

## За строкой учебника...

(мир свободной школы)

Крылова Ната Борисовна

Развитие авторской школы Нилла в Саммерхилле — значимый фактор влияния на многих педагогов. Имена некоторых из них стали известны широкой педагогической общественности. Ниже мы расскажем об одном из них — *Джоне Холте* и о его книге — «Свобода и всё, что против неё» (*John Holt, Freedom and Beyond, 1972*).

Александр Нилл сказал об этой книге: «Холт имеет то, чего лишены многие пишущие об образовании, — естественный и легко читаемый стиль. Его великолепная книга, наверное, на пятьдесят лет опередила время». Прошло тридцать лет, и теперь убеждаешься, что она не только не потеряла, а приобрела ещё большую актуальность.

Судьбы Нилла и Холта пересеклись в истории, они работали и вместе, и врозь, но их связывало одно: они — каждый по-своему — стремились решить фундаментальную задачу образования — сделать школу и класс свободными... И они создали такие модели.

Мир свободной школы за рубежом огромен. Это — не только Нилл и Холт, хотя они фигуры знаковые, классики. В нашей системе образования к педагогике свободы отношение неоднозначное. Говорят, что идеи Руссо, Толстого, Вентцеля трудно реализовать, а сами они больше теоретики, чем практики; что педагогика свободы требует харизматических личностей; что свобода в школе имеет больше минусов, чем плюсов, и вообще ссылаются на цитату — «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя». Получается, что все разговоры о педагогике свободы — лишь красивые слова...

Попробуем вместе с Холтом разобраться, так ли это.

### Холт

Мы, к сожалению, мало знаем, чем живёт и как развивается современная зарубежная педагогика (впрочем, как и они о нас). Учебники педагогики в лучшем случае ограничиваются краткими справочными сведениями о тех или иных деятелях образования. Но думается, что нашим студентам и учителям, да и управленцам разного уровня стоит больше знать об основных идеях педагогики, организующих альтернативные пространства образования. Это особенно актуально в контексте наших трудных реформ.

Кроме того, самое время — накануне вхождения в очередную волну реформ — поставить вопрос о **свободе образования, о праве учеников, родителей и учителей строить своё сотрудничество свободно, без излишних ограничений, авторитарности и принуждения.**

Быть может, старшее поколение педагогического сообщества и не решит его: накоплена слишком большая инерция. Но молодые педагоги и студенты, открывающие для себя краеугольные ценности образования, осуществляют этот принцип. Недаром многие педагоги и философы пытались реализовать его, преодолевая неблагоприятные условия и инертную среду.

Заглянем в современный учебник...

Александр Наумович Джуринский в учебном пособии «Педагогика: история педагогических идей» (М.: Педагогическое общество России, 2000), кратко характеризуя развитие педагогических теорий в зарубежной педагогике, пишет, что наиболее радикальную позицию занимают сторонники так называемой неинституциональной педагогики — П. Гудмен, И.Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн и Дж. Холт. Они заявляют, говорится в пособии, что современная школа обречена на исчезновение и что следует полностью изменить ориентиры образования. Большинство педагогов, добавляет А.Н. Джуринский, далеки от подобного ради-

кализма. Они хотят «вливать новое вино в старые мехи», т.е. совершенствовать существующую практику школы посредством корректировки содержания и форм обучения и воспитания.

Всё-таки очень хочется, чтобы наши педагоги не были далеки от «радикализма» Нилла и Холта. И чтобы сделать шаг в этом направлении, откроем для себя Холта и его книгу.

Джон Калдвел Холт (1923–1985) — известный педагог, преподаватель, писатель и музыкант. Он — основатель журнала «Личностный рост без школьного образования» (*Growing Without Schooling*), в заголовке и содержании которого синтезировались его педагогические идеи, многолетние поиски и эксперименты. Он — один из активных участников движения свободных школ. Написал десять книг: «Как дети терпят неудачу», «Как дети учатся», «Не развивающая школа», «Что я буду делать в понедельник», «Бегство от детства», «Вместо образования», «Никогда не поздно», «Научи себя», «Учение всё время», «Избранные письма». Каждая из них — попытка проанализировать острые проблемы образования. Имя Холта, его педагогический опыт, открытая публицистичность текстов и умение строить интересный диалог с читателем способствовали росту популярности его книг, они расходились громадными тиражами и выдержали несколько изданий.

