи и предложения, проводить в жизнь те или иные предлагаемые ценности.

Очень часто устраиваются общие совместные игры, обсуждение интересных книг в библиотеке или посиделки с учителями под Большим Деревом, что растет недалеко от школы. Много внимания в БИС уделяется социальному становлению ребенка, для чего в структуру всех занятий обязательно вкраплены те или иные проблемные ситуации социального характера. Этот образовательный аспект осуществляется как в группах, так и наедине с учителем. Таким образом, образование в БИС осуществляется совместными усилиями учителей, родителей и самих учеников, что дает неоспоримое преимущество при определении плюсов и минусов в развитии каждого ребенка [231; 249].

Блэктаун Колледж (Blacktown Youth College – Австралия)

Блэктаун Колледж является маленькой независимой школой, куда поступают 9-10-летние дети, которые не смогли найти себя в обычной школе. По окончании школы все учащиеся получают соответствующий аттестат. Постулатом школы педагоги определяют тезис: «Максимальное снижение стресса при получении образования». В связи с этим сформулирована и образовательная доктрина:

- при составлении учебного плана учащиеся могут вносить коррективы;

- необходимость ведения записей на уроках (для обучения грамотной письменной речи);

- культивирование физического труда (к обязательной короткой по времени работы добавляется волонтерская, исходя из пожеланий ученика);

- отсутствие бесполезных правил (принятых, например, в обычной школе);

- нормальные здоровые взаимоотношения между всеми членами школьного сообщества, включая родителей;

- демократическая форма предъявлений требований друг к другу;

- учебная неделя состоит из 4 дней.

- никаких экзаменов (в школьном аттестате указаны только полученные детьми социальные и гражданские компетенции).

В школе неукоснительно соблюдаются 5 «золотых правил»:

- строгое пресечение всяких попыток употребления алкоголя или наркотиков;

- нет – воровству;

- не избегать обязанности + чувство локтя;

- недопущение пропусков в школе;

- нет – хулиганским выходкам.

Учебный день делится на 65% занятий и 35% - свободного времени: баскетбол, бассейн, занятия музыкой, спортом и т.д. Несмотря на широкий диапазон предоставляемой свободы, учащимся приходится выполнять и некоторую обязательную работу, как-то: уборка школы, добывание денег для арендной платы учебного заведения; пресечение сквернословия; уход за бассейном; обеспечение порядка в классах и т.д.

В школе трепетно относятся к соблюдению таких гуманистических принципов, как: педагогическая поддержка, диалог, понимание и принятие ребенка таким, какой он есть [232].

Общая начальная школа Каррамбена (Currambena primary school - Австралия)

Каррамбена создана как альтернатива традиционной школе, поэтому целевыми установками данной школы являются провоцирование ребенка на любознательность, формирование тяги к пониманию, обучение умению решать возникшие проблемы и внедрение в сознание необходимости владения этими качествами. Данная школа считается одним из ведущих инновационных учебных заведений, занимающихся развитием мыслительной деятельности ребенка. Основная образовательная доктрина этого учебного заведения связана с холистическим (целостным) подходом к обучению на основе гибкой учебной программы, включающей в себя формирование социальных навыков и достижение высоких образовательных стандартов. В связи с этим вопросы улучшения функционирования школы решаются на всех уровнях: в отдельном классе, по всей школе, а также на общих собраниях. Каждый ученик, равно как и сотрудники с родителями имеют одинаковые голоса по вынесению того или иного решения, связанного с жизнью Каррамбены, повышению уровня обучения и созданию имиджа школы.

Философия школы включает в себя следующие позиции:

- в процессе познания ребенка перед ним не может быть никаких преград;
- процесс познания ребенка представляет собой выразительный и творческий характер на основе самоанализа в условиях отсутствия всяческого сравнения с другими учениками;
- любая форма обучения, в том числе и за пределами школы, опирается на индивидуальный подход;
- родители считаются основными воспитателями детей, поэтому их участие в деятельности школы особо приветствуется;
- формирование у детей коммуникативных умений.

В Каррамбене большое значение придается играм, для чего им отводится специальное время в учебной неделе. Школа начинает работать с 9 часов утра (сами учителя должны приходить в 8.30); по приходу детей до 9.30 они предоставлены самим себе, таким образом, до начала занятий все дети играют во что-нибудь. По пятницам после обеда все оставшееся время отдается различным играм.

Что касается определения образовательного роста ребенка, то в школе постоянно организовывается индивидуальное тестирование, форма которого обсуждается совместно с родителями в начале учебного года, а в последующем - и с детьми.

В занятиях искусством и ручным трудом принимают участие все дети, для них это самая занимательная часть учебного процесса. Для этого имеются специальные помещения, где дети успешно занимаются поделками, готовятся к концертам и различным представлениям. Главным событием учебного года является общий концерт для родителей и прочих родственников детей. Концерты ставятся силами самих детей, они пишут сценарий, готовят декорации и осуществляют постановку [241].

Прешил Скул (Preshil The Margaret Lyttle Memorial School – Австралия)

Основанная Маргарет Литтл в начале 30-х гг. Прешил Скул, в основу своей образовательной доктрины положила главный постулат: приспособление образовательной системы к ребенку, а не ребенка в рамки этой системы. Исходя из этого, педагогическая деятельность строится только на уважении к ребенку и на вере в лучшие силы его природы. Это формулирует и важнейшую установку для учителей: поскольку все дети разные, а значит, с разными темпами развития, то каждому ребенку позволяют учиться и работать в соответствии с их умственным и эмоциональным развитием, типом темперамента и физическими возможностями. Само местоположение школы, ее архитектура, дизайн классных комнат (например,

применение подвижных платформ), социальная и образовательная доктрина были по достоинству оценены властями штата, признавшими образование в естественных условиях прогрессивной формой постижения окружающего мира.

В школе не акцентируют специального внимания на дисциплине учащихся; концентрируя педагогическую деятельность на всестороннем развитии личности ученика, где духовное, физическое и умственное развитие тесно взаимосвязаны между собой, учителя исподволь добиваются того, чтобы дети, которым предоставлен большой диапазон свободы в жизнедеятельности и учебе, развивались по пути самодисциплины и самообразования. Для детей Прешил Скул не представляет храм науки, для них это скорее семья и сообщество, в котором они живут и в котором отношения между учителями и учениками равноправные и доверительные. Для педагогов школы очень важным является обучить своих подопечных критическому мышлению и творческому подходу во всех их начинаниях. Соревновательный дух в школе заменен кооперацией, в рамках которой каждый ребенок сам оценивает себя и свою уникальность. Начиная с уровня детского сада до достижения ими 12 лет, детям обеспечивается постоянное ободрение их деятельности, свобода и поддержка с тем, чтоб они вырастали в независимых мыслителей и были мотивированы на то, чтобы вносить вклад в любое общее дело. Для этого каждый возрастной уровень от 3 до 12 лет имеет свое название: «трехлетки», «пяtilетки» и т.д., а не «начальная», «подготовительная» или «средняя» группы. Что касается собственно образования, то дети получают следующее.

Трехлетки и четырехлетки, располагаясь в смежных комнатах, обучаются как в классах, так и на природе: они рассказывают истории, поют песни, рисуют, лепят, катаются на велосипедах, лазают по деревьям и строят песочные замки. Пятилетки также занимаются лепкой и рисовани-

ем, и включаются занятия музыкой и плотницким делом. Большое время отдается, естественно, свободной игре.

Как показывает анализ деятельности Прешил Скул, все дети, пройдя путь увлекательного познания мира в начальных классах, переходят затем в среднее звено с большим энтузиазмом и оптимизмом, поскольку интеллектуально и физически они стали очень развиты, а значит, и готовы к новым открытиям и свершениям [251; 278].

Виллидж Скул (Village School – Австралия)

Основанная в 1982 г. тремя прогрессивными учителями независимая начальная Виллидж Скул, свою деятельность направляет на то, чтобы обучить детей самомотивации к независимому, самостоятельному получению знаний. В школе приветствуются индивидуальные различия между детьми, но при этом насаждается мнение, что каждый из них в будущем должен занять свое достойное место в обществе. Поэтому у них культивируется понимание своей роли в оказании помощи друг другу, а также окружающей их природе.

Виллидж Скул позиционирует себя школой, занимающей свою альтернативную нишу в общей образовательной системе, представляя собой постоянно развивающееся учебное заведение, в котором учебный процесс немислим без увлекательности, радости познания, приобретения «здесь и сейчас» жизненного опыта. В классах, где могут учиться разновозрастные дети, и в которых царит дух семьи, учатся не более 20 детей, имеющих все возможности для реализации образовательных потребностей. К их услугам имеется также животноводческая ферма, поля для выращивания овощей, т.е. реальный труд как необходимый компонент в ежедневной общеобразовательной программе.

Помимо чтения, письма и арифметического счета (так называемое овладение 3 R's – Reading, Writing, Arithmetic), в школе развивают и обязательных 5 личностных качеств: ответственность, находчивость (изобрета-

тельность), надежность, саморегуляция, уважение к людям (Responsibility, Resourcefulness, Reliability, Resilience, Respect). Исходя из этого, а также развития у детей творческого мышления и умения решать ими этические, социальные проблемы, в школе сформулирована образовательная доктрина, по которой осуществляется обязательная деятельность и упраздняются определенные подходы. Отсюда, в обязательную деятельность входит следующее:

- к каждому ребенку осуществлять индивидуальный подход;
- по крайней мере, половину учебного времени учителю проводить наедине с учеником, с тем, чтобы помочь последнему в обнаружении его особых талантов;
- готовить различные задания для каждого ученика, имеющие, тем не менее в своей основе общее направление, с тем, чтобы детям было легко кооперировать друг с другом;
- использовать различные образовательные технологии в соответствии с потребностями и пожеланиями детей;
- обсуждать с детьми наиболее приемлемые для них методы обучения, с тем, чтобы они реально стали субъектами образовательного процесса;
- проводить мониторинг по продвижению ребенка в сравнении сего предыдущими результатами (а не с достижениями других детей);
- группировать детей в соответствии с их психологической совместимостью.

При этом в школе стараются избегать следующего:

- не обучать новым навыкам и умениям со всем классом ради экономии времени;
- не сравнивать успехи детей, используя термины «отстающие» и «успевающие»;

- не использовать отдельные, даже выдающиеся успехи детей по сравнению с успехами других детей;
- не ожидать одинакового выполнения одного и того же объема работы от всех детей;
- не ожидать одинакового уровня понимания учебного материала от детей;
- не ожидать быстрых результатов от познавательной деятельности детей;
- не использовать методы обучения применительно к конкретному возрасту ребенка, а исходить только из его мотивации и интересов;
- не давать учащимся окончательной оценки их результатам в творческой и познавательной деятельности [303].

Бич Скул (Beach School – Канада)

В основе образовательной доктрины канадской школы Бич Скул лежат следующие положения:

- самомотивированное обучение (самостоятельное определение учащимися своего времяпрепровождения в школе, постановка целей, программы и оценка результатов собственной деятельности; учителя при этом выполняют роль фасилитаторов и советчиков, обеспечивающих своих подопечных всем необходимым);
- демократическое управление учебным заведением (использование принципов самоуправления в виде еженедельного созыва Совета школы, где каждый член сообщества имеет право голоса, позволяющий, помимо текущих вопросов, решать и административные и кадровые вопросы);
- уважение к детям (возложение на них доверия и ответственности по вопросам своего обучения, а также по проблемам функционирования школы);
- совместное обучение (отсутствие возрастной градации и разделения на классы; вся школа функционирует как единое сообщество);

- коллективная экспертиза по вопросам образования (учет всех индивидуальных запросов при определении учебных дисциплин).

Исходя из этого, Бич Скул определяет и свою философию: только самомотивированное обучение и саморазвитие детей способно обеспечить наиболее содержательные и прочные результаты в их личностном росте, что предполагает формирование, прежде всего, таких качеств личности, как: самоконтроль, самоопределение, творчество, настойчивость, лидерство, находчивость и умение дорожить временем; коммуникативность, организаторские способности, ораторское искусство, аналитические способности, этическое чутье и способность принятия на себя ответственности за судьбу своей школы; умение взаимодействовать с другими людьми и способность интегрировать в разные слои общества.

В школе часто бывает так, что заинтересованность ученика в той или иной дисциплине совершенно не совпадает с интересами других, но это ни в коем случае не является препятствием для получения образовательных услуг данного аспекта, и ученик их обязательно получит. Педагоги Бич Скул в этой ситуации также видят определенную перспективу: есть надежда, что этой сферой знания еще кто-нибудь увлечется.

В Бич Скул поступают и проблемные дети, однако с них тут же снимается этот ярлык, и они сразу же включаются в самостоятельную жизнь, в которой результаты деятельности ребенка будут зависеть исключительно только от него. Ему оказывается здесь такое всемерное доверие, что обмануть его никто не решается, поскольку оно бессмысленно и бесперспективно для самого ребенка. И результатом этого является то, что у каждого ребенка крепнет вера в себя, которая и помогает, в конечном счете, перебороть все возникающие перед ним трудности [294].

Тамарики Скул (Tamariki School – Новая Зеландия)

Начальная школа «Тамарики» была создана в 1966 г. в г. Крайстчерче группой родителей, уже имевших опыт педагогической работы, которые

были заинтересованы, прежде всего, в обеспечении детям благоприятной среды развития и где признавались индивидуальные потребности каждого ребенка. Исходя из этого, в основу философии школы педагоги положили такие пункты, как:

- уважение каждого ребенка как полноценной личности, у которой есть своя собственная модель развития, свой темперамент и личные предпочтения в жизни;

- приоритет эмоциональному и коммуникативному развитию в ходе обучения;

- важность игры как способа обучения и воспитания ребенка.

В связи с этим сформулирована и образовательная доктрина школы, которая заключается в следующем:

- предоставление каждому ребенку, согласно его природе и способностям, возможности вести удовлетворяющий его лично образ жизни, при этом быть деятельным и полезным членом сообщества;

- создание такого образовательного пространства, которое воспитывает и личностно растит всех членов сообщества.

- основой познавательного развития ребенка является его эмоциональный и социальный рост;

- взаимоотношения должны строиться только на принципе диалога, доходящего до установления близких отношений между учителями и учениками и между самими детьми; – постоянно вовлекать учащихся в структуру самоуправления детского сообщества, в котором созыв общешкольных собраний должен иметь приоритет перед любой другой деятельностью;

- дети должны иметь право на свободное посещение занятий, означающее на деле то, что обучение ученика будет идти в значительной степени под его собственным контролем и в соответствии с его уникальными особенностями развития;

- не применять нормативные тесты и экзамены, а также всякого рода соревнования как нежелательный аспект учебной деятельности; сам анализ роста должен идти только по одному критерию: собственные достижения «в прошлый раз» и с тем, что намечено;

- игра должна считаться **работой** детей; при этом, уважая потребность ребенка иногда быть пассивным и не проявлять особой активности;

- всячески поощрять присутствие родителей в школе на протяжении всего учебного дня, а также малышей-дошкольников.

Таким образом, образовательная система, принятая в школе Тамарики, направлена на создание педагогической поддержки ученикам в помощи их развитию и определению своих собственных ценностей и убеждений, а также на воспитание в ребенке уважения и отзывчивости к слабостям конкретного человека, семьи или группы людей, имеющих ценности и установки, которые отличаются от его собственных [124; 187; 293].

Мирамбика (Mirambika – Индия)

Школа Мирамбика, в которой в настоящее время учатся около 200 учащихся и работают чуть более 50 учителей, находится в университетском городке Шри Ауробиндо Ашрам в Новом Дели. Школа функционирует в духе альтернативного учебного заведения, в котором главной ценностью является свобода каждого члена сообщества, но свобода не от внешних обязательств и ограничений, навязанных извне, а внутренняя свобода, предполагающая освобождение от собственных пороков. Этот принцип представлен в виде истинного учения, которое предполагает, что ничего не может быть выучено, а только постигнуто разумом и душой. Воспитанники учатся в соответствии со своей природой и приобретают тот или иной опыт согласно только своим интересам. И педагоги в своей деятельности должны отталкиваться в своей работе с ребенком от того опыта, который наработал последний.

Любой вид деятельности, которой занимаются дети в Мирамбике, направлен в сущности на то, чтобы достичь эмоциональной раскрепощенности, психической устойчивости и жизнеустойчивости [187; 306].

Международная школа Тагора (Tagore International School – Индия).

Очень интересную взаимосвязь с идеалами гуманистической парадигмы образования можно наблюдать в концепции индийского педагога Рабиндраната Тагора, основой которой является принцип культурной интеграции. Открывая свою первую школу в 1901 г., Р.Тагор направил свои усилия на развитие и дополнение исходных положений альтернативной педагогики, опираясь на традиционные идеалы индийской цивилизации. В его концепции представления педагогов-гуманистов о равноправии взрослого и ребенка неразрывно связаны с идеей наставничества учителя-гуру, обеспечивающего духовное становление личности ребенка. Важная роль при этом отводится природе, которая рассматривается как единственная естественная среда обучения. Сюда же включается и творческая деятельность детей, позволяющая достичь единства усилий, направленных на реализацию нравственного, эстетического и трудового воспитания.

Своей центральной идеей Р.Тагор выдвигал антрополого-педагогический взгляд на человека как биологическое, социальное и духовное существо, находящегося в процессе непрерывного развития. Это и определило необходимость нового понимания сути образования как естественного и перманентного состояния личности, где основополагающим посылом выступают радость и свобода ребенка. Одной из особенностей подхода к альтернативному образованию у Р.Тагора является не возвышение индивида над окружающим миром, а понимание им себя как части этого мира, отсюда; дети не изучали науку как таковую, а формировали через нее свои личностные качества.

В 60-х годах прошлого века было создано Педагогическое общество Р.Тагора, которое способствовало впоследствии открытию Международной Тагоровской школы (МТШ), включающей в себя три самостоятельные учебные заведения: Ист-оф-Кайлаш, Васант-Вихар и Гургаон (все они находятся в географической части Дели). Миссия МТШ, гармонично сочетаясь с ценностными приоритетами, подразумевает максимальное расширение границ содержания образования, обеспечивающее полное развитие всех сторон личности: интеллектуальной, духовной, эмоциональной, физической, эстетической и творческой. В связи с этим в основу образовательного процесса заложены следующие установки: образование – это жизнь, а не подготовка к жизни; основа развития личности ребенка – это свобода мысли, действия и творческого самовыражения; знания – это продукт активной познавательной деятельности самого обучаемого [151; 221-224].

