

Д. Р. Гилязова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ БРИТАНСКОГО СОДРУЖЕСТВА

Ключевые слова: альтернативное образование, концептуальные положения альтернативного образования.

В статье дается определение альтернативного образования, представлены основные концептуальные положения альтернативного образования, рассмотрены компоненты демократического уклада жизни альтернативных школ.

Key words: alternative education, conceptual ideas of alternative education.

The definition of the term "alternative education" is given in the article; the main conceptual ideas of alternative education are presented; the democratic lifestyle components of alternative schools are considered.

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.

Как известно, образование во все времена придерживалось определённым интеллектуальным и нравственным традициям и постепенно приспосабливалось 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 [1]. 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, раскрытия 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 [2]. 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, 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, проявления 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 [3].

Исходя из выше изложенного, можно представить 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 переживаниям 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) [4]. 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 отношений 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 деятельности 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 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 [6].

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 потенциалам 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 [7].

Таким образом, зарубежной педагогике XX века присуще следующее понимание природы альтернативного образования: *образование должно представлять собой такую деятельность, которая могла бы обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития каждого ребенка.*

Итак, рассмотренные выше концептуальные положения альтернативного образования в зарубежной педагогике показывают их 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 можно сказать, что альтернативное образование, представляющее собой историко-культурный феномен гуманистической педагогики, всегда носило интернациональный характер и пребывало в постоянном движении, не знаящем 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 кон-

ференции; 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.

Литература

1. Ф.Ф. Насибуллина, *Вестник Казанского технологического университета*, **15**, 7, 263-266 (2012).
2. Ю.Н. Зиятдинова, *Вестник Казанского технологического университета*, **16**, 8, 345-348 (2013).
3. С.Н. Тройнова. Дисс. канд. пед. наук, Псков, 2003. 195 с.
4. A.S. Neill, *Talking of Summerhill*, Victor Gollacz Ltd., London, 1967. 142 p.
5. Р.А. Валеева, *Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века)*, метод. пособие, КГПУ, Казань, 1997. 172 с.
6. Т.В. Цырлина, *Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее*, Изд-во Педобщества России, Москва, 2001. 222 с.
7. У. Бойд, *Система Монтессори. Историко-критический анализ системы*. Пер. с англ., Мир, Москва, 1925. 179 с.