«Свобода и всё, что против неё» — книга страстная, но при этом глубоко аналитическая. Она была важным поворотным пунктом в биографии Холта, поскольку подытоживала всё, что Холт писал и делал до этого. В ней системно осмысливались идеи и практика движения свободных школ 60-х и 70-х годов и их влияние на ход реформ образования в разных странах. Чтобы полнее представить книгу нашему читателю, я сохраню её структуру и название глав в небольших разделах статьи, куда включу собственные комментарии. Но сразу оговорюсь, что всё прокомментировать и невозможно, и не имеет смысла. Лучше довериться размышлениям самого Холта.

Эта книга выросла из статьи, которую Холт писал о Саммерхилле для сборника работ о педагогике Нилла. Однако Холт понял, что необходимо не просто писать о Нилле, но и осмыслить его практику, продвигать вперёд его идеи. Он предполагал назвать книгу «Саммерхилл и всё, что за его пределами». Но работа привела к более широкому подходу.

Книга начинается словами:

Опасайся человека, чувствующего себя рабом.

Он захочет сделать подневольным и тебя.

Подчинение многократно умножает зло.

## Свобода и всё, что против

Один из друзей Холта — также активный участник движения свободных школ Джордж Деннисон — сказал, когда готовил свою книгу «Образы жизни детей» (*The Lives of Children*) к печати, что мы должны перестать говорить об образовании. Холт соглашается: бессмысленно говорить об образовании как процессе, оторванном от жизни. Поскольку Холт вёл многочисленные учительские курсы, он постоянно был погружён в эти разговоры об образовании, но разговор чаще всего выходил на другие темы: природу человека, смысл жизни, отношения между детьми и взрослыми, проблемы общества — всё то, что было за пределами школьного здания. Но вот кто-нибудь из учителей спрашивал: «Ну и как же вы собираетесь учить детей языку или счёту без школьной муштры?»

По сути вся книга — ответ на этот вопрос. Она родилась в среде педагогов и исследователей, в дискуссиях и спорах, главной проблемой которых было стремление понять, **почему школа работает плохо и как сделать её свободной.**

Раньше говорили, что дети по своей природе резвы, энергичны, игривы и желают учиться; что их не надо *заставлять* учиться; что они лучше учатся, когда счастливы, активны, заинтересованы в том, что делают; и наоборот — учатся плохо, когда их принуждают, когда они встревожены или чего-то боятся. Теперь всё изменилось. Эта идея стала общим местом в традиционной педагогике, при этом учителя уверились, что наши школы не надо менять, что их надо оставить такими, какие они есть, даже если дети в них стали меньше и хуже учиться.

Многие педагоги стали приверженцами идей обучения, ориентированного на ученика и его интересы. Но только некоторые сделали это практически.

Проблема в том, что *лишь немногие из нас действительно верят в свободу*. Если к свободе относиться как к лозунгу, то здесь всё выглядит прекрасно. Трудности возникают тогда, когда начинается процесс реализации свободы.

Социальный опыт даёт нам другие модели поведения, например, корпоративно-милитаристские, демократию многие сводят к сложному процессу смены начальников. Однако, не осмыслив суть свободы, мы не понимаем и содержание полномочия. Наше мышление ограничено организационными схемами, и, если кто-то занимает место в организационных структурах, нам кажется, что он уже имеет все права на указания. И нам только остаётся спрашивать его, правильно ли мы делаем что-то. Свободу же толкуют как возможность расталкивать людей вокруг нас, что противоположно её сути.

Холт подчёркивает: если бы он определял задачи реформ в образовании, он называл бы прежде всего задачу сделать школы более свободными. Если бы мы нашли способ сделать это, говорит он, то мы обеспечили бы хорошее образование для всех детей. Но на эту проблему надо смотреть шире: трудно ждать от реформ в образовании изменений к лучшему. Взрослые и особенно дети получают «больше образования» не от школы, а от общества и качества жизни в целом. Мечта многих, что школа может быть местом, где добродетели и ценности сохраняются, умножаются и передаются дальше в наш грешный мир, — печальная и опасная иллюзия. Это было возможно в средние века, но в век масс-медиа, высоких технологий и машин эта функция не работает. Большинство взрослых перестало воспринимать различие между собственным жизненным опытом и формой жизнедеятельности детей в школе. А школа не готовит детей к жизни в обществе (хотя в лозунгах эта установка ещё живёт). За актуальными задачами реформирования школы, по мнению Холта, стоит ещё более острый вопрос — о существовании школьного обучения.