Школа «Дубовая Роцца» (Oak Grove School – Англия, Индия, США)

В 1969 г. Дж. Кришнамурти и группа его сторонников создали Американский Фонд Кришнамурти (Krishnamurti Foundation of America). Сегодня этот Фонд имеет свои филиалы в Англии, Канаде, Индии и Латинской Америке с комитетами по всему миру. Данная организация с самого своего основания проповедует учение Кришнамурти, связанное с проблемами жизни и выживания.

Инфраструктура «Дубовой Роцци» располагает всем необходимым для всестороннего развития детей в условиях свободного исследования жизни человека: живописные сады, теплица, построенная руками учащихся, художественная студия, библиотеки, студия звукозаписи, спортивные залы, теннисные корты, спортивные площадки и т.д. Школу посещают около двухсот учащихся, наполняемость классов не более 14 человек, педагогический коллектив состоит из сорока человек. «Дубовая Роцца» предоставляет все возможности для умственного и творческого развития учащихся с учетом принципа педагогической поддержки.

Школа представляет собой такое образовательное пространство, где постигают важность знаний и их пределы; где ребенок становится исследователем окружающего мира и его красоты; где идет постоянный поиск истины и пути жить в гармонии с другими людьми; где царит свобода и порядок; где культивируется важность отношений, основанных на уважении и принятии другого; где ребенок учится мыслить и осознавать необходимость любви и смерти, как важных составляющих его жизни.

Начиная с дошкольного возраста, ребенка готовят к перипетиям взрослой жизни, к пониманию, что получение знаний продолжается всю жизнь и к осознанию нерасторжимой связи со своей семьей, обществом и миром. Педагоги делают все возможное, чтобы ослабить дух состязательности и конфликтности между учениками, создавая твердое общественное мнение о необходимости разделения ответственности со взрослыми за умственное, творческое и эмоциональное развитие [252; 272; 273].

В заключение отметим, что создание альтернативных школ – занятие важное, но и трудное, поскольку их создателям приходится прилагать очень много сил и времени, чтобы научить своих подопечных самим определять свою жизнь, регулировать собственное образование, развивая свои способности и личностный потенциал. И очень часто на пути этого стоит недопонимание со стороны государственных структур, которые до сих пор ни в одной стране не создали еще по-настоящему надежного механизма поддержки нетрадиционных школ. Именно в силу этого обстоятельства создатели альтернативных школ ясно осознают, что механизма поддержки извне не существует и что надо надеяться только на собственные силы и ресурсы, а также на помощь тех, кому небезразлично образование подрастающего поколения.

Главное, что получают выпускники альтернативных школ, это приобретенное ими умение действовать в условиях свободы. Они приобретают, в частности, такие качества, как:

- умение реализовать свой внутренний потенциал, раскрывая себя в соответствии со своими индивидуальными возможностями;
- умение использовать свой опыт не только в установлении связей с другими людьми, но и в достижении своего общекультурного роста;
- умение терпимо и уважительно относиться к чужим позициям и результатам;
- умение включаться в процесс жизнедеятельности любого сообщества, понимая и чувствуя свое место в нем;
- умение находить возможности для собственной самореализации как в образовательном, так и в личностном аспекте;
- умение конструировать и перестраивать собственное знание относительно своего самоопределения.

Все это ведет, в конечном счете, к самоорганизации личности, которая стремится к самореализации и достижению своей субъектности, что выражается в следующем:

а) в целостности личности, представляющей собой органическое единство, стержнем которого является активное начало, направленное как на преобразование того сообщества, где она живет, так и, прежде всего, самой себя;

б) в незамкнутости личности, стремящейся к взаимодействию «здесь и сейчас» с окружающей его средой, а также к более высокой степени самореализации;

в) в умении прогнозировать собственный возможный творческий и общечеловеческий потенциал с целью более продуктивной самоактуализации способностей;

г) в формировании такой психической структуры личности, которая способна не только усваивать общественные формы поведения, но и способна как к восприимчивости новых знаний, так и их получению.

Каким образом это происходит в альтернативных школах в процессе обучения, мы рассмотрим в следующем разделе второй главы.

2.2. Содержание, формы и методы организация процесса обучения в альтернативных школах

Подойдя к рассмотрению образовательных моделей, которые были созданы, а затем воплощены в жизнь в альтернативных школах, мы выявили, что они не исходили из какой-то определенной теории, просто со временем приобрели ярко выраженное качественное своеобразие. И одним из главных проявлений этого своеобразия было то, что образование в них всегда являлось и является достоянием личности, которое выявляется в поведении ребенка, принадлежит его индивидуальной культуре и формируется в процессе приобретения личного опыта познания мира. Для педагогов альтернативных школ важнейшим является наличие у детей свободы распоряжаться временем, пространством, оборудованием, а также свободы выбора партнера по образовательному взаимодействию. Почти все условия взаимодействия определены заранее, до и вне встречи учителя с учеником: кабинеты для занятий и интерьер в них, расписание занятий, последовательность уроков, учебный план, программа, учебники, план урока, контроль знаний.

В педагогической практике альтернативной школы изначально создаются условия для подлинного волеизъявления учащихся по вопросам образования, в связи с чем здесь даже упразднены некоторые элементы традиционного учебно-воспитательного процесса. К примеру, А.Нейлл посещение учебных занятий (означающее плановое освоение учебной программы) отдал исключительно на откуп детям, что до сих пор является одним из самых острых моментов в альтернативном образовании. Более того, у сторонников альтернативных подходов к образованию по части процесса обучения позиция предельно проста: не надо школьное обучение выде-

лять в специально организуемую отдельную систему детского школьного периода. Для них более естественно и продуктивно включение учебы в саму жизнедеятельность детей, где разброс их интересов настолько широк, что там всегда находится место и учебному процессу, в который ребенок вливается с присущим ему желанием и тягой ко всему новому.

В философии образования давно уже различают образование **естественное** (осуществляемое в процессе повседневного взаимодействия людей) и образование **организованное** (являющееся прерогативой работников образования). И если в естественном развитии ребенка велика роль случая, то именно в рамках системы образования существенна роль порядка и целенаправленности. В связи с этим и идет поиск нахождения равновесия между этими слагаемыми образования, как случайное и преднамеренное. И когда мы говорим об альтернативных школах, то можно сказать, что педагоги в них на практике решают эту проблему равновесия между избирательностью и необходимостью получения образования.

В альтернативных школах успешно удается разрешать противоречие между стремлением ребенка к свободе и его обучением, которое рассматривается, прежде всего, в качестве помощи природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем. В свете сказанного вспомним Дж. Дьюи, выдвинувшего тезис о том, что образование должно строиться строго на опыте и практике. Такое образование вырабатывает критическое отношение к реальности и способность в процессе конструктивного общения ставить вопросы, развивать, отстаивать и обмениваться идеями. Для педагогов альтернативных школ такая направленность обучения предполагает именно внутреннее содержание учебно-воспитательного процесса, в котором методы и средства формируют личность, способную свободно, творчески мыслить и продуктивно действовать. Возьмем, к примеру, австралийскую альтернативную школу Вилидж Скул, где содержание обучения баланси-

рует от прохождения академической учебной программы до приобретения детьми реального жизненного опыта (этому в учебном плане отводится специальный раздел). Для этого организовываются выездные лагеря, ночные беседы и общение по всевозможным жизненным проблемам. Что касается собственно процесса обучения, то в функции учителей данной альтернативной школы входит, прежде всего, определение стратегического образовательного направления, в то время как сами учащиеся составляют план и структуру занятий согласно их собственному видению познавательной деятельности. Для осмысления и обсуждения будущего учебного плана специально отводится время. Исходя из образовательной доктрины школы, учение детей длится 24 часа в сутки, в течение которых они заняты поиском занятий, наиболее соответствующих их склонностям и интересам. При этом лейтмотивом в избранных детьми занятиях учителя считают осуществление исследований окружающего мира с приобретением опыта через сопутствующие временами ошибки и неудачи, к которым дети исподволь готовятся для развития у себя умения делать непредсказуемые, непредвзятые и неконъюнктурные умозаключения. Сам же учебный процесс осуществляется как на индивидуальных занятиях, так и в небольших учебных группах, работа в которых затем может плавно перетекать в общешкольные обсуждения актуальных проблем или осуществление совместных проектов.

Это говорит о том, что усилия педагогического коллектива любой альтернативной школы сосредотачиваются на том, чтобы предоставлять ребенку возможности для приобретения им собственного опыта. И учителя делают все возможное, чтобы стимулировать у детей активное отношение к жизни, культуре, образованию, и что более важно – потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании. Выше сказанное относится и к введению в практику альтернативного образования положения о свободе выбора ребенка, когда автоматически изменяется позиция и задачи

педагога. Учитель уже не транслирует готовые знания, а способствует тому, чтобы ребенок приобрел их самостоятельно, работая в специально подготовленной среде. Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает познавательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и, в случае необходимости, направляет деятельность ребенка. Таким образом, учитель **учит детей учиться**.

Это можно увидеть, в частности, на примере альтернативной школы Прешил Скул, где особое внимание уделяется исследовательской деятельности учащихся, которых, в связи с этим, обеспечивают всем необходимым для исследования тех или иных проблем и постановки эксперимента. Все это способствует развитию у детей умения делать собственные умозаключения и защищать по ним свою позицию. Этот путь к самоактуализации начинается здесь с подготовительной школы, где «пяtilетки» через игру обучаются исследовательским навыкам. Далее, уже в начальной школе до перехода в среднее звено, дети учатся азам архитектуры, развитию воображения, умению размышлять и сопоставлять явления, планировать и организовывать собственные эксперименты. При этом дети обучаются искусству кооперации, заключения договоров, разрешения конфликтов и в целом умению работать в команде. 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 в младших классах школы Прешил дети организуют вокально-инструментальные группы, занимаются художественным танцем, изучают французский язык, ухаживают за животными, проводят наблюдения за сельскохозяйственными культурами и т.д. – и все это через игру и искусство. Становясь «восьмилетками» и далее, дети расширяют диапазон своих увлечений, встречая самый благожелательный отклик в сердцах учителей и родителей.

Как известно, главными составляющими процесса обучения являются преподавание и учение. В их единстве заключается основная сущностная дидактическая характеристика обучения. При этом, ученик в системе дидактических отношений выступает и как объект преподавания, и как субъект учения. В этой двойственности функций проявляется активность ученика как действующего субъекта. Объектом по отношению к ученику в данном случае является учебный материал, который учащемуся по его выбору и предлагается усвоить. Исходя из этого, в системе альтернативного образования и принято, прежде всего, субъект-субъектное отношение, существуя внутри субъект-объектного, определяя его и стимулируя.

Рассматривая организацию процесса обучения в альтернативных школах, 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 свое время Л.С. Выготский доказал, что в основе обучения лежит реакция организма на внешние и внутренние раздражители, в связи с чем биологический фактор является лишь основой прирожденных реакций, которые способствуют реакциям приобретенным. Поэтому единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме является собственный опыт организма. И это очень согласуется с воспитанием в ребенке желания и умения учиться. На этот счет можно привести оригиналь-

ную позицию Выготского к традиционной системе образования: «Строго говоря, с научной точки зрения, нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно воспитываться только самому, т.е. изменять свои врожденные реакции через собственный опыт» [53, с. 82]. Таким образом, исходя из контекста нашего исследования, мы сделали вывод, что в альтернативных школах следуют фундаментальной идее Выготского, которая заключается в простом императиве: учитель может обучать детей только при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать самим вместе с учителем.

В альтернативных школах с самого начала их возникновения преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам лишь как к целям образования; здесь они представляют собой, прежде всего, средства, обеспечивающие полноценное развитие личности и включение ее в социально ценную деятельность, одной из которых, в частности, является самостоятельное планирование собственного образования.

В условиях альтернативного образования учитель вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи ученику. Ребенок обращается к учителю, как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

Вот как, например, это осуществляется в школе Сэндз Скул, где принята классно-урочная система, как и в большинстве британских школ. Однако здесь ученики наделены правом выбора учебного предмета, который они выбирают вместе с учителем-наставником. И если ученик выбрал тот

или иной учебный курс, он обязан его посещать. Если ребенок не сумел выбрать в общем расписании учебных дисциплин подходящий для него предмет, то ему дают возможность заполнить это своеобразное «окно» любой полезной деятельностью, как-то: живописью, музыкой, работой в библиотеке, на кухне и т.д. Таким образом, есть ученики, которые выбирают все предметы, а есть такие, которые выбирают только по интересу.

Сами занятия проходят в различных формах, начиная от традиционного «пишем - говорим», до сугубо самостоятельной работы под некоторым руководством учителя. Учитывая то, что все дети учатся в разном направлении и с разным темпом, им предоставлены максимальные возможности для обеспечения образовательных услуг. При этом школа старается всеми силами обеспечить общее образование, связанное с грамотностью, познаниями в математике, искусстве и других гуманитарных наук.

В связи этим следует отметить, что обучение в альтернативных школах носит лично-ориентированный характер: ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта, который, при этом, приобретается вне учебного процесса, самостоятельно. Роль же обучения состоит в том, чтобы, выявив особенности субъектного опыта, создать условия для раскрытия и развития его индивидуальных познавательных возможностей. Поскольку главное назначение обучения состоит в том, чтобы обогащать субъектный опыт, то основной целью является развитие индивидуальности ребенка, к чему, собственно, и стремятся в альтернативных школах. Отсюда на первый план и выдвигается принцип субъектности образования, который реализуется, в частности, в таких дидактических положениях, как:

- учебный материал (как и характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;

- изложение знаний, помимо всего прочего, должно быть направлено на преобразование наличного 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.

Выше сказанное можно хорошо увидеть в организации учебного процесса в школе Тамарики, где считается наиболее продуктивным, когда один учитель работает с не более чем шестью учениками, хотя обычная практика наполняемости группы (класса) от 10 до 15 детей. При этом ребенку разрешается уходить с занятия, если он считает, что здесь лишний, с тем, что он вернется позже, когда учитель не будет так загружен. Таким образом, школа предпочитает наставническую, или тьюторскую организационную форму обучения (*tutorial mode of working*). При такой форме обучения, когда время занятия, содержание учебного материала находятся под контролем ученика, то прохождение недельного учебного раздела, практикуемого в обычной школе, он овладевает за час-полтора.

Это означает, что в школе Тамарики принято свободное посещение занятий, однако в данном положении скрыт очень важный смысл, который заключается в том, что ребенок учится каждый миг своей жизни, и не обязательно, чтобы рядом в это время с ним был его учитель. Доктрина этой школы такова, что настоящее, природосообразное обучение, отвечающее естественному пути развития ребенка, может включаться в структуру его действий лишь под его личным контролем и почти полностью исключает прямое внешнее управление. И «ученик-наблюдатель» в школе Тамарики – самое обычное явление.

На примере этой школы мы видим реальное осуществление личностно-ориентированного обучения, в основе которого лежит убеждение в том, что каждый ученик обладает каким-нибудь дарованием и талантами, и поэтому задача педагога раскрыть их и развивать. А все учебные программы опираются на формирование умения ученика самостоятельно добывать знания, учитывая при этом его жажду к открытиям, интеллектуальное любопытство, стремление самому составлять суждения об окружающем мире.

Школа работает в русле идей Ж.-Ж. Руссо, касающихся естественно-го характера воспитания и обучения детей. Широко используется также и педагогическое наследие И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори, Дж. Дьюи и А. Нейлла. Любая внедряемая учебная программа, так или иначе, согласуется с теорией свободного воспитания, где приоритет отдается самостоятельному выбору самого ребенка. На основе этого комплектуются небольшие группы, где возраст детей варьируется с разницей в 2-3 года. В следующий класс ребенок переходит при его готовности продемонстрировать определенные знания и умения в течение учебного года или в конце его.

Классно-урочная форма обучения, как мы знаем, предполагает умелое управление детьми и поддержание необходимой дисциплины на уроке. Однако А.Нейлл, например, в отличие от традиционной школы, строго следил и не допускал малейшего проявления авторитарности со стороны педагогов, безжалостно увольняя тех, кто позволял себе подобное в отношении учащихся. Рабочая атмосфера на уроке здесь достигалась путем умелого сочетания коллективной и индивидуально-групповой видов деятельности. Так как посещение занятий было свободным, и они строились исходя из интересов детей, то с каждым днем становилось все меньше тех, кто мешал работать другим. Иногда таким детям в мягкой форме просто предлагалось уйти из классной комнаты и заняться тем, что их в данный момент интересует.

Содержание образования во все времена был вопросом, определяющим подходы к процессу обучения (формирующий (традиционный) или развивающий (гуманистический)). В условиях альтернативного образования учителя концентрируют внимание на деятельности, прежде всего, самого ученика, его внутреннем поступательном развитии. И речь здесь уже идет о том, что обучение в этом случае представляет собой не столько передачу знаний, сколько формирование (образование) учеником самого себя. Любой учебный материал может выступить средством для создания личностного содержания образования, которое и выступает образовательным продуктом самого ученика. А это в корне меняет традиционный смысл образования, поскольку оно становится атрибутом ученика, или его личностным достоянием. Это понимание помогает решать в альтернативных школах проблему отчуждения ребенка от собственной деятельности с такими традиционными негативными моментами, как: списывание, «скачивание» из Интернета, использование шпаргалок, порочное оценивание образовательных результатов учащихся (главное – положительная оценка в ведомости), и т.д. Когда детям разрешается заниматься в соответствии с их интересами, всегда обнаруживается большой разброс выбранных ими направлений. Вот, например, далеко не полный перечень тем, по которым дети в английской альтернативной школе Каунтесторп (Countesthorpe Community College) проводят свои глубокие исследования: «Развитие воображения ребенка, основанного на поисковой деятельности, осуществляемой в детских яслях и подготовительной школе», «Опыт работы в библиотечном деле», «Составление автобиографий и генеалогического дерева», «Отношение к пожилому возрасту в условиях домов престарелых», «Возможности постановки ученической пьесы в начальной школе», «Сравнительный анализ образа жизни модели с подиума и собственной матери», «Женские права как они есть», «Связь алкоголя с алкоголизмом», «Проблемы обучения в начальной школе», «Поиск аргументации против

идей, выдвигаемых Национальным Фронтом», «Влияние загрязнения окружающей среды на жизнь человека» и многие другие.

Как показало исследование, именно в альтернативных школах содержание образования и процесс обучения – максимально осмысленны для детей и индивидуально для них значимы. Здесь за учениками как участниками учебного процесса изначально признается право на участие в определении конкретного направления образования, в выборе его содержания и форм организации. Дети познают то, что им лично важно и значимо, и имеет для них смысл. В связи с этим важно отметить, что развитие у детей способности выбирать и нести ответственность за последствия этого выбора считается в альтернативных школах одной из важнейшей целей образования. При этом принцип альтернативности и многообразия, ориентации на будущее каждого ребенка, а также свободного ответственного выбора распространяется на все аспекты школьной жизни. В центре внимания педагогического коллектива находится не интеллектуальное развитие, а целостный процесс личностного роста ребенка – Я-концепции, его личностных смыслов, углубление внутреннего мира, опыта жизненных переживаний и взаимоотношений с людьми.

Обучение в альтернативной школе направлено на развитие и саморазвитие личности при освоении ею знаний и выработку собственных смыслов их понимания. Отсюда содержание обучения предполагает альтернативные трактовки изучаемых явлений, разнообразные средства и способы их освоения. При этом важно отметить, что организовать и обеспечить альтернативное образование – вещь не такая уж и простая, поскольку его нормы и принципы, так или иначе, преодолевают рамки традиционного обучения, связанного, прежде всего, с тем, что здесь соединяются индивидуальное образование, собственная программа ученика и его образовательная практика во всех видах познавательной деятельности, ориентированной, в конечном счете, на получение образовательного опыта в реаль-

ных жизненных ситуациях. Этот принцип, кстати, исходит из концепции философа Дж.Дьюи «учение посредством деланья» (learning by doing), в котором используется интеллектуальное и эмоциональное любопытство ребенка и неподдельный интерес ко всему, что затронуло его на данный момент.

В подтверждение выше сказанному обратимся к деятельности альтернативной школы Брисбейн Индепендент Скул (БИС), где важный упор делается на социальном развитии детей, в связи с чем здесь предлагается и соответствующее содержание учебного плана, который традиционно разбит на четыре четверти. Согласно этому, в каждой четверти изучают и проводят исследования по таким темам, как: 1-ая четверть – «Я и мое окружение» (самообследование характера, изучение истории семьи, школы, страны и мира в целом); 2-ая четверть – «Сообщество БИС как оно есть» (организация самоуправления в форме маленького государства со своим правительством, политическими атрибутами, экономикой и обслуживанием); 3-ья четверть – «Окружающая среда» (вопросы экологии, касающиеся школы, местного региона и в глобальном масштабе); 4-ая четверть – «Машина времени» (посещение различных стран с целью изучения местных жителей, их быта, места проживания, культурных традиций и обычаев). Исходя из этого, важное внимание в БИС уделяется развитию у детей умения демонстрировать свою компетентность в той или иной сфере; планировать и реализовывать всевозможные проекты, а также проводить собственный мониторинг приобретенных навыков и умений. При этом детей больше учат умению анализировать, чем выводить заключения. Раз в год под контролем федерального органа по образованию проводится тестирование учащихся БИС (от 3 до 7 тестов) по грамотности и математике, после чего составляется отчет по восьми показателям образовательного уровня у каждого ребенка.

Организация процесса обучения в школе Тамарики также во многом отличается от обычной школы. Сами учителя делают упор на следующие отличия:

- эмоциональный и социальный рост ребенка рассматривается как основа познавательного развития, в связи с чем Тамарики действует как большая семья (60 детей), где обеспечена поддержка и поощрение всем ее членам;

- дети имеют право проверить надежность учителей, прежде чем учиться у них; вот почему учителя всегда настроены на «эмоциональное возвращение» учащихся (*emotionally nurturant*), принимая душевный контакт с ними как естественную норму поведения;

- обучение каждого ученика идет в значительной степени под его собственным контролем, т.е. оно может протекать в его собственном темпе и в соответствии с его уникальными особенностями развития;

- игра считается работой детей, в связи с чем детям разрешено пользоваться всеми материалами школы для своих целей, что они, собственно, постоянно и делают;

- школа ценит, культивирует и постоянно воспитывает в детях стремление к полной самоотдаче в выбранной ими деятельности;

- в школе отвергаются нормативные тесты и экзамены как несовместимые с принципом опоры на индивидуальное развитие, а любой вид соревнования рассматривается как нежелательный аспект учебной деятельности.

Интересно организован учебный процесс в австралийской альтернативной начальной школе Каррамбена, в которой в основу психического развития младших школьников закладывается формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования и рефлексии. Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие всей их познавательной и

личностной сферы. Развитие ребенка происходит в самом процессе познавательной деятельности, когда он постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности и мотивации к ней способствует, в конечном счете, укреплению желания учиться. В то время как овладение учебными действиями формирует и само умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют ученика альтернативной школы как субъекта учебной деятельности.

То же самое можно сказать и об одной из важнейших образовательных позиций школы Бич Скул, согласно которой детей надо учить не каким-то конкретным умениям, а универсальному умению *самоу 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 Бич Скул доверяют в постижении знаний и формировании умений так же, как родители доверяют своим маленьким детям учиться ходить и говорить. 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 его 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.

Это можно увидеть и на примере школы Мирамбика, где дети выбирают учебные предметы по своему усмотрению, а также и свой собственный метод по изучению и усвоению учебной дисциплины. Учителя, естественно, не остаются в стороне и тщательно проверяют продвижение ученика, с одной лишь целью, чтобы всегда поддерживать мотивацию ребенка к учению.

Дети приходят в школу в 8.15, и каждый день начинается с физических упражнений, с тем, чтобы получить заряд бодрости на весь текущий день. Затем следует завтрак и после него, в 9.15 учащиеся расходятся по своим комнатам, где начинается подготовка к занятиям, которая включает в себя уборку помещений и приготовление материалов к урокам. Далее следуют математические дисциплины как самые трудные для усвоения предметы, и затем до 12 часов идет работа по проектам. Над проектами работают группами по различной тематике, будь то литература, анатомия, мир лошадей, Египет, рационализаторство, проекты по усовершенствованию школы или создание моделей зданий и т.д. В 12.45 следует обед, после которого начинаются занятия по Хинди. По пятницам дети посещают клубы по интересам, где занимаются искусством, спортом, наукой, гончарным делом и т.д.

Здесь уместно привести пример школы «Дубовая Роща», где используют все идеи, способствующие наилучшему образованию. При этом эта школа не просто образовательное пространство, где готовят к поступлению в университет, а это, прежде всего, место, где дети исследуют то, что

находится за пределами физического мира. Она учит детей и молодежь осознавать свое высшее Я. Эта школа, уникальна тем, что воспитывает дух, а не только интеллект, формирует будущих лидеров, которые будут обладать достаточным самосознанием и самообладанием, чтобы принести свет в мир. «Дубовая Роща» предлагает использование разработанных самим основателем Кришнамурти инновационных методов раннего развития ребенка, учебной программы для всех звеньев средней школы. В школе существует подготовительный период для поступления в вузы, а также углубленная методическая программа для родителей. Образование в этой альтернативной школе начинается с первых трех ступеней обучения: для младенцев от 18 месяцев до трех лет (совместно с родителями), для малышей в возрасте от трех до пяти лет и дошкольников. Важно при этом отметить, что программа этого периода рассчитана на участие родителей при минимальном руководстве со стороны педагогов [252; 272; 273].

Говоря о современной альтернативной школе, следует отметить, что в ней 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. Альтернативные школы любой модификации учат 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.

А 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 альтернативное 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.

Рассмотрим далее **формы организации обучения**, которые, как известно, рассматриваются как некая внешняя сторона процесса обучения, обусловленная содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, особенностями взаимосвязи учителя и учеников и т.д. При исследовании форм организации процесса обучения в альтернативных школах, мы отталкивались от определения В.И.Андреева: «Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [11, с.246]. Именно в контексте данной трактовки В.И. Андреевым сконструирована трехмерная модель форм организации обучения, включающая три основных компонента: 1) общие формы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные, фронтальные); 2) внешняя составляющая (урок, практическое занятие, экскурсия, игра и т.д.) и внутренняя составляющая (занятие по обобщению и систематизации знаний, занятие

по совершенствованию навыков и умений, комбинированная форма организации занятия и т.д.).

Как показывает практика альтернативных школ, наибольший удельный вес в представленной модели занимает индивидуальная форма обучения, поскольку ее основной целью является оказание помощи ученику с учетом его индивидуальных особенностей и адаптирования, в связи с этим, степени сложности учебного материала. При этом обучение не ограничивается стенами конкретного учебного заведения, а предполагает слияние учебы ребенка с трудом и его досугом, в процессе чего активное участие принимают и родители учащихся.

Таким образом, рассматривая индивидуальную форму обучения в альтернативных школах, мы подразумеваем 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. При альтернативном образовании 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. В практике всех названных нами выше альтернативных школ это означает следующее:

- 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, учитель альтернативной школы и осуществляет (или демонстрирует) свое искусство помощи и поддержки:

- 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.

Так, например, в английской школе Саммерхилл не отменили классно-урочную систему, но в нее ввели очень важное дополнительное условие – свободу обращения с ней по своему усмотрению вплоть до полного устранения. Разумеется, такую свободу надо было обеспечивать и организационно и материально: нужны люди, работающие не по долгу, а по жизненной внутренней необходимости; нужны комнаты, залы, площадки, да и просто помещение, где всегда можно побыть одному и подумать о своей жизни. И все это должно быть направлено только на одно – чтобы дети чувствовали себя самыми счастливыми учениками на свете. Такова была главная мечта основателя школы А.Нейлла. При этом, по существу, ни он, ни его учителя не занимались специальной разработкой дидактических новшеств, полагая, что если ребенка не заставлять ходить на уроки, а ждать, когда он сам проявит интерес к получению знаний, то его можно научить и традиционным способом. Однако организацию учебного процесса в «Саммерхилле» нельзя называть традиционной, поскольку основой обучения здесь является, прежде всего, личный интерес ребенка. Так, в начале каждого семестра в школе вывешивается расписание, но оно обязательно только для педагогов. Ученики могут посещать занятия, или же, руководствуясь своими интересами и потребностями, они занимаются целыми днями, неделями или месяцами тем, чем им хочется. Однако, когда

ребенок вдруг сам, по доброй воле, начинал посещать занятия, то, как показывает практика, он всегда учился старательно и напряженно, что позволяло ему за короткий срок добиваться значительных успехов.

Все дети в «Саммерхилл» постигают науки в индивидуальном темпе и ритме, что требует высокой степени индивидуализации учебного процесса. Для достижения этой цели учителя осуществляли перегруппировку обязательного образовательного материала по иным периодам, в ином порядке, в иной системе, в соответствии с индивидуальными интеллектуальными запросами учеников. И при такой организации обучения преподаваемый предмет оказывает воспитательное и образовательное воздействие на личность ученика, способствует раскрытию и развитию его способностей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Последнее достигается в основном благодаря введению в учебные планы занятий искусствами, а также через художественное начало, присутствующее при изучении всех предметов [216-220].

Вот как это происходит в Брисбейн Индепендент Скул, где все занятия, план которых заранее обсужден и принят совместно с учениками, плотно затем концентрируются на усвоение знаний, будь то в форме индивидуальной работы или групповой. Для расширения своих знаний учащиеся могут пойти к другому учителю, который дает дополнительные сведения по тому или иному предмету. Все это перемежается с чтением книг, работой на компьютере, играми и иной подвижной деятельностью. Учащиеся свободно перемещаются по классу, сидят за отдельными столами и всегда знают, где можно заниматься шумно, а куда надо пойти, чтобы посидеть в тишине. Для обучения иностранными языками учащиеся обязательно раз в неделю встречаются с носителями языков, после встреч с которыми закрепляют свою языковую грамотность с помощью компьютера, имеющего множество образовательных программ [231; 249].

В альтернативной школе «Дубовая Роща» также постоянно организовываются всевозможные путешествия, как по своей стране, так и за рубежом, в частности, в Индию, Италию, Мексику. Эти поездки направлены на расширение возможностей учебного процесса, содействуют развитию у учащихся коммуникативности и коммуникабельности, что способно, по мнению основателя школы Кришнамурти, помочь молодым людям найти свое место в жизни [252; 272; 273].

Что касается **методов обучения** в альтернативной школе, то они традиционно представляют собой структурные компоненты образовательного процесса, имеющие и свое содержание и формы организации обучения. Однако в отличие от традиционной школы, в альтернативном образовании акцент с обычного метода передачи знаний учащимся, основанного на приобретении информации со слов или из книг, переносится на познание самих предметов, в процессе которого детей подводят к самостоятельному открытию новых истин. Иначе говоря, такие методы обучения, как: информационно-сообщающий, объяснительный, объяснительно-побуждающий и инструктивно-практический заменяются побуждающим методом обучения, когда учитель подводит детей к самостоятельной деятельности исследовательского характера. Отсюда и применение в альтернативных школах соответствующего метода учения – поискового метода, когда ученик самостоятельно открывает для себя и усваивает новые знания путем постановки учебных проблем и их решения или ищет пути решения практической проблемы. Исходя из этого, в альтернативных школах можно наблюдать особенности следующих методических подходов:

- максимальное использование активных методов обучения;
- участие детей в принятии решений;
- предоставление учащимся максимально возможной свободы в выборе занятий, в очередности изучения дисциплин, в распределении работы

во времени, места занятий, источников знаний, а также и собственно учителя;

- опора учителя на индивидуальный опыт деятельности ребенка, индивидуализация обучения;

- отказ от заучивания наизусть, опора на сознательное усвоение знаний;

- индивидуальное (но совместно с учителем) планирование целей и содержание учебного процесса на определенный срок;

- поощрение самообразования;

- обучение посредством деланья, широкий диапазон смены череды занятий с учетом использования творческой индивидуальной деятельности детей в процессе исследовательской работы или работы в мастерских;

- ориентация при оценивании на объем и качество умений, и только затем – на объем и качество предметных знаний;

- культивирование умений ручного труда;

- использование методов развития творческого мышления;

- неформальные отношения между учителями и учащимися;

- уважение прав и достоинства учащихся.

Позитивным аспектом деятельности альтернативных школ является стремление преодолеть в них пороки книжно-вербального обучения, для чего постоянно используются всевозможные методы активизации и индивидуализации учебного процесса. 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.

Как показывает практика альтернативных школ, учителя в них обнаруживают глубокую проницательность, наблюдательность и имеют четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Они умеют тонко подвести ребенка к выбору тех учебных материалов, которые больше всего подходят для работы в данный момент. Именно индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и вновь возвращается к наблюдению.

Что касается **контроля знаний детей**, то в альтернативных школах на первом плане стоит самоконтроль, именно он является одним из важнейших рычагов самомотивации учащихся. Так, по образовательной доктрине школы Бич Скул организация тестов предпринимается только по требованию самих детей. Если родители желают обсудить с педагогами деятельность своих детей, то созывается родительская конференция, на которых обязательно присутствуют и дети. На этих встречах ученик сам рассказывает о своих достижениях или неудачах, затем следует комментарий и обсуждение учителей с определением пожеланий и советов.

То же самое можно наблюдать в школе Саммерхилл, где наблюдателям и критикам трудно понять, что практика экзаменов не является главным в образовании, а учебное заведение предназначено, прежде всего, для внутреннего развития и роста детей, что успех в жизни, в конечном счете, не зависит от количества экзаменов и оценок. Тем не менее, в школе Саммерхилл обеспечивают подготовку к экзаменам, но только при желании самого ученика. При этом у него есть возможность сдать тот или иной экзамен и после окончания школы (есть прецеденты сдачи экзаменов через год, два и более), иначе говоря, тогда, когда это ему будет нужно. Более того, в Саммерхилле организован стандартный экзамен (GCSE), и большинство учащихся сдают его прежде, чем покинут стены школы.

Итак, исходя из выше изложенного, а также всей практики обучения в альтернативных школах, мы спроектировали условную модель организации процесса обучения, применяемую в них (Таблица 2.).

Таблица 2.

Модель организации процесса обучения в альтернативных школах

Компоненты процесса обучения	Характеристика основных компонентов процесса обучения
Цель	Целостный процесс личностного роста ребенка – его Я-концепции, личностных смыслов, углубление и расширение внутреннего мира, опыта жизненных переживаний и взаимоотношений с людьми.
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> - развитие и саморазвитие личности при освоении ею знаний и выработке собственных смыслов их понимания; - раскрытие природного потенциала учащихся посредством обогащения их опыта и развития самомотивации к учению.
Содержание	Отказ от сугубо интеллектуального развития ребенка на основе преподавания совокупности формализованных знаний, умений и навыков; ориентация на образовательные интересы и потребности ученика, на приобретение и обогащение его личного социального и трудового опыта в образовательном процессе.
Условия	Постановка ребенка в центр образовательной деятельности с опорой на получаемый им ежедневный опыт на основе обеспечения свободы выбора и создания разнообразной, деятельностно-творческой обра-

	зовательной среды для осуществления лично значимой продуктивной деятельности.
Технологии	Индивидуальное и групповое обучение на основе индивидуального темпа учебной деятельности с целью создания личного образовательного продукта.
Контроль знаний	Рефлексия в познавательной деятельности, самоанализ и самооценка ученика с учетом оценки своего собственного прогресса «до и после».
Результаты	Личностное самоопределение ребенка, содействующее максимальной адаптации в будущей взрослой жизни.