Могут ли школы делать то, что мы бы хотели? Являются ли они лучшим средством образования для детей? Есть ли другие и лучшие способы?

*Холт ставит, казалось бы, невозможный вопрос: если эффективность школьного образования всё время падает, школа не оправдывает надежд, если её трудно изменить к лучшему, то, может быть, стоит поискать иной путь, другие формы взращивания (образования) детей?*

*Но что ещё возможно, кроме школы как социально-культурного института взросления? Конечно, человечество исторически выработало разные формы взросления. Это — личностное общение и жизнедеятельность в семье, общение в детских сообществах (неформальных, самоорганизующихся и формальных, организованных), профессиональное становление в мастерской в процессе освоения трудовой деятельности вместе с мастером. Но Холт хочет изменить именно школу, сделать её свободной и интересной для ребёнка. Он хочет видеть ребёнка счастливым, активным, заинтересованным и свободным, а не боящимся учителя, подавленным, безразличным и пассивным. Это — не просто мечта, это — цель движения свободных школ, которое приняло действительно масштабные формы и включает сегодня более шести тысяч альтернативных школ, проектов и программ по всему миру.*

## Структура свободы

Содержание книги — свобода учения и те трудности и напряжения, с которыми мы сталкиваемся, когда создаём ситуации, где дети обретают свободу учиться. А ведь у многих из нас ситуация свободы вызывает чувство чего-то непривычного, странного, трудного, она вызывает даже боязнь. Почему?

Вдумаемся в слова, с помощью которых мы объясняем ситуации свободы. Наиболее часто используются характеристики «структурированности» и «неструктурированности». Учебные ситуации, если они открыты, свободны, в них нет принуждения, а центром является

ученик, называют неструктурированными, а традиционное обучение, основанное на авторитарности, принуждении, и где центром является учитель, — структурированным. Но это ошибка, говорит Холт, поскольку неструктурированных, неорганизованных ситуаций вообще не бывает. Все ситуации человеческой жизни, включая спонтанные игры детей или краткий разговор случайно встретившихся на улице людей, всегда структурированы. Они имеют своё собственное строение и помимо этого включены в более широкие социальные структуры (общества, культуры). Дети пребывают в этих открытых структурах — семьи, друзей, уличных и школьных компаний. И нам, педагогам, **не надо специально структурировать жизнь детей: она уже есть сложная структура.**

Конечно, жизнь детей, оказавшихся в неблагоприятных жизненных ситуациях, более сложна. И всё, что нужно таким детям для выхода из трудных ситуаций, как говорил Поль Гудмен, — найти место и оставить их на время в покое.

В чём различие между классом традиционным и свободным, открытым? Во-первых, что мы называем структурой, строением, организацией. Эти классы оба структурированы, но по-разному: **традиционный имеет более простую организацию.** Во-первых, здесь действуют только два элемента — учитель и ученики, которые работают как один обобщённый ученик, несмотря на то, что все они разные. В таком классе ученики словно рабочие конвейера или солдаты в строю. Во-вторых, структура традиционного класса — негибкая, статичная, строго заданная и не меняется в течение срока обучения: учитель передаёт информацию, задаёт порядок работы, ученики пассивно воспринимают всё это, выполняют указания, их проверяют. В-третьих, эта структура определена извне администрацией разных уровней, а не нуждами и интересами детей.

В противовес ей **структура открытого, свободного класса более сложна.** Во-первых, здесь действуют разные учителя и ученики, и их особенности и индивидуально складывающиеся отношения задают различия во всём и определяют многообразие форм работы. Во-вторых, структура такого класса гибка и динамична, поскольку отношения между взрослыми и детьми и содержание их работы меняются ежедневно. Наконец, структура открытого класса органична, определена внутренними причинами и связями, как, к примеру, произвольно строятся все детские игры и формы самодеятельности, что показал Джордж Деннисон в книге «Образы жизни детей». Сами структуры действий и связей в любом классе могут нести противоречия, поэтому всё зависит от того, как преодолеваются трудности.

Что хотят дети независимо от типа класса, в котором учатся? Они хотят знать, как ладить между собой, как не стать аутсайдером, как быть успешным. Но