Таким образом, исходя из выше изложенного, мы выявили, что главной основой наук в альтернативных школах является сама жизнь. Ребенок учится налаживать сотрудничество с людьми, организовывать доступность нужной информации, добиваться конечного результата. Знания о некоторых вещах он получает из наблюдений за взрослым или в сотрудничестве с ним. Но, как считают сами дети, основной опыт они получают от взаимодействия с другими детьми, и это касается, прежде всего, их жизнедеятельности: как они живут и что с ними происходит, иначе говоря, они вместе учатся жизни.

В связи с этим, когда мы говорим об альтернативном образовании, подлинное обучение здесь состоит, прежде всего, в стремлении избежать вторжения в область личности и предоставить возможность ей самой осуществить то, предпосылки чего закладываются педагогом, подготавливая почву для самопознания и самоанализа учащимися своего собственного «Я». Все выше названные нами альтернативные школы оберегают индивидуальное в каждом ребенке, ведя его к моменту обретения подлинной сво-

боды в определении своего образования, которое является для него уже осознанным внутренним переживанием.

Итак, сделаем некоторые выводы.

Во-первых, альтернативную школу можно сегодня определить как перспективную модель организации учебного процесса: в ней соединены индивидуальные интересы детей; их активный познавательный поиск и смелость к пробам и ошибкам; мотивация и стремление практически проявить свои способности; желание взять на себя ответственность за содержание собственного образования.

Во-вторых, обучение в альтернативных школах принципиально отличается от традиционного школьного обучения, поскольку дети учатся на основе индивидуальных программ, исходя из собственных интересов, опыта и ответственного выбора, сам же учитель перестает быть в роли учителя-предметника. Он становится консультантом и проектировщиком совместной работы.

В-третьих, продуктивность организации альтернативного образования обеспечивает, прежде всего, взаимодействие самих учащихся и учителей на основе демократических норм со-управления и самоорганизации.

В-четвертых, обучение в альтернативных школах обязательно предполагает самостоятельную образовательную деятельность каждого ученика, выполняемой на основе индивидуальной программы при грамотной и ненавязчивой педагогической поддержке учителя.

В-пятых, по имеющимся данным, отличительными чертами выпускников альтернативных школ являются: продуктивная адаптация в различных жизненных ситуациях, стремление к самостоятельному разрешению любых проблем, умение работать индивидуально, свободно общаться и умело распоряжаться своим временем, демонстрируя при этом уверенность в себе и оптимизм при начинании новых дел.

Все это, как нам представляется, имеет свои перспективы для адаптации идей альтернативного образования в отечественной школе, что мы и рассмотрим в третьем разделе главы второй.

2.3. Перспективы адаптации идей альтернативного образования в отечественной школе

Исследование в проблемы развития альтернативного образования вызвано рядом обстоятельств, имеющих важное значение для современного российского общества. Для нас это связано, прежде всего, с проблемами отечественного образования, в системе которого российская школа до сих пор сохраняет старое содержание и старые методы преподавания. В то время как на повестке дня давно уже стоят такие приоритеты образования, как облегчение социализации молодежи в рыночной среде; противодействие негативным социальным процессам: алкоголизму, наркомании, табакокурению, криминогенности в молодежной среде; обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей; поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир и т.д.

В связи с этим проблема качественного образования аккумулирует в себе актуальную значимость всех названных приоритетов и требует от науки разработки ее содержания и форм опосредования на практике, учитывая в этой области и богатый зарубежный опыт.

Анализируя суть реформ российской образовательной системы, можно увидеть, что формально принимается философия гуманной педагогики; однако на деле личностно-ориентированное образование, которое составляет основу всех альтернативных школ, в большинстве своем наблюдается лишь в программных документах и призывах, поскольку школы упорно стараются сохранять традиционный педагогический консерватизм, вводя те или иные инновации скорее по инерции, чем по внутреннему

убеждению. В то время как, если общество действительно хочет помочь каждому индивиду развить свой потенциал, ему надо дать право и свободу личного выбора.

Сегодня, когда продолжается поиск путей модернизации российской образовательной системы, именно альтернативное образование, как нам представляется, способно своим эффективным инновационным подходом решать многие актуальные задачи в этой сфере. Это связано еще и с тем, что образование в нашей стране долгое время развивалось вне контекста мировой культуры, поскольку его основные параметры, по сути, задавались насаждаемой идеологией. Сейчас, наконец, российское образование начинает вливаться в тенденции мировой культуры, ориентируясь на общечеловеческие ценности, гуманитаризацию содержания и создания той среды, где возможно формирование личности, способной к творческой самореализации в современных социокультурных реалиях.

Рассматривая ситуацию альтернативного образования в России, необходимо, как нам кажется, вначале определиться с общими перспективами адаптации идей данной гуманистической парадигмы в отечественной школе. Обращение к достижениям зарубежной педагогики, в частности, к альтернативному образованию, вполне оправдано, поскольку это создает определенные возможности к модернизации и дальнейшему прогрессу отечественной образовательной системы. И значимость этого процесса определяется такими факторами, как: целостное развитие системы философско-культурологических оснований отечественной педагогики; интернационализация и интеграция образования, связанное с созданием единого открытого образовательного пространства; замена ценностей рационализма и технократизма ценностями «человекоориентированной» модели обучения и воспитания, для которой стержневыми являются такие понятия, как духовность и природосообразность.

Сказанное свидетельствует о том, что на протяжении последних лет педагогическое наследие педагогов-гуманистов, связанных с альтернативным образованием (М.Монтессори, Р.Штейнера, Д.Гринберга, Кришнамурти, Р.Тагора и многих других), не остается без внимания российской педагогической общественности. Сегодня, наконец, мы начинаем признавать неоспоримую авторитетность педагогических находок известных педагогов-гуманистов, делать некоторые подвижки к практической реализации апробированных гуманистических педагогических концепций, осознавать определенное влияние на становление и развитие собственно российских альтернативных учебных заведений.

Следует отметить, что само наличие в обществе альтернативных образовательных систем оказывает определенное влияние на традиционную школу. В нашей стране в течение многих десятилетий не было вообще ничего альтернативного, в силу чего большинство российских учеников и учителей просто не знают, что возможна еще какая-то образовательная система, кроме традиционной, представляющей собой одну из жестких вариантов образования. И только в конце XX века начинают по-настоящему появляться различные образовательные учреждения, которые выходят на создание своего альтернативного вектора движения.

Весомым аргументом в пользу развития альтернативных школ в нашей стране является желание родителей иметь статус активных субъектов в системе образования, что выражается, прежде всего, в возможности реализации их права быть заказчиком образования для своих детей. И в этом они на первый план выдвигают необходимость индивидуализации обучения, поскольку роль и значение индивидуальности в современных условиях для них, несомненно, повышается и становится приоритетной. Сегодня образование и становится понемногу индивидуальным, подтверждением чему является появление таких форм обучения, как дистанционное образование, интернет-школы, компьютерные программы, всевозмож-

ные пособия для самообразования и самоконтроля и т.д. Нельзя сбрасывать со счетов и то, что индивидуальная форма обучения с его вариативным характером намного снижает возникновение конфликтных ситуаций в школе. Более того, школы, работающие в условиях свободы, которую и предоставляет альтернативное образование, дают возможность людям с ограниченными возможностями в полной мере удовлетворить свои образовательные потребности, обучая умениям делать персональный выбор и отстаивать свое право на него.

Следующим аргументом в пользу гуманизации образования можно назвать яркую, эмоционально насыщенную жизнедеятельность школы и ее атмосферы. Идея школы-содружества, в которой царит атмосфера защищенности, дружбы, оптимизма, интереса к общей учебе, взаимоподдержки, всегда была актуальна и принимаема родителями учащихся, поскольку они видят, как та общность учащихся, их объединение посредством разнообразной (трудовой, художественной, спортивной) деятельности, а также утверждение духа радости, оптимизма и братства, реально делает любую школу теплым и притягательным домом.

В настоящее время учеными и педагогами-практиками (в частности, американской организацией «Сеть прогрессивных педагогов») разработаны компоненты и характеристики альтернативной школы для XXI века, положения которой органично можно вписать в образовательное поле и российской школы. Отметим лишь несколько из этих положений, суть из которых, как нам представляется, необходимо брать на вооружение всеми образовательными учреждениями нашей страны:

- школа должна представлять собой модель демократии и подлинных человеческих взаимоотношений, не совместимых по признаку социальной принадлежности;

- процесс образования приводит к наилучшим результатам, если взаимоотношения педагогов и детей носят личностный характер, а предлага-

емые учителями программы в полной мере учитывают лингвистическое и культурное разнообразие местного региона;

- учебная программа должна быть взвешенной и учитывать индивидуальные интересы учащихся и их потребность в развитии;

- процесс принятия значимых для школы решений должен включать в себя учащихся, их родителей и педагогов;

- школы должны активно поддерживать исследования детей в области сложных глобальных проблем, с тем, чтобы дети смогли осмыслить значение ответственности за все происходящее в мире, и т.д.

В 1996 г. был ратифицирован Билль о правах детей (The Children's Bill of Rights), в подготовке и разработке которого приняли участие 650 детей из семи стран и трех континентов. Написание этих законов является прямым следствием влияния альтернативного образования, которое по настоящему позволяет детям выразить свое отношение к взрослым и всему окружающему миру. Вот, например, несколько статей (их всего 25) из этого Билля, которые свидетельствуют об огромном желании детей стать истинными субъектами своей судьбы:

- каждый ребенок имеет право на свободу выражения своего мнения, и взрослые должны обращаться к мнению ребенка каждый раз, когда их решение каким-то образом повлияет на ребенка;

- дети имеют право на защиту от любых форм дурного с ними обращения, независимо от того оно исходит, включая родителей;

- дети имеют право на то, чтобы их творческие способности НЕ были подавлены;

- дети имеют право на досуг, игру и участие в культурных и художественных видах деятельности; при этом они имеют право наслаждаться жизнью и освобождаться от всех забот в течение хотя бы нескольких часов в день;

- дети имеют право встречаться с другими людьми, присоединяться к ассоциациям или создавать собственные, сходные с теми, которые создают взрослые;

- каждый ребенок вправе жить в соответствии с уровнем его физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития, независимо от материального достатка его родителей.

И, наконец, в контексте нашего исследования, - право детей на образование (17 статья): каждый ребенок имеет право на такое образование, которое нацелено на разностороннее развитие его личности, талантов, умственных и физических способностей; таким образом, дети имеют право получить блестящее образование в любой школе.

В свете сказанного заметим, однако, что для успешной адаптации зарубежного опыта альтернативного образования на российском образовательном пространстве необходима каждодневная самоотдача всех учителей. И если они действительно решат взять на себя ответственность по созданию и сохранению школ, комфортных для детей, то это, разумеется, потребует от них огромного энтузиазма и напряжения. Сегодня в большинстве стран, включая и Россию, образовательная система пытается взять под контроль школы не похожие на традиционные, помешать их влиянию на развитие образования в целом. Тем не менее, педагоги альтернативных школ (среди них есть и отечественные примеры, которые мы рассмотрим ниже) делают все от них зависящее, чтобы обеспечить жизнеустойчивость своих учебных заведений, ибо они абсолютно уверены в том, что такие очаги продуктивного и свободного развития, где он мог бы стать востребованным и счастливым, необходимы каждому ребенку.

Как показало исследование, сегодня в России, к сожалению, нет настоящего развитой сети альтернативных школ. Причин тому много, и одной из них является отсутствие эффективной пропаганды идей и опыта этих школ. Отчасти предпринимаются некоторые шаги, чтобы исправить

это положение. Например, создание в Интернете сообщества единомышленников, которые благодаря электронной почте знакомятся друг с другом и делятся той или иной информацией и опытом. Но этого, разумеется, крайне мало. Если говорить о слабых сторонах общественного признания альтернативных школ, то на первый план выходит, прежде всего, отсутствие надежного механизма поддержки для нетрадиционных школ. Поэтому их непросто открыть и поддерживать после открытия в условиях явной обструкции со стороны государственных образовательных структур. Этому в некоторой степени способствует то обстоятельство, что между альтернативными школами в России отсутствует необходимая солидарность, в силу чего, вероятно, государство в лице Министерства образования, да и сама общественность не выработали еще определенной позитивной позиции в отношении альтернативных школ. Таким образом, вовлеченные в альтернативное образование те или иные учебные заведения или энтузиасты этого дела должны более широко распространять свои исследования по тем проблемам и трудностям, с которыми они сталкиваются при организации авторских школ. И крайне важно также, чтобы они делились друг с другом своими находками и обменивались выводами, как на различных форумах, так и в прессе.

В настоящее время есть много исследований в области альтернативного образования, в которых зарубежные авторы (Arnie Langberg, Raymond Morley, Joe Nathan, Seymour Fliegel, Gilder Senior Fellow, Tom Gregory, Gerald Smith, William Glasser, Ron Miller, Mary Ann Raywid, Gary Wehlage, Robert Rutter и др.) дают конкретные рекомендации по внедрению гуманистических идей (связанных с альтернативными подходами к образованию) в реструктуризацию массовой традиционной школы. В частности, например, А. Langberg предлагает внесение в традиционную образовательную систему двух концептуальных компонентов: максимальное уменьшение количества детей в классах и наличие, по крайней мере, одного взрослого

на класс, который мог бы стать реальным защитником (по сути - адвокатом) прав детей. J. Nathan считает, что ключевым моментом всех образовательных реформ должно стать предоставление детям свободного выбора образовательных услуг. Главное, что в предложениях всех, без исключения, приверженцев альтернативного образования лейтмотивом является то, насколько педагоги, родители и педагогическая общественность хочет, чтобы альтернатива традиционной школе реально имело место.

Суммируя подходы в различных теоретических изысканиях, а также опыт практической реализации альтернативного образования, мы вывели следующие показатели, способствующие продуктивности и эффективности функционирования альтернативных школ и имеющие несомненную перспективу для российского образования в целом.

К первому показателю относится *структура школы*, куда включается следующее:

1. Малокомплектность класса (группы) и собственно самой школы. Это необходимо для создания в школе духа семьи и единения (цельности) данного сообщества.

2. Всецелое внимание (индивидуальный подход) к всестороннему развитию ребенка. Это является ключом к достижению успешности каждого ученика в альтернативной школе. К этому добавляется обязательное присутствие со стороны учителей постоянного оказания педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения.

3. Демократические и партнерские взаимоотношения между учителем и учащимися для создания у последних ощущения непосредственной причастности ко всему, что происходит в данном школьном сообществе. При этом непосредственное участие учителя в образовательном продвижении каждого ученика является неотъемлемой частью всех предлагаемых в школе учебных программ и курсов.

4. Круговая и личная ответственность за жизнедеятельность в школьном сообществе, включая образование и нормотворчество. Всех субъектов образовательного процесса объединяют одни и те же цели, общая философия и единая образовательная доктрина. Любая задача, вставшая перед альтернативной школой, становится общей, как общим достоянием становится любое дело, в которое вовлечены все члены сообщества. Так, например, одной из общих целей, принятых и признанных учителями и учащимися, является достижение высокого уровня самодисциплины и ответственности, которая в равной степени накладывается на всех.

Ко второму показателю относится *мобильность школы* к всевозможным изменениям, куда включается следующее:

- постоянное внедрение в сознание вновь поступивших или проблемных учащихся чувства общности и единения со школьным сообществом, что означает на деле сохранение и упрочение отличных от традиционной школы традиций и обычаев;

- разработка и реализация таких учебных программ, в которых изначально заложена возможность для достижения быстрого и постоянного успеха для учащихся;

- наличие ясной и четкой образовательной доктрины, цели и содержание которой ясны каждому ребенку. Только в этом случае возможно: а) осознанный выбор молодежью альтернативных подходов в образовании; б) предлагаемые образовательные стандарты становятся личностно и общественно значимыми и разделяемыми всеми участниками образовательного процесса; в) получение учителями права к предложению образовательных услуг;

- любая образовательная программа должна иметь практический компонент, который заключается в том, чтобы учащиеся всегда имели возможность проводить экспериментальную работу; сюда же включается возможность в получении детьми какой-либо оплачиваемой работы по

профилю в качестве их практической деятельности по совершенствованию навыков в избранной профессиональной сфере;

- мониторинг достижений учащихся также важен, поскольку дети должны получать реальную картину наличия у них веры в избранное ими дело, способностей к нему и потенциала в целом; при этом конечной целью мониторинга, тем не менее, является привитие каждому ребенку навыка работы в команде в качестве надежного и ответственного партнера;

- учителя должны быть готовы к корректирующей деятельности, и в то же время не искать компромиссы и не позволять детям довольствоваться малым. Таким образом, учебный план должен быть как развивающим, так и индивидуально, личностно-ориентированным с тем, чтобы избежать применение раз и навсегда отлаженной педагогической технологии. Это важно также с точки зрения поддержания у учащихся чувства собственного достоинства и предотвращения явных неудач у тех, кто отклонился каким-либо образом от предлагаемых альтернативной школой образовательных стандартов;

- в каждой учебной программе обязательно должен присутствовать принцип межпредметности; при этом интегрирование предмета в ту или иную познавательную сферу должно иметь свою значимость и весомость, с тем, чтобы изучаемый предмет был охвачен всесторонне.

К следующему показателю жизнестойчивости альтернативной школы ее сторонники считают *разумное построение образовательной доктрины*. В качестве компонентов сюда входит следующее:

- наличие образовательного компонента, способствующего формированию у детей корпоративности, умению работать в команде. Речь идет о том, чтобы любой учебный курс и программа имели в своем содержании сверхзадачу – деловое и духовное единение всего школьного сообщества;

- грамотная адаптация учебного материала к нуждам ребенка в сочетании с коллективной деятельностью, где и команда, и отдельно учитель исподволь работают на успех каждого ученика;

- ясные, конкретные, достижимые учебные цели. Для неуспевающих учащихся предполагается индивидуальный учебный план. Но в любом случае темы должны быть разбиты как по блокам, так и по модулям, которые имеют, в свою очередь, и свои конкретизированные образовательные цели;

- на каждом этапе прохождения программы должен быть спроектирован осязаемый успех – приобретение учеником конкретного навыка, умения, компетенции;

- любая познавательная деятельность, включая исследовательскую и экспериментальную, обязательно должна предполагать элементы рефлексии и самоконтроля;

- любая познавательная деятельность ребенка должна быть направлена на возвращение у него чувства собственного достоинства и убежденности в правоте своих действий, с тем, чтобы он мог научиться, в той или иной степени, конструированию своего будущего;

- образовательные программы должны предполагать формирование критического мышления, равно как и способствовать его личностному и социальному развитию;

- все виды деятельности, заложенные в образовательной доктрине, должны быть направлены на достижение ребенком самоопределения и повышение личной ответственности за свое образование;

- все учебные предметы в своей совокупности должны быть внятно сформулированы, структурированы и адаптированы самими учителями альтернативной школы.

Исходя из выше изложенного, а также из всей практики альтернативного образования, выделяют следующие две группы факторов, способ-

ствующих: а) либо успешной деятельности альтернативной школы; б) либо неудаче (или провалу, профанации и т.д.) школы, решившей работать в системе координат альтернативного образования.

Итак, школа может стать истинно альтернативной и успешной в этой области, если:

- имеется определенная доля свободы от налагаемых сверху образовательных стандартов;

- школа имеет реальное право на комплектование педагогических кадров по своему усмотрению;

- детям предоставлено право собственного выбора в избранной им школе, а не по предписанию извне;

- педагогический коллектив имеет решающий голос в вопросах перестановки кадров из числа своих коллег и администрации, а также пребывания тех или иных учащихся в данной школе;

- альтернативность образования априори предполагает *развитие* подрастающего поколения (духовное, психическое, эмоциональное, физическое, интеллектуальное), а не *формирование* индивидов для определенной практической деятельности;

- образовательная доктрина школы будет формироваться теми, кто ее реализует, проводит в жизнь, т.е. учителями, которые имеют также право ее модернизировать, если позволяют условия;

- количество учащихся в школе будет варьироваться в пределах 100 – 200 детей;

- школа будет иметь свою собственную локацию (не связанную, не примыкающую к массовой школе), а основное время пребывания в ней будет отдано на совместную деятельность учителей и их подопечных;

- школа будет scrupulously следовать всем положениям, заложенным в сформированной ею образовательной доктрине;

- учителям будет дано исключительное право на автономность и творчество;

- здоровьесберегающая политика будет выше общепринятой в обычных школах с учетом на каждого отдельного ребенка;

- реализация образовательной доктрины будет разбита на условные периоды (два-три года), по окончании которых будет проводиться внутришкольный мониторинг.

Согласно второй группе факторов, исследователи, в частности, выделяют следующие моменты, которые в определенной степени могут препятствовать школе стать по-настоящему альтернативной:

- если учебные программы спущены сверху, а не определены самими учителями;

- если школе навязывают педагогические технологии, которые получили положительную апробацию, но в другом учебном заведении;

- если учащихся обязывают заниматься по утвержденным вне школы учебным программам;

- если априори считается, что альтернативные подходы являются последним шансом для ученика, чтобы помочь ему избежать торможения в учебе или исключение из школы;

- если в образовательной политике школы заложены элементы осуждения и наказания (например, за неуспеваемость);

- если образовательная доктрина основана на единственной группе инновационных методов, которые используются в сочетании с обычными стандартными методами, применяемыми в массовой школе;

- если альтернативное подразделение находится внутри обычной школы, или альтернативная школа состоит под юрисдикцией местных органов образования, что предполагает ее подчинение их регулятивным механизмам;

- если педагогические кадры назначаются в альтернативной школе волевым решением сверху;

- если альтернативный подход считают в качестве экстраординарного выхода в решении педагогических задач, и предполагают его применение в виде минимального отхода от общепринятых традиционных подходов;

- если об альтернативной школе отсутствует здоровая реклама, а заинтересованным лицам предоставляется пространный или негативный информация.

Резюмируя выше сказанное, практики альтернативного образования считают, что чем ближе школы подошли к адаптации альтернативных подходов к своим технологиям обучения и воспитания, тем больше возможностей для учащихся при приобретении ими чувства достоинства и удовлетворения своими образовательными достижениями.

Как считает Р. Морли (Dr. R. Morley), при благоприятном отношении к альтернативному образованию собственно альтернативные школы могут оказывать определенное влияние на традиционные школы, которые со временем повсеместно начнут отличаться между собой. Появится плюрализм в образовательной политике, что приведет, в конечном счете, к тому, что у детей появится свобода выбора не только образовательных услуг, но и право выбора посещения любой школы, где они могли бы более успешно приобретать навыки и умения в соответствии с их интересами. У самих учителей появится возможность учить по-разному, исходя из своего видения учебной дисциплины. А учебные заведения учащиеся смогут заканчивать на том этапе, в том возрасте и по тем срокам, которые они сами считают приемлемыми для себя.

Черты такого образования в России видны уже сейчас, но в этой области необходимо еще многое сделать. Однако рост альтернативных школ неуклонно поднимается вверх, поскольку многие начинают видеть в них

продуктивность и перспективность хотя бы по части того, что детям (и их родителям) предоставляется право выбора, которым они с успехом пользуются и демонстрируют впоследствии высокие достижения при оценивании их образовательного уровня. В ходе исследования мы пришли к выводу, что альтернативное образование живо и настойчиво отвоевывает себе место в общей системе воспитания и обучения подрастающего поколения. Оно импонирует многим людям в таких аспектах, как: возможность школы проводить модернизацию в своей образовательной политике, чтобы постоянно идти в ногу со временем; право у школы выбора во всем; неизменная поддержка и защита ребенка со стороны учителей и всего школьного сообщества; положительные результаты у учащихся на выходе из школы; инновационная деятельность без оглядки на вышестоящие органы; максимальное удовлетворение потребностей учащихся в познавательной деятельности; гуманистический подход к образованию: сначала – ученик, затем – учебная программа; малочисленность школы и малокомплектность класса, что предполагает усиление индивидуализации обучения; возможность для родителей участвовать в формировании учебного плана школы; надежда и вера учащихся никогда не быть в роли неуспевающих при предоставлении им возможности осваивать учебный материал своим темпом; четкое соотношение учебного материала с развитием соответствующих навыков и умений; упор на здоровьесберегающие технологии и культивирование здорового образа жизни.

Справедливости ради отметим, что сегодня есть некоторое количество российских школ, исповедующих альтернативное образование, в основе которого лежит убеждение в том, что каждый ученик обладает каким-нибудь дарованием и талантами, и поэтому задача педагога раскрыть их и развивать. А все учебные программы опираются на формирование умения ученика самостоятельно добывать знания, учитывая при этом его жажду к

открытиям, интеллектуальное любопытство, стремление самому составлять суждения об окружающем мире.

А теперь рассмотрим, в связи с этим, современную ситуацию альтернативного образования в России, идеи которого получили, как известно, развитие еще в педагогическом опыте Л.Н.Толстого, опыте трудовой школы П.П.Блонского, П.Ф.Каптерева, С.Т.Шацкого. И в настоящее время число единомышленников альтернативного образования растет; расширяются связи отечественного и международного педагогического сообщества, заинтересованного в изменении традиционной школьной системы. Об этом свидетельствует реализация идей альтернативного образования в разных регионах России, например, таких, как: Школы-Парк (М.А.Балабана, О.М.Леонтьевой, А.М.Гольдина), ТРИЗ-педагогика, МПО «Школа самоопределения» (Москва), школа-гимназия № 597 (Санкт-Петербург), МУК «Школьник» (Кемерово), лицей «ПолиТЭК» (г. Сибай, Башкортостан), школа № 58 (Улан Удэ), школа № 15 (г. Одинцово Московская область), гимназия № 12 (Тюмень), школа № 3 (станция Павловская Краснодарского края), реальная школа (г. Нерюнгри, Республика Саха), негосударственная школа «Акме» (Хабаровск), лицей № 9 (г. Зеленодольск, Татарстан) и другие. К этому следует добавить так же Ассоциацию Демократических Школ, куда входят образовательные учреждения из разных областей России; вальдорфские школы, объединившиеся в Ассоциацию вальдорфских школ России (они представлены в десяти городах); школы Монтессори с Московским Центром Монтессори. Все они, как правило, возникают по инициативе родителей, заинтересованных, прежде всего, в том, чтобы их дети учились без страха и чтобы они были защищены от всех видов деятельности, которые могут угрожать их здоровью, образованию и развитию.

Отечественное образование делает в этом направлении определенные шаги, что, в частности, можно наблюдать в практике научно-

педагогического объединения «Школа самоопределения» (НПО) А.Н. Тубельского, которое реально встало на путь демократических перемен в сфере образования [154]. Созданное в 1992 г. Министерством образования РФ и Московским департаментом образования на базе общеобразовательной школы № 734 и детского сада № 869, данное НПО сочетает в себе научный поиск альтернативных подходов к содержанию и внедрение технологий личностно-ориентированного образования с обучением и воспитанием детей с 3 до 17 лет.

В «Школе самоопределения» можно встретить адаптацию многих ценностей и идей альтернативного образования, в частности, таких, как:

- дети и учителя равны в своих правах граждан школы;
- ученик не объект обучения, не участник процесса, а субъект образования;
- образование в школе – не только для социализации, но прежде – для развития индивидуальности ученика.
- ученик имеет возможность решать что, когда, у кого он будет изучать;
- главный результат – не сумма знаний по предметам, а индивидуальные универсальные умения;
- образовательный процесс – это не только уроки, но и свободные образовательные пространства, творческие игры, проекты и т.д.;
- для роста каждого члена сообщества значимо взаимодействие старших и младших учеников, их совместная забота;
- заботой для всех является создание демократического, толерантного уклада жизни;
- главным органом школы является общий сбор учеников и учителей;
- кредо школы – каждый самоопределяется только за собственный счет.

В обстановку эксперимента альтернативного образования на развивающем пространстве А.Н. Тубельского дети попадают еще в детском саду, куда принимают в трехлетнем возрасте. Здесь не готовят к школе в общепринятом смысле, не учат счету, чтению и т.д. Здесь выращивают растения, занимаются ручным трудом, музыкой, физкультурой, учат взаимодействовать с другими людьми (именно поэтому обучение идет в разновозрастных группах, чтобы ребенок, приходя в школу, имел опыт общения и со сверстниками, и со старшими или младшими детьми). Планы занятий с детьми не составляются принципиально, поскольку воспитатели ориентируются на «сегодняшнюю потребность ребенка».

Далее эксперимент уже продолжается в начальной школе, которая может быть здесь трех-, четырех- и пятилетней. Обучение счету и письму ведется в индивидуальном для каждого ребенка темпе. Сама структура учебного дня тоже варьируется. Планирование каждого дня принимается голосованием, в котором участвует и учитель, и ученики. Среднее же звено – это то время в школе, когда ученики Тубельского пробуют себя в разных сферах, изучают разные предметы, пытаются разобраться, что им интересно, что нет. Начиная с девятого класса, они должны определиться и изучать те предметы, которые, по их мнению, понадобятся им для поступления в вуз и для жизни.

Очень интересно представлена в движении альтернативного образования «Парк-школа» (Екатеринбург)— образовательная система, автором которой является известный российский ученый и педагог Милослав Балабан. В отличие от традиционной классно-урочной системы, она предполагает организацию образовательного процесса не в классах, а в открытых разновозрастных студиях. Содержанием образования в этой системе является не усвоение ребенком предметного материала согласно учебным программам, а совокупность видов деятельности, направленной на индивидуальном познании картины мира [13; 57-59;].

Практическую апробацию образовательной системы «Школа-парк» начала в 90-е годы дочь М.А. Балабана О.М. Леонтьева — сначала в подмосковном Нахабино, а затем и в московском НПО «Школа самоопределения» под руководством А.Н. Тубельского, где опытно-экспериментальная работа закончилась в 2007 году.

Параллельно с О.М. Леонтьевой работа по освоению образовательной системы «Школа-парк» на практике началась в Екатеринбурге под руководством А.М. Гольдина на базе общеобразовательной школы № 95. С 2001/02 учебного года работа была перенесена в среднюю общеобразовательную школу № 19 Екатеринбурга и в 2003 году завершена в связи с полным выполнением программы эксперимента.

С 1998 по 2002 годы проводился углубленный мониторинг эксперимента и экспертиза его результатов, в основном экспертами сети федеральных экспериментальных площадок «Эврика». По итогам анализа этих результатов приказом Минобразования России от 04.03.2002 № 691 федеральная экспериментальная площадка «Школа-парк» была включена в Федеральную программу развития образования по направлению «Авторские экспериментальные школы».

Обобщенно результаты апробации образовательной системы «Школа-парк» в Екатеринбурге в 1993–2003 годах свелись к следующему.

1. Учащиеся и выпускники школы-парка по сравнению с контрольной группой показывают несколько более высокие показатели по таким параметрам, как интеллектуальная лабильность и креативность, и существенно более высокие уровни познавательной активности и организации самостоятельной учебной деятельности.

2. Стандартные процедуры итоговой аттестации выпускники парк-школы проходят с немного более высокими результатами, чем выпускники контрольной группы, однако различия не столь существенны, что дает ос-

нования утверждать лишь, что стандартные орудийные знания парк-школа формирует не хуже традиционной классно-урочной.

3. У учащихся парк-школы существенно лучше, чем у учащихся контрольной группы, обстоит дело с физиолого-гигиеническими показателями: отмечается тенденция к улучшению самочувствия к концу учебного года, улучшаются показатели неспецифической резистентности организма, положительно динамична работоспособность.

Разумеется, результаты одного исследования не могли привести к окончательным выводам, хотя бы по тому, что классно-урочная система и парк-школа направлены на достижение совершенно разных целей. Однако уже тогда было ясно, что образовательная система «Школа-парк» имеет полное право на существование и развитие параллельно господствующей классно-урочной системе.

Школа-парк рассматривается как возможная альтернатива массовому образованию, и ориентируется она на традиционные профили студий, прежде всего, для того, чтобы иметь возможность развивать проект *параллельно* массовой школе, а не в качестве "дополнительного" образования. Функционируют такие студии (как правило, из 15 учащихся), как: физико-математическая, химико-биологическая, студия обществознания и политологии, студия литературы и искусства, студия информационных технологий, студия лингвистики (русского и иностранных языков), студия спорта, не имеющую постоянного состава и работающая только с учащимися парк-школы (и обязательно - на основе их свободного выбора).

Организационно образовательный процесс в школе-парке выглядит следующим образом. Составляется график работы студий, причем каждая студия в течение недели часть времени работает в закрытом режиме только для своих постоянных членов, а часть - в открытом, для клиентов (своих же учеников, которые дополнительно хотят заниматься и в других студиях) и гостей. Все учащиеся "разбиваются" по студиям, то есть самоопреде-

ляются, какую студию они выбирают для работы в ней в качестве постоянного члена. Занятия студий в закрытом режиме являются для ее постоянных членов обязательными; все остальные занятия студий посещаются учениками (в качестве клиентов) на основе своего свободного выбора, без регламентации каким-либо учебным планом или расписанием. Таким образом, приходя в школу, ученик самостоятельно решает, в каких студиях и в каком объеме он будет работать.

В этой альтернативной школе принципиальны три позиции: отказ от обязательных учебных занятий, от одновозрастности в образовании и почти полностью - от оценок. По мнению самого М. Балабана, самым лучшим документом об образовании у ребенка должен быть портфель с отзывами всех учителей о его успехах (и ни о чем более). В концепции школы-парка нет аттестации, а осуществляемый мониторинг учебных достижений учащихся производится в различных формах, основная из которых – это резюме, выдаваемое руководителями студий. Таким образом, поскольку школа-парк не является образовательным учреждением, то она и не выдает традиционных аттестатов или дипломов. Стандартный аттестат может быть получен учеником школы-парка в форме экстерната в специально создаваемой для этой цели муниципальной школе для экстернов, входящей в состав некоммерческого партнерства «Парк-школа».

Теоретически в школах-парках могут учиться люди любого возраста — от 5 лет до глубокой старости. Реально же проект направлен на реализацию образования для детей от 13 до 18 лет (что соответствует традиционным 7–11 классам массовой школы); эти рамки обусловлены двумя причинами: именно в работе с этой возрастной категорией накоплен определенный опыт на предыдущих стадиях развития проекта в 1993–2002 годах; кроме того, проект развивается как одна из возможных альтернатив массовому образованию и потому ориентирован на детей школьного возраста.

Оказавшись в условиях парковой свободы (единственное ограничение: нельзя покидать территорию школы в учебное время, поскольку учителя отвечают за жизнь ученика), несостоявшиеся в предыдущей школе ученики и трудные подростки становятся увлеченными исследователями и настоящими партнерами учителей и младших по возрасту детей. Для них важным является то, что они не обязаны приходить туда и в любой момент могут оставить школу (потому она и называется открытой студией); но могут вернуться в любой день и начать, а точнее - продолжать там заниматься, иногда обращаясь за помощью к учителю, а чаще помогая друг другу, не ожидая и не опасаясь никаких двоек и троек. Отсюда, здесь действует категорическое правило для учителей: не принуждать детей посещать свои студии. Учитель имеет право только работать над собой, изобретая способы сделать студию как можно заманчивее для своих подопечных.

Назовем еще одно образовательное учреждение с элементами альтернативного образования – Московскую Международную Киношколу (для детей 13-18 лет), где образование строится на столкновении различных культур и обеспечении каждому учащемуся возможности свободной ориентации и выбора. Образование здесь понимается как формирование личностей, а не усвоение общественной системы ценностей и идеалов. В Киношколе выработаны и приняты всем сообществом определенные принципы жизни, в частности, такие, как: «главное не кем быть, а каким быть», «при разногласиях относиться к убеждениям и поступкам человека, а не к нему самому», «выкладываться для других людей не меньше, чем для самого себя», «участвовать в принятии решений, прежде всего, с точки зрения личной позиции», «за пределами Киношколы действовать по тем же принципам, что и в ней» и т.д [269].

С самого начала своего существования (1991) Киношкола работала с теми детьми, которые не могли найти себе места в окружающем мире, при этом, не просто адаптируя их к сообществу, а давая им возможность осу-

ществить то, о чем они мечтают. Суть Киношколы в том, что с помощью искусства открывается и реализуется внутренний потенциал детей, что ведет к тому, что каждый ребенок начинает совершать серьезные жизненные поступки.

В последние годы проекты Киношколы (через них дети осваивают окружающий мир, вмешиваясь в него реальным творческим действием), посвящены проблемам, отражающих состояние современного мира. Помимо реализации естественной потребности в самовыражении, учащиеся участвуют в осмыслении проблем сирот, инвалидов, наркоманов, беженцев и переселенцев из стран бывшего СССР. Участие в проектах Киношколы дает учащимся следующее:

- выводит детей на понимание необходимости самообразования;
- задает связь освоенного ребенком содержания с пространством его практического употребления;
- возвращает личность ребенка, способного реализовать свое реальное, присущее ему «возможное бытие».

В последнее время среди родителей, всерьез интересующихся педагогикой, все более популярной становится модель альтернативного образования, как адаптивная школа (существует около 30 лет), разработанная московским педагогом Евгением Ямбургом (официально - Центр образования № 109) [172]. Ее суть - адаптация учебной системы к возможностям и потребностям школьника, в отличие от традиционной школы, где все наоборот. Переделать школьную систему под ребенка - идея не новая, однако методика Ямбурга отличается особой гибкостью и этим она во многом и интересна. Школа состоит из нескольких подразделений (детский сад, младшая школа, средняя и старшая школа, конно-спортивный клуб и т. д.). Это школа, где методы работы с учениками, формы обучения и подходы к организации учебного процесса подбираются в зависимости от того, какие дети учатся в том или ином конкретном классе. Главной образо-

вательной доктриной здесь является то, что не ребенок адаптируется в школе, а школа готова подстраиваться под него, исходя из его особенностей. Как результат - разноуровневая система обучения, дающая возможность каждому ученику реализоваться. Сегодня в центре образования более двухсот педагогов и две тысячи с небольшим учеников. При нем действуют театральная студия, школа художественных ремесел и даже парикмахерская (персонал - сами учащиеся).

Сегодня адаптивные школы работают в 60 регионах России, в ближнем и дальнем зарубежье. Сам автор системы Евгений Ямбург считает, что каждая адаптивная школа не должна являться копией ЦО N 109 - педагоги там могут применять другие методики. Главное - сохранение основных принципов. Гибкий подход, декларируемый адаптивной школой, - это возможность постоянно выбирать. В том числе и приемы обучения. Скажем, в вальдорфских школах учатся только по вальдорфским канонам, в школе Амонашвили - в соответствии с одноименной методикой. А здесь педагогический инструментарий может быть любым. Главное - чтобы он подходил детскому коллективу. Поэтому в детском саду ЦО № 109 есть группы, работающие по методике развития Монтессори, традиционные группы, есть группы, использующие элементы вальдорфской педагогики, и т. д.

Сами занятия в ЦО N 109 продолжаются примерно до часа-двух дня, после чего начинается не менее интересное. Так, у школы есть своя конюшня с хорошо подготовленными лошадьми, которые используются в качестве иппотерапии. Направлений по ее применению множество, в частности, для детей с ДЦП, которых регулярно катают верхом, в связи с чем у них улучшается координация движений и появляется чувство уверенности в себе. Как показывает практика, иппотерапия действенна и при менее серьезных проблемах со здоровьем.

При ЦО функционирует также клуб путешественников "Зюйд-Вест", члены которого зимой разрабатывают маршруты походов по Волге (эту

реку ямбуржцы осваивают уже 20 лет), ищут информацию в Интернете о каждом участке пути, готовят плавсредства (школьный флот насчитывает 15 шестивесельных ялов и два собственных теплохода). В плавание по Волге отправляются летом единой разновозрастной командой.

Речные путешествия, лошади – вещи, ставшие давно привычными и для школьников, и для учителей. ЦО № 109 сейчас успешно реализует другой новый проект - совместно с питомником собак, где ученики центра стали частыми гостями [172].

В этой связи можно отметить и другие образовательные учреждения, которые выстраивают собственный вектор альтернативного движения (гимназия № 212 г. Екатеринбурга с построением культурологического образовательного пространства; сельская школа-комплекс в с. Коткозеро Петрозаводской области, работающая вокруг семьи как комплексобразующий фактор; Гуманитарный лицей г.Ижевска, организующий посредством индивидуализации учебного процесса самостоятельную образовательную деятельность индивида на протяжении всей его жизни, и другие). Так, в хабаровской гимназии № 5 одной из основных идей педагогической концепции является: «Я – не учитель, я - ученик», что означает смену педагогической парадигмы, которая заключается в переходе от обычного учебно-воспитательного процесса к целостному образовательному, где основой является рефлексивно-творческий принцип обучения. В частности, это связано с системой творческих работ учащихся, которая создает, как считают в гимназии, условия для «деятельностного преодоления». Начиная с седьмого класса, ученики пишут рефераты творческого характера, сердцевиной которых является главный вопрос: что ребенок вынес для себя из данной работы – новое знание, новое умение, новое видение мира и т.д. По каждому предмету и во внеклассной деятельности в течение года ученик выполняет по две работы, которые исподволь подводят его к новому уровню познавательной деятельности – «Я могу». Подсчет баллов достижений

ведут сами дети, что отражается ими соответствующим цветом в школьном «Светофоре» (высший цвет – зеленый, отрицательный – красный). Как показывает практика, дети гораздо внимательнее относятся к «Светофору», нежели к своим результатам за четверть в таблице. И весь учебный процесс, как и жизнедеятельность учащихся в гимназии, организована таким образом, что всегда находит позитивный эмоциональный отклик у самих детей, их родителей и педагогов.

Что касается негосударственной школы «Акме», то в Хабаровске ее считают школой жизни, которая от «школы учебы» отличается, в частности, тем, что:

- в ней четко просматривается цепочка педагогической ответственности за судьбу каждого ребенка;

- имеет ярко выраженный авторский характер – ответственность за продуктивное пребывание ребенка в школе;

- главная идея школы жизни – создание ДОМА – СЕМЬИ детей и взрослых;

- каждое занятие строится на идеях – *безопасности* (нет страха перед отметкой, учителем, родителями), *успешности* (в учении и общении), *игры-созидания, самосозидания* как самоопределения (ученик преодолевает свое «не хочу», прежде всего, веря в учителя и развивая свой познавательный интерес);

- деятельность всех субъектов образовательного процесса представлена как труд познания, общения и самоопределения [270].

Таким образом, все периоды пребывания ребенка в школе предполагает создание условий для развития и реализации им своих сущностных сил. В связи с этим в содержание образования здесь закладывают две концептуальные составляющие:

- основные компоненты «живого знания» (рассмотрение учебного предмета через призму *жизни ребенка*) позволяет каждому ученику иден-

тифицировать себя в пространстве школы, инициироваться в них в процессе активной социализации;

- индивидуализация образовательного пути школьника достигается через реализацию его творческого потенциала (систему творческих работ).

Исходя из этого, раз в месяц в классе проводится «групповая рефлексия месяца», на основе которой осмысливается событийная общность как класса, так и успешность каждого ученика. Последний день четверти проводится совместно с учениками и родителями. Составляется специальное расписание, с помощью которого каждая семья проходит по всем предметам данного класса (по 20 минут), встречается с психологом и учителями, и в конце дня проводится общешкольный концерт.

Представленные выше учебные заведения являются ярким примером внедрения на отечественном образовательном поле идей альтернативного образования. К ним можно добавить и другие школы, адекватные современным альтернативным веяниям, в частности, тюменскую школу свободного развития № 80 и гимназию № 12, где успешно внедряются альтернативные формы обучения. Если в школе № 80 учебные программы на основе проектного метода базируются на отечественной и мировой культуре как целостной системе, то содержание образования в гимназии № 12 структурировано вокруг общего направления «Культура и жизнедеятельность человека» и разделено на модули. Реализуется такой подход через систему курсов по выбору, которые организационно занимают один учебный день для каждой параллели. Дети не связаны рамками классно-урочной системы, а выбирают интересующий их курс индивидуально. Так же работает и местная школа № 17, где развивается новая педагогическая инфраструктура, осью которой является ученическое самоуправление и исследовательская деятельность. Важно отметить в связи с этим, что ориентация названных альтернативных учебных заведений на обеспечение художественно-эстетического блока культуры активно включает учащихся в

творческую деятельность, которая позволяет развивать у них высокий интеллектуально-творческий потенциал, адекватную самооценку, позитивную «Я-концепцию» и необходимые для них свойства самодостаточности. К этому следует также добавить, что реализация проектной и многоаспектной творческой деятельности стимулирует высокую мотивированность у учащихся к самостоятельной работе; определенным образом формирует у них национальное самосознание, что помогает преодолевать кризис идентичности, столь свойственный последним тенденциям глобализации; развивает умение вести конструктивный диалог в поликультурном социальном пространстве, типичном для российской школы. Таким образом, на данных образовательных пространствах у детей развивают способность строить собственную деятельность, самоопределяться по отношению к социальным и культурным феноменам, учат быть ответственным за свой выбор; помогают ориентироваться в многообразии окружающего мира, задумываться о своем предназначении, обнаруживать его и реализовывать в своей жизнедеятельности.

Рассмотрим далее, как альтернативные идеи приживаются в школе № 590 г. Санкт-Петербурга – «Школе индивидуального развития». Первое, с чего начали в школе – изменение формы управления, перевод его на кафедра́льный принцип. Было создано 12 предметных кафедр, которые сразу были наделены реальными правами: самостоятельное распределение учебной нагрузки, выбор программ и методов обучения, осуществление контроля за качеством преподавания и т.д. Затем были сформированы группы для решения конкретных образовательных проблем (создание нового учебного плана, организация совместной деятельности с родителями учащихся, создание объединений по интересам, организация педагогического клуба, введение внутришкольных курсов по овладению компьютерной техникой, создание акмеологической (психологической) службы и т.д.). Но главное, что сделано в школе, это формирование образовательной доктри-

ны, ориентированной на вариативные компоненты образования с целью индивидуализации обучения.

Школа построена по принципу сообщающихся сосудов, что представляет собой условную модель школьных специализаций (технический класс, естественный класс, гуманитарный класс, общий класс, компенсирующий класс). Специализации меняются в зависимости от запросов учащихся и их родителей. Между разным типом классов сознательно не делается различий в условиях обучения. Они занимаются в одну и ту же смену, в них работают одни и те же учителя, и все ни с энтузиазмом участвуют в различных мероприятиях школы. При этом важно отметить, что в классах прочно складываются доверительные отношения, что у детей почти никогда не возникает желания переходить из класса в класс [307].

Итак, одной из важнейших характеристик альтернативного образования, присущих российским учебным заведениям, является стремление придать отечественному образованию, прежде всего, личностно-ориентированный характер, преодоление авторитаризма в воспитании и обучении и наделение познавательной деятельности креативностью и эмоциональным началом. И все то, что наработано в зарубежном альтернативном движении, сегодня постепенно становится достоянием и российского образования, проникая в различные педагогические модели и приобретая универсальный характер.

В заключение отметим, что для того, чтобы в нашей стране утвердить позитивное отношение к альтернативному образованию и поднять его на более качественный уровень, необходимо, по крайней мере, решение трех задач: 1) всячески развивать образовательные принципы, совершенствовать педагогическую деятельность и распространять свой наработанный опыт; 2) расширять информацию о движении альтернативного образования, об их идеях и почему детям, в конце концов, хорошо в альтернативных школах; 3) работать сообща в международном движении альтернатив-

ных, демократических школ, сделать это движение постоянным фактором российского образования, с тем, чтобы превратить его в основное направление развития современной школы.

Заключение

1. Альтернативное образование представляет собой направление в педагогической теории и практике, ориентированное на обеспечение в специально организованных, отличных от общепринятых и традиционных, педагогических условиях подлинной внутренней свободы и самореализации индивида, удовлетворение его потребностей и интересов, раскрытие и развитие природных задатков в процессе освоения им окружающего мира.

2. Длительный процесс становления и развития мирового альтернативного педагогического движения включал в себя ряд значительных периодов до XX века, характеризующихся своими особенностями: *I период* – XV - XIX вв. – «предварительно-фрагментарный» (выдвижение и частичная реализация на уровне социальной практики стержневых идей альтернативного образования); *II период* – рубеж XIX-XX веков – «концептуальный» (антропологическое обоснование необходимости реформирования образования и разработка альтернативных подходов в образовании); *III период* – первая четверть XX века – «инновационный» (возникновение и развитие движения «новых школ»); *IV период* – вторая четверть XX века – «либерально-реформаторский» (трансформация альтернативных образовательных концепций в педагогическую практику); *V период* – вторая половина XX века – распространение альтернативного образования в массовой образовательной практике.

3. Основные аксиологические составляющие образовательного процесса в зарубежных альтернативных учебных заведениях: построение учебно-воспитательной работы на принципе свободного развития ребенка; организация жизнедеятельности детей на началах сотрудничества всех субъектов школьного сообщества; содействие развитию детской активности и самостоятельности; создание условий для успешного интегрирования каждого ребенка в культуру; культивирование бережного отношения к ин-

дивидуальности; обеспечение психической устойчивости детей; признание самооценности детского творчества.

4. Ключевые детерминанты продуктивности и эффективности функционирования альтернативных школ, имеющие значение для российской системы образования:

- *структура школы* (малокомплектность класса (группы) и собственно самой школы; индивидуальный подход к всестороннему развитию ребенка; демократические и партнерские взаимоотношения между учителем и учащимися; круговая и личная ответственность за жизнедеятельность в школьном сообществе, включая образование и нормотворчество);

- *мобильность школы* (культивирование у учащихся чувства общности и единения со школьным сообществом; наличие ясной и четкой образовательной доктрины, цели и содержание которой ясны каждому ребенку; возможность проводить экспериментальную работу; мониторинг реальных достижений учащихся; готовность учителей к корректирующей деятельности; присутствие принципа межпредметности в каждой учебной программе);

- *разумное построение образовательной доктрины* (наличие образовательного компонента, способствующего формированию у детей корпоративности и умения работать в команде; грамотная адаптация учебного материала к нуждам ребенка; ясные, конкретные, достижимые учебные цели; использование элементов рефлексии и самоконтроля в любой познавательной деятельности; направление всех видов деятельности на достижение ребенком самоопределения и повышение личной ответственности за свое образование и т.д.).

Теоретическая модель организации альтернативной школы, данная в исследовании, позволяет представить механизмы действия данной гуманистической модели как сложного целостного организма, в котором все элементы взаимоподчинены и взаимопродолжены друг в друга. Показан про-

цесс становления школы и проецирование результатов ее деятельности на будущее в жизни выпускников. При этом, в ходе исследования было выявлено определенное интеграционное образовательное поле альтернативной школы, на котором в виде открытой системы и происходит процесс саморазвития ребенка, включающее в себя такие аспекты, как: *потребность личности* (ценностно-смысловое саморазвитие); *деятельностное саморазвитие* (опосредованное разворачивание способности личности); *суверенитет индивидуальности* (как объективный и субъективный результат деятельности личности); *зрелость личности как общий итог позитивного развития человека*; *личностная стойкость в контакте с социумом* (способность к выходу из непредвиденных ситуаций).

Общим условием эффективности альтернативной школы являются ее ценности, реализация которых реально позволяет организовывать образовательный процесс, ориентированный на высшие цели воспитания (в частности, работу с личностью как целостной системой, работу с цельным человеком, который является существом не только душевным, но и духовным). В таком ключе создавались, например, следующие альтернативные учебные заведения: школа Рош (воплощение истинного и реального самоуправления); альтернативное учебное заведение «Улей» (создание детского кооператива на основе самоуправления); альтернативная школа С. Френе (школьный кооператив для организации всех видов свободной деятельности детей); «Домашняя Школа» Б. Отто (создание детской общины для развития гуманных нравственных взаимоотношений детей) и т.д. Сюда мы отнесем и современные школы М. Монтессори (выведение на передний план развития духовности ребенка), Р. Штейнера (предлагающий способ познания мира, общества и самих себя, который развивает в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него), А. Нейла (воспитание нетерпимости к насилию над свободой человека), Д. Гринберга (приспо-

собление образовательной системы к ребенку, а не ребенка в рамки этой системы) и других.

Основные механизмы реализации ценностной составляющей образовательного процесса в альтернативных учебных заведениях: построение учебно-воспитательной работы на принципе свободного развития ребенка; организация жизнедеятельности детей с началах сотрудничества всех субъектов данного школьного сообщества; построение образовательного процесса на основе содействия развитию детской активности и самостоятельности; создание всех условий для успешного интегрирования каждого ребенка в культуру; культивирование охранительного отношения к индивидуальности; обеспечение психической устойчивости детей; признание априори самоценности детского творчества.

Альтернативное образование представляет собой многомерное явление со своими параметрами и критериями образовательной деятельности: наличие основной философии и образовательной доктрины школы, ее общей концепции, ценностей и приоритетов; местонахождение школы; пространство класса; количество и характеристика персонала; количество детей (до 50, до 100, свыше 100); особенности детей; структура классов; система управления (самоуправление); степень открытости и гибкости образовательного процесса; степень свободы; сотворчество и кооперация членов сообщества; условия и организация жизнедеятельности; условия и организация учебного процесса; многообразие путей становления индивида; учет актуальных изменений индивида; реальность и своевременность педагогической поддержки и педагогического сопровождения; связь с родителями и общественностью; возможности дальнейшей учебы; адаптация в обществе; разветвленность школы.

Для современной воспитательной практики несомненное значение могут иметь следующие выявленные в монографии концептуальные положения, которые присущи альтернативным школам:

- создание, или созидание, специально подготовленной педагогической среды для обеспечения условий самореализации личности;
- способность педагогов к осуществлению индивидуального подхода в процессе развития ребенка;
- направление изучения ребенка на выявление его положительных сторон, а не предрассудков и заблуждений;
- понимание учителем чувств и мыслей ребенка, а также терпимость во взаимоотношениях с ним;
- создание в школе условий для превращения активного проявления ребенка в его жизненную потребность;
- упразднение всех видов наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы;
- осуществление психологического сопровождения детей на основе гуманистического принципа уважения личности и прав ребенка в сочетании с требованием к нему;
- признание самоценности индивидуальности и права личности на свободное развитие;
- вера в потенциал ребенка и предоставление возможности ему самому делать выбор собственной жизненной цели;
- культивирование здорового общественного мнения как своеобразного регулятора внутриколлективных отношений;
- включение обучения в самую жизнедеятельность детей, где учебному процессу всегда находится место.

Присущие современной альтернативной школе компоненты и характеристики органично могут вписаться и в образовательное поле российской школы. Как нам представляется, имеется, по крайней мере, несколько положений в альтернативном образовании, которые можно взять на вооружение всеми образовательными учреждениями нашей страны, а именно:

- школа должна представлять собой модель демократии и подлинных человеческих взаимоотношений, не совместимых по признаку социальной принадлежности;

- процесс образования приводит к наилучшим результатам, если взаимоотношения педагогов и детей носят личностный характер, а предлагаемые учителями программы в полной мере учитывают лингвистическое и культурное разнообразие местного региона;

- учебная программа должна быть взвешенной и учитывать индивидуальные интересы учащихся и их потребность в развитии;

- процесс принятия значимых для школы решений должен включать в себя учащихся, их родителей и педагогов;

- школы должны активно поддерживать исследования детей в области сложных глобальных проблем, с тем, чтобы дети смогли осмыслить значение ответственности за все происходящее в мире, и т.д.

Школа может стать истинно альтернативной и успешной только в том случае, если:

- у школы имеется определенная доля свободы от налагаемых сверху образовательных стандартов;

- школа имеет реальное право на комплектование педагогических кадров по своему усмотрению;

- детям предоставлено право собственного выбора в избранной им школе, а не по предписанию извне;

- альтернативность образования априори предполагает *развитие* подрастающего поколения (духовное, психическое, эмоциональное, физическое, интеллектуальное), а не *формирование* индивидов для определенной практической деятельности;

- образовательная доктрина школы будет формироваться теми, кто ее реализует, проводит в жизнь, т.е. учителями, которые имеют также право ее модернизировать, если позволяют условия;

- количество учащихся в школе будет варьироваться в пределах 100 – 200 детей;

- школа будет иметь свое собственное местоположение, а основное время пребывания в ней будет отдано на совместную деятельность учителей и их подопечных;

- школа будет scrupulously следовать всем положениям, заложенным в сформированной ею образовательной доктрине;

- учителям будет дано исключительное право на автономность и творчество;

- здоровьесберегающая политика будет выше общепринятой в обычных школах с учетом на каждого отдельного ребенка.

Данное исследование представляет собой попытку комплексного освещения исторического наследия опыта альтернативных школ в зарубежной педагогике XX века, поскольку именно в рамках этих образовательных учреждений апробировались новые подходы к ребенку, опираясь на учет его интересов, возможностей и способностей, развивали личность, выдвигали идею самостоятельности и активности. Это означает переход от репродуктивной парадигмы образования к реактивной, что требует сегодня тщательного анализа исторического опыта, с тем, чтобы его ценные наработки можно было бы успешно адаптировать в отечественном образовании. К сказанному добавим, что на базе раскрытых в диссертации теоретико-методологических положений альтернативного образования становится перспективным дальнейшие научные исследования в данной области для обогащения разработок концептуальных и технологических основ творческой реализации, развития и совершенствования идей рассмотренной нами парадигмы гуманистической педагогики.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы [Текст] / Ю.П. Азаров. - М.: Фирма «Топикал», 1994. - 607 с.
2. Авторская школа [Текст] //Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т.1. – С. 17-18
3. Альтернативные школы [Текст] //Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т.1. – С. 32
4. Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики [Текст].- М.: НИИ ОП, 1987.- 143 с.
5. Александрова Е.А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы [Текст] / Е.А. Александрова //Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2003. – №2(20). – С.81-95
6. Александрова Е.А., «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания [Текст] / Е.А. Александрова, И.Е. Видт //Директор школы.- 2002.- № 5.- С.31-38
7. Александрович Э. Новая педагогика (Система д-ра М.Монтессори) [Текст] / Э. Александрович.- М.: Вестник знания, 1913. - 63 с.
8. Алфёров С. Ю. Влияние потребностей постиндустриальной экономики на образовательную политику в развитых странах [Текст] /С.Ю. Алфёров //Соврем. высш. шк. – 1991. - № 4. – С. 109-124.
9. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов [Текст] /Под ред. М.Н.Певзнера, С.А.Расчетиной. – Новгород: НовГУ, 1995, ч.2. – 232 с.
10. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. - М.: Амонашвили, 1996. - 494 с.
11. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого развития. – 2-е изд. [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
12. Асмолов А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность [Текст] / А.Г. Асмолов // 1995. - № 1. – С. 23-32.
13. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков [Текст] / М.А. Балабан. – М., Изд-во «Первое сентября», 2001
14. Барбарига А.А. В школах Англии. Пособие по страноведению [Текст] /А.А. Барбарига. - М.: Высшая школа, 1988. – 11 с.
15. Батчаева И.И. Теория нового «свободного воспитания» педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии, конец XIX – начало XX века: Дис...канд.пед.наук [Текст] / И.И. Батчаева. – Пятигорск, 1999. – 172 с.

16. Бауманн Ю. Введение в педагогику. История педагогических течений. Общая педагогика [Текст] / Ю. Бауманн. - СПб.: Тип-я т-ва М.О.Вольф, 1905. - 150 с.
17. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования [Текст] / М.Н. Берулава // Педагогика. - 1996.- №1.- С.9-11.
18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
19. Бетекс Ф. Школа будущего. Гуманизм или американизм [Текст] / Ф. Бетекс // Вестник воспитания. - 1901.- №2.- С.162-182.
20. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века [Текст] / Б.М. Бим-Бад. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
21. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1979. - Т.1. - 304 с.; Т.2. - 400 с.
22. Блюмкин В.А. Нравственное воспитание (Философско-этические основы) [Текст] / В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина. - Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1990. - 143 с.
23. Богуславский М.В. История педагогики и современность [Текст] / М.В. Богуславский. - М., 1987. - 217 с.
24. Богуславский М.В. Национальные и ценностные приоритеты образования и воспитания в наследии философов русского зарубежья (1920-е 50-е гг.) [Текст] / М.В. Богуславский // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX вв.). – М., 1997. – С. 61-95
25. Богуславский М.В. О педагогических парадигмах [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Магистр.- 1992.- Май.- С.25-30.
26. Богуславский М.В. Педагогические парадигмы: история и современность [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Магистр.- 1992.- Сентябрь.- С.32-40.
27. Богуславский М.В. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования.- М: НИИ теории и истории педагогики, 1991. - Вып.7(19).- С.1-26
28. Бойд У. Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. [Текст] / У. Бойд. - М.: Мир, 1925.- 179 с.
29. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика.- 1995.- №4.- С.29-36.
30. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская, Г.А. Бермус // Педагогика.- 1996.- №5.- С.72-80.
31. Браиловская П.П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога

С.Френе (1896-1966): Дис. ... канд.пед.наук [Текст] / П.П. Браиловская. - Киев, 1991. - 161 с.

32. Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие [Текст] / С.Л. Братченко. – СПб: Изд-во СПб общества Я.Корчака, 1999. – 51 с.

33. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) [Текст] / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

34. Валеев А.А. Педагогика свободы Александра Нейла [Текст] /А.А.Валеев. - Казань: КГПУ, 2002. – 136 с.

35. Валеев А.А. Историко-культурный опыт педагогики свободы [Текст] /А.А.Валеев. - Казань: ТГГПУ, 2007. – 229 с.

36. Валеев А.А. Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.) [Текст] /А.А.Валеев. - М.: АРКТИ, 2007. - 318 с.

37. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века): Дис... д-ра пед.наук [Текст] /Р.А.Валеева. - Казань, 1997. - 387 с.

38. Валеева Р.А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века [Текст] /Р.А.Валеева. - Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.

39. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века) [Текст] /Р.А.Валеева.- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.

40. Васконселос де Ф. Новая школа в Бельгии. Пер. с франц. [Текст] / Ф. де Васконселос. С предисл. А.Ферьера. - М., 1922. – 315 с.

41. Вейкшан Н.В. Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: Дис. ...канд.пед.наук [Текст] / Н.В. Вейкшан. - М., 1969.- 192 с.

42. Вендровская Р.Б. Школа 20-х годов: поиск и результаты [Текст] / Р.Б. Вендровская.- М.: МПА, 1993. - 81 с.

43. Вендровская Р.Б. Воспитательные системы 20-х годов [Текст] / Р.Б. Вендровская // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. – М., 1998. – С. 137-147.

44. Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины [Текст] / Г. Винекен. - М.: Работник просвещения, 1922. - 52 с.

45. Винокуров А.М. Страноведение. Великобритания: Учеб. пособие [Текст] /А.М. Винокуров. - Тверь: ТГУ, 1991. – 62 с.

46. Воскресенская Н. М. Великобритания: стратегические направления развития образования [Текст] /Н. М. Воскресенская //Педагогика. - 1996. - № 4. - С. 91-98.

47. Воскресенская Н.М. Реформа школьного образования в Великобритании [Текст] / Н. М. Воскресенская //Советская педагогика. - 1991. - № 8. - С. 134-140.

48. Воскресенская Н.М. Обновление содержания образования в школах капиталистических стран [Текст] /Н.М. Воскресенская, В.С.Митина //Советская педагогика. - 1989. - № 9. - С. 116-122.
49. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании [Текст].- М.: Инноватор, 1996. - 76 с.
50. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография [Текст] /Под ред. Г.Б.Корнетова и В.Г.Безрогова. – М., 1996. – 269 с.
51. Вульфсон Б.Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации [Текст] / Б.Л. Вульфсон //Педагогика. - 1997. - № 2. - С. 110-117.
52. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика [Текст] /Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М., Воронеж: Изд-во « Институт практической психологии», 1996.- 254 с.
53. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] /Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
54. Газман О.С. Гуманизм и свобода [Текст] / О.С. Газман //Гуманизация воспитания в современных условиях. - М.,1995.- С.1-13.
55. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман //Новые ценности образования : содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45
56. Гергет А. Современные педагогические течения [Текст] / А. Гергет, А. Готалов-Готлиб. - Херсон: Госиздат. Украины, 1925. - 249 с.
57. Гольдин А.М. Образовательная система «Школа-парк»: теории и практика [Текст] /А.М. Гольдин. – Екатеринбург: Полиграфист, 2002. – 56 с.
58. Гольдин А.М. Парковая технология: опыт освоения [Текст] /А.М. Гольдин // Народное образование. - 1997. - № 3. - С. 71–72.
59. Гольдин А.М. Парадигма свободы и современные образовательные технологии [Текст] /А.М. Гольдин // Народное образование. - 1997. - № 8.- С. 38–40.
60. Горохова Т.И. Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике: Автореф. дис... канд. пед. наук [Текст] / Т.И. Горохова. - М.,1996.- 18 с.
61. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] /С.И. Гессен. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
62. Григорьев С.С. Новая школа в Англии и России [Текст] / С.С. Григорьев. - СПб, 1901. - 35 с.
63. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня [Текст] / Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
64. Гурлитт Л. О воспитании [Текст] /Л. Гурлитт. - СПб: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1911. - 171 с.

65. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования [Текст] /Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Изд.корпорация «Логос», 2000. - 224 с.
66. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Идея школы Саммерхилл [Текст] /Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова //Школа сотрудничества. – М., 2000. – С.82-88
67. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории [Текст] / И.Д. Демакова. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
68. Демолен Э. Новое воспитание. Школа де Рош [Текст] /Э. Демолен.- М.: Типо-лит. А.В.Васильева, 1900. - 260 с.
69. Джунковская Е. Средняя школа нового типа в западноевропейских государствах [Текст] / Е. Джунковская.- СПб, 1902. - 251 с.
70. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность [Текст] /А.Н. Джурицкий.- М.:РОУ, 1992.- 176 с.
71. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития [Текст] /А.Н. Джурицкий. - М.:Просвещение, 1993. - 192 с.
72. Дьюи Дж. Школа и общество [Текст] /Дж. Дьюи. - М.: Госиздат,1924. -125 с.
73. Дьюи Дж. Школы будущего [Текст] /Дж. Дьюи, Эв. Дьюи. – Берлин, 1922. – 179 с.
74. Зеленко А. Бертольд Отто и его школа взаимного обучения [Текст] /А. Зеленко //Свободное воспитание. – 1911-1912. – №2. – С.1-50
75. Зеленко А. Современные реформаторы образования и воспитания. Франция. Радикальная группа и Себастьян Фор как педагог [Текст] /А. Зеленко //Свободное воспитание. – 1911-1912. – №10. – С.34-56
76. Иванов Е.В. Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети XX века: Дис...канд.пед.наук [Текст] / Е.В. Иванов. – СПб., 1996. – 201 с.
77. Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России (вторая половина XIX - начало XX века: Дис...д-ра пед.наук [Текст] / Е.В. Иванов . – Новгород, 2004. – 348 с.
78. История педагогики: Учеб. для студ. пед. ин-та [Текст] /Под ред. Н.А.Константинова и др. - М.:Просвещение, 1982. - 447 с.
79. Кагаров Е.Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке [Текст] /Е.Г. Кагаров. - М.: Работник просвещения, 1928. - 271 с.
80. Кадушина А. А. Основные тенденции развития образования в современной Англии и борьба за его демократизацию: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Кадушина. - Минск, 1986. – 220 с.

81. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика. Ее главнейшие идеи, направления и деятели. Гл. «Свободное образование. Второй период» [Текст] / П.Ф. Каптерев // Свободное воспитание. – М., 1995, с.204-213
82. Каптерев П.Ф. Современные педагогические течения [Текст] / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко.- М.: Польза, 1913. - 219 с.
83. Квик. Реформаторы воспитания. Пер. с англ. [Текст] /Квик. - М.: Тип. М.Г. Волчанинова, 1892. - 294 с.
84. Кей Э. Век ребенка [Текст] /Э. Кей.- М.: Изд.В.М.Саблина, 1906.- 261 с.
85. Кершенштейнер Г. Трудовая школа [Текст] /Г. Кершенштейнер. - М., 1913. - 64 с.
86. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика [Текст] /Э. Клапаред. - СПб: О.Богданова, 1911. - 168 с.
87. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта [Текст] /М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
88. Клячкина Н.Л. Теория и практика «новых» школ в Западной Европе и России в конце XIX – начале XX веков: Дис...канд.пед.наук [Текст] / Н.Л. Клячкина. – М., 1996. – 206 с.
89. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст] / И.А.Колесникова //Педагогика.- 1995.- №6.- С.84-89.
90. Консервативное правительство Великобритании: идеология и внутренняя политика. Сб. обзоров [Текст]. - М.: АН СССР ИНИОН, 1985. – 159 с.
91. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики [Текст] /Г.Б. Корнетов.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.
92. Корнетов Г.Б. Педагогика свободного воспитания [Текст] /Г.Б. Корнетов // Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.
93. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст] /Г.Б. Корнетов. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
94. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях [Текст] /Ф.Ф. Королев //Советская педагогика.- 1970.- №3.- С.83-94.
95. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы /Пер. с нем. [Текст] / Э.М. Краних. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
96. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
97. Кривов Б.А. Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике: Автореф.дис. ...канд.пед.наук [Текст] /Б.А. Кривов. - М.,1992.- 18 с.

98. Крылова Н.Б. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ [Текст] /Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева. - М.: Сентябрь, 2002.
99. Крылова Н.Б. Понимающая педагогика [Текст] /Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, 2002.
100. Крылова Н.Б. Образовательные цели продуктивных школ [Текст] /Н.Б. Крылова // Школьные технологии. - № 4. - 2000.
101. Кузьменко Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы, историко-социологический анализ: Дис...канд.пед.наук [Текст] /Т.А. Кузьменко. – М., 1997. – 168 с.
102. Кулешова И. В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе: Дис...канд.пед.наук [Текст] / И.В. Кулешова. - М., 1995. – 137 с.
103. Кумбс Ф.П. Кризис образования в современном мире [Текст] / Ф.П. Кумбс. - М.: Прогресс, 1970. - 261 с.
104. Кумекер Л. Свобода учиться. Свобода учить. (Пер. с англ.) [Текст] /Л. Кумекер, Дж.С.Шейн. - М.: Народное образование, 1994. - 160 с.
105. Курдюмова И.М. Реализация демократических принципов в управлении общим и профессиональным образованием за рубежом: Дис... д-ра пед.наук [Текст] /И.М.Курдюмова. – М., 2004. – 358 с.
106. Лапчинская В.П. Великобритания [Текст] /В.П. Лапчинская //Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – С. 130-135.
107. Лапчинская В. П. Современное школьное образование в Англии: реформы и проблемы [Текст] /В.П. Лапчинская //Школьное образование в капиталистических странах: состояние и тенденции. – Сб. науч. труд. НИИ ОП /Под ред. З. А. Мальковой. - М., 1981. – С. 27-45.
108. Лозинский Е. Попытки коренной реформы воспитания на Западе [Текст] /Е. Лозинский //Вестник воспитания.- 1904.- № 3.- С.91-118; №4.- С.31-56.
109. Локк Дж. О воспитании [Текст] /Дж. Локк. – М. – СПб., 1901. – 364 с.
110. Ломтева Т.Н. Общинное образование на Западе и в России как фактор гуманизации образовательной деятельности взрослых: Дис...канд. пед. наук [Текст] /Т.Н. Ломтева. – Ставрополь, 1994. – 206 с.
111. Лопатин В.В. Русский толковый словарь [Текст] /В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1994. – 832 с.
112. Магомедов Н.М. Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания: Дис...д-ра пед.наук [Текст] / Н.М. Магомедов. - М., 1994. – 344 с.
113. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом [Текст] /З.А. Малькова.- М.: Просвещение, 1983. - 192 с.

114. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике.- М.:Мир, 1911. - 317 с.
115. Миронов В.Б. Образование в странах Запада в конце XX века [Текст] / В.Б. Миронов //Советская педагогика. - 1990. - № 2. - С. 136-142.
116. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики [Текст] /М. Монтессори.- М.: Задруга, 1913. - 339 с.
117. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка [Текст] /М. Монтессори. - М.: Задруга, 1915. - 316 с.
118. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой [Текст] / А. Нилл. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
119. Новые идеи в педагогике. Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г. Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах [Текст].- СПб: Образование, 1912.-168 с.
120. Новые пути зарубежной педагогики [Текст].- М.: Работник просвещения, 1927. - 292 с.
121. Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки [Текст]. - М.: Работник просвещения, 1930.- 68 с.
122. Новые ценности образования: Десять концепций и эссе [Текст]. - М.: Инноватор, 1995. - 133 с.
123. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования [Текст]. - М.: Инноватор, 1995. - 103 с.
124. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт [Текст] /Ред. Н.Б.Крылова.- М.: ИПИ, 2003.- 120 с.
125. Оплетаева Л.М. Развитие учащихся в школе, построенной на интеграции отечественных и зарубежных гуманистических идей: На материалах начального звена: Дис...канд.пед.наук [Текст] /Л.М. Оплетаева. – Тюмень, 1997. – 187 с.
126. Орлов Ю.М. Проблема ненасилия в педагогике [Текст] / Ю.М. Орлов //Педагогика.- 1993.- №4.- С.21-26.
127. Педагогическая энциклопедия: В 2-х т. [Текст] /Под. Ред. А.Г.Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1917, т. 1. – 1158 с.
128. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] /Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
129. Педагогические искания в Европе и Америке [Текст]. – М.: Работник просвещения, 1930. – 128 с.
130. Петрова Е.Д. Бидельская школа в Англии [Текст] /Е.Д. Петрова.- Новочеркасск: Тип-я В.И. Бабенко, 1913. - 61 с.
131. Познанский Н.Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьера [Текст] /Н.Ф.Познанский. - Саратов, 1928. – 125 с.

132. Поляк Г.Б. Новая школа на Западе [Текст] /Г.Б. Поляк. - М.: Работник просвещения, 1928. - 98 с.
133. Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дис...канд.пед.наук [Текст] /Е.Б.Попов. - СПб, 1995.- 201 л.
134. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли [Текст] / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин.- М.: Новая школа, 1995. – 196 с.
135. Равкин З.И. Вопросы изучения всемирного историко-педагогического процесса [Текст] / З.И. Равкин //Советская педагогика.- 1986.- №5.- С.53-58.
136. Равкин З.И. Современные проблемы историко-педагогических исследований [Текст] / З.И. Равкин //Педагогика.- 1994.- №1.- С.89-96.
137. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западно-европейских концепциях образовательного процесса: Дис...канд.пед.наук [Текст] /А.А. Рахкошкин. – Великий Новгород, 2000. – 164 с.
138. Реморенко И. Альтернативного образования не бывает [Текст] /И.Реморенко //На путях к новой школе. – 2006. - №1. – С.25-28.
139. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции [Текст].- М.:РОУ,1995.- 272 с.
140. Ричардсон Г. Образование для свободы: проект школьного человекоцентрированного направления [Текст] /Г. Ричардсон. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1997. – 211 с.
141. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер.с англ. [Текст] /К.Р. Роджерс.- М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
142. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. [Текст]. - М.: Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с.
143. Саймон Б. Общество и образование /Пер. с англ. [Текст] / Б.Саймон - М.: Прогресс, 1989. - 197 с.
144. Сергеева Н.И. Обучение одаренных детей в школах Англии: Дис. ... канд. пед. Наук [Текст] / Н.И.Сергеева. - М., 1991. – 210 с.
145. Сеницкий Л. «Новая школа» в Англии и Франции [Текст] / Л. Сеницкий // Вестник воспитания.- 1912. -№9.- С.1-17.
146. Словарь-справочник по педагогике /авт.-сост. В.А.Мижеригов. Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Тв.центр «Сфера», 2004. – 448 с.
147. Советский энциклопедический словарь [Текст] /Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
148. Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике [Текст] /Н.Д. Соколова. - Екатеринбург: Урал. госпед. ун-т, 1992. - 110 с.

149. Соловейчик С.Л. Воспитание школы: Статьи для своей газеты [Текст] /С.Л. Соловейчик. – М.: Издательство «Первое сентября», 2002. – 184 с.
150. Сумнительный К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: Автореф. дис...д-ра пед. наук [Текст] /К.Е. Сумнительный. – М., 2008. – 44 с.
151. Тагор Р. Проблемы образования [Текст] /Р. Тагор //Собрание сочинений в 12 т. – Т.11. – М., 1965. С. 113-130
152. Тененёва Н.В. Теоретические идеи и школы Рабиндраната Тагора как феномен мирового альтернативного педагогического движения: Дис...канд.пед.наук [Текст] /Н.В. Тененёва. – Курск, 2006. – 216 с.
153. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы [Текст] /Л.Н. Толстой //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990
154. Тройнова С.Н. Образовательная альтернатива как условие педагогической поддержки школьников: Дис...канд.пед.наук [Текст] / С.Н. Тройнова. – Псков, 2003. – 195 с.
155. Тубельский А.Н. Демократическая школа: уклад и экспертиза [Текст] /А.Н. Тубельский // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – 2005, выпуск 5 (24). – С.25-28
156. Уошборн К. Новые школы Западной Европы [Текст] /К. Уошборн. - М.: Посредник, 1928. - 83 с.
157. Ферьер А. Новое воспитание [Текст] /А. Ферьер //Свободное воспитание.- 1911-1912.- №7.- С.12-32.
158. Ферьер А. Новые школы Запада и организация их внутренней жизни; Пер. с рукописи [Текст] /А. Ферьер. – Курск: Сов. деревня, 1927. – 56 с.
159. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
160. Френе С. Избранные педагогические сочинения [Текст] /С. Френе. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
161. Фромм [Текст] /Э. Фромм. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
162. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее [Текст] / Т.В. Цырлина. – Москва: Изд-во Педобщества России, 2001. – 222 с.
163. Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века [Текст] / Т.В. Цырлина. – М.: 1997. – 112 с.
164. Цырлина Т.В. Педагогика свободы по А.Нейллу. Островок демократии в Саммерхилле [Текст] /Т.В. Цырлина //На пути к совершенству.

Антология интересных школ и педагогических находок XX в. – М., 1997.- С.20-30

165. Цырлина Т.В. Школы, которые не умирают... [Текст] / Т.В. Цырлина. - Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.

166. Цырлина Т.В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. [Текст] / Т.В. Цырлина. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.

167. Школьные реформы в развитых странах Запада [Текст].- М.:НИИ ТИИП, 1992.- 157 с.

168. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики [Текст] / Штейнер Р. /Перевод с нем. Д. Виноградова. - М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.

169. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. [Текст] /Под ред. А.И.Пискунова и А.Н.Джуринского. - М.: Прометей, 1989.- 92 с.

170. Эпштейн М.М. Альтернативное образование есть... [Текст] /М.М. Эпштейн . - <http://alteredu.ru/new/blog/archives/185>

171. Эпштейн М.М. Реализация идей «новой школы» в опыте педагогов первой трети XX в. в России: Автореф. Дис...канд.пед.наук [Текст] /М.М. Эпштейн. - СПб, 1998. - 18 с.

172. Ямбург Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: Автореф. дис...д-ра пед. наук [Текст] /Е.А. Ямбург. – М., 1997. – 46 с.

173. A brief history of Summerhill. – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>

174. Ainscow Mel. Special needs in the classroom. A teacher education guide. London, 1994. – 137p.

175. Alternative education. - http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_education

176. Appleton M. Free Range Children – Self-regulation at Summerhill School: Solomon Press, 1999

177. Aronson, S.R. 1995 Alternative Learning Environments: (Insights on Education Policy, Practice, and Research, Number 6). Southwest Educational Development Laboratory, Texas

178. Barrow R. Radical Education: a Critique of Freeschooling.- London:Martin Robertson, 1978

179. Beare Hedley, Caldwell J. Brian and Millikan H. Ross. Creating an Excellent School. London and New York, 1994. - 289 p.

180. Beare Hedley and Slaughter Richard. Education for the twenty - first century. London and New York, 1994. – 289 p.

181. Bowman J. Paper presented to the Democratic Schools Conference. – Boston, 1989. – 17 p.

182. Butchart, R.E. 1986 Dropout prevention through alternative high schools: A study of the national experience. New York: Elmira Board of Coop-

erative Educational Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273 872)

183. Connel W.F. A History of Education in the 20-th Century World.- Canberra: Curriculum Development Centre, 1980

184. Dewey John. Democracy and Education. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1966

185. Democratic Education in Schools and Classes. Ed. by M.Hepbern. – Wash. – 134 p.

186. Democratic Schools /Ed. By M.W.Apple and J.A.Beane. – Alexandria ASCD, 1995. – 106 p.

187. Gribble D. Real Education: Varieties of Freedom. Bristol: Libertarian Education. 1998. – 260 p.

188. Harold H. Education as History: Interpreting XIX th - XX th century education /Harold Silver; Forew. By David B. Tyack. - London; New York: Methuen.

189. Hemmings R. Children's Freedom: A.S.Neill & the evolution of the Summerhill idea. New York: Schocken Books, 1974

190. International Association for Learning Alternatives. - <http://learningalternatives.net/>

191. Iowa Association of Alternative Education 1990 Brochure available from Kathy Knudtson, 1212 7th St. S.E., Cedar Falls, IA 52401

192. Illich Ivan. Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978

193. Jacobs, B. 1994 Recommendations for alternative education. A Report to the joint Select committee to Review the Central Education Agency. Texas Youth Commission.

194. Kadel, S. 1994 Reengineering high schools for student success. Hot topics: Usable research. Palatka, Florida: SouthEastern Regional Vision for education. (ERIC Document Number 366 076)

195. Kershaw, C.A. & Blank, M.A. 1993 Student and education perceptions of the impact of an alternative school structure. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Atlanta, GA.

196. Lamb A. Ed. Of The New Summerhill: Penguin Books, London, 1992

197. Morley, R. E. 1991 Alternative Education. Drop out prevention research reports. Clemson, South Carolina: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service No. 349 652). - <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/alted.pdf>

198. Morley, R. E. Alternative Education: A Way of Restructuring Education /Local Review Process. - <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/aewrelrp.pdf>

199. Morley, R. E. A Framework for Learning Alternatives Environments in Iowa. - [http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/Alt Ed Framework for Alt Lrng Envir 10.pdf](http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/Alt_Ed_Framework_for_Alt_Lrng_Envir_10.pdf)
200. Nagata Y. Alternative education. Global Perspectives relevant to the Asia-Pacific Region. Springer, 2007. - 219 p.
201. Neill A.S.: Summerhill. Penguin Books. Harmondsworth, 1980
202. Neill A.S.: Talking of Summerhill. Victor Gollacz Ltd., London, 1967. - 142 p.
203. Neill A.S.: The Free Child. Jenkins, London, 1953. - 178 p.
204. Neill A.S.: The Problem Child. Jenkins, London, 1926. - 255 p.
205. Neill A.S.: The Problem Parent. Jenkins, London, 1932. - 256 p.
206. Neill A.S.: Summerhill – A Radical Approach to Education. Victor Gollacz Ltd., London, 1962, 226 p.
207. Neill A., Adams P., Berg L, et al. Children Rights. – Elek Books. – 248 p.
208. Neill A., Hearts Not Heads in the School. – London: Jenkins, 1945. – 164 p.
209. Neill A.S.: Summerhill. – London: Penguin Books, 1984. – 336 p.
210. Raywid, M. A. 1990 Alternative Education: The definition problem. Changing Schools, 18, 4-5, 10.
211. Raywid, M.A. 1994 Focus schools: A genre to consider. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education.
212. Rogers, P.C. 1991 At-risk programs: Assessment issues. Center for At-Risk Students, 2, 1-4. Newsletter from the former Center for at-Risk Students housed at La Guardia Community College, Long Island City, New York.
213. Selleck R.J.W. The New Education. 1870 - 1914 London: Pitman, 1968
214. Stabler E. Founders: Innovators in Education. 1830-1980. Edmonton Univ. of Alberta Press, 1980
215. Stewart W.A.C.: The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967. Macmillan and Co Ltd, 1968
216. Summerhill school. – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
217. Summerhill school. A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
218. Summerhill : For & Against : Outstanding writers in education, sociology & psychology evaluate the concepts of A.S.Neill. - New York: Hart, Cop. 1970
219. Summerhill: Myths and Realities. - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
220. Summerhill Conference: The Free Child (in Association with IDEC). Defining the role and relevance of Alternative Schools in education today. - <http://www.s-hill.demon.co.uk>

221. Tagore International School, DLF. About us. – [http://www.tagoreint.com/DLF/about us.htm](http://www.tagoreint.com/DLF/about%20us.htm).
222. Tagore International School, East of Kailash. - <http://www.tagoreint.com/EOK/>.
223. Tagore International School, East of Kailash. School Curriculum. - <http://www.tagoreint.com/EOK/school/curriculum.asp>.
224. Tagore International School, Vasant Vihar. Introduction. - <http://www.tagoreint.com/vv/introduction.asp>.
225. Wheelock F.& Sweeney M.E. (1989) Alternative education: A vehicle for school reform. Changing schools, 17, (2) Spring/Summer
226. Young T. (1990). Public alternative education. Teachers Colledge Press
227. <http://www.alpinevalleyschool.com/>
228. <http://www.asac-ottawa.org/>
229. <http://www.asdk12.org/schools/stellar/pages>
230. <http://www.balancerockcenter.org/>
231. <http://www.bis.org.au/>
232. <http://www.blacktownyouthcollege.com.au/>
233. <http://www.brockwood.org.uk/>
234. <http://www.cedarwoodsudbury.org/>
235. <http://www.childrensvillageschool.com/>
236. <http://www.circleschool.org/>
237. <http://www.clonlara.org/web/index.html>
238. <http://www.cmacademy.org/>
239. <http://www.collingwood.vic.edu.au/>
240. <http://communityschoolnh.org/index.shtml>
241. <http://www.currambena.nsw.edu.au/>
242. <http://www.dartingtonhallschool.co.uk/>
243. <http://www.democratics.org.il/bg11.htm>
244. <http://www.dvschool.org/>
245. <http://www.eaglerockschool.org/home/index.asp>
246. <http://www.educationrevolution.org/>
247. <http://www.educationrevolution.org/lisofdemscho.html>
248. <http://www.emval.org/>
249. http://en.wikipedia.org/wiki/Brisbane_Independent_School
250. http://en.wikipedia.org/wiki/Free_school
251. <http://en.wikipedia.org/wiki/Preshil>
252. [http://en.wikipedia.org/wiki/Oak_Grove_School_\(Jharipani,_Mussorie,_India\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Oak_Grove_School_(Jharipani,_Mussorie,_India))
253. <http://www.familyfreeschool.com/>
254. http://www.farmschool.org/index_flash.html
255. <http://www.fcs.vic.edu.au/>
256. <http://www.free-ringtones.co.in>

257. <http://www.freeschool.vcn.bc.ca/>
258. <http://www.fullcirclecommunityschool.org/>
259. <http://www.harmonyschool.org/>
260. <http://www.horizonsschool.com/>
261. <http://jeffcoweb.jeffco.k12.co.us/high/jcos/>
262. <http://www.liberty-school.org/>
263. <http://www.littleriverschool.org/>
264. <http://www.livingschool.org/>
265. <http://www.logo--ringtone.com>
266. <http://www.longviewschool.org/>
267. <http://www.lynallhall.vic.edu.au/welcome.htm>
268. <http://www.melbournecommunityschool.com/>
269. http://www.mifs.ru/main/index.php?id_article=9
270. <http://www.mid.khb.ru/prv.shtml?show=acme>
271. <http://www.newlondonfreedomschool.org/>
272. <http://www.oakgrove.peoria.k12.il.us/>
273. <http://www.oakgrove-jharipani.com/>
274. <http://www.onodemocratic.com/>
275. <http://www.pdxcoopschool.org/>
276. <http://www.playmountain.org/>
277. <http://www.powerlink.net/evergreen/>
278. <http://www.preshil.vic.edu.au/>
279. <http://www.purplethistle.ca/>
280. <http://repaq.qc.ca/>
281. <http://www.ringtone-x.com>
282. <http://www.sacval.org/>
283. <http://www.sands-school.co.uk/Home.html>
284. <http://www.schoolaroundus.org/>
285. <http://www.schoolwithoutwalls.org/>
286. <http://www.schuelerinnenschule.at/>
287. <http://www.sfs.pvt.k12.mn.us/>
288. <http://springfieldsudburyschool.org/>
289. <http://www.springvalleyschool.com/>
290. <http://www.stonesoupschool.org/>
291. <http://www.sudval.org/>
292. <http://www.summerhillschool.co.uk/>
293. <http://www.tamariki.school.nz/>
294. <http://www.thebeachschool.org>
295. <http://www.thecommunityschool.org/>
296. <http://www.themetschool.org/home>
297. <http://www.thenewschool.com/>
298. <https://www.therealschoolhouston.org/>
299. <http://www.trilliumcharterschool.org/>

300. <http://www.trilliumschool.org/>
301. <http://www.tubmanfreeschool.org/>
302. <http://www.villagefreeschool.org/home>
303. <http://www.villageschool.vic.edu.au/contact.htm>
304. <http://www.villageschool.charter.k12.mn.us/>
305. <http://www.whisperingseed.org/>
306. <http://wikimapia.org/113062/Mirambika-School>
307. <http://yellow.mifors.com/yellow/edb/85.html>

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Историко-теоретические предпосылки развития альтернативного образования за рубежом	
1.1. Сущность и основные характеристики понятия «альтернативное образование».....	10
1.2. Генезис и этапы развития мирового альтернативного педагогического движения.....	35
1.3. Синтетическое представление концептуальных положений и ценностей альтернативного образования в зарубежной педагоги- ке.....	68
Глава 2. Реализация альтернативного образования в странах Британского Содружества	
2.1. Общее и особенное в моделях альтернативного образования в странах Содружества.....	94
2.2. Содержание, формы и методы организация процесса обучения в альтернативных школах.....	123
2.3. Перспективы адаптации идей альтернативного образования в отечественной школе.....	149
Заключение	179
Список использованной литературы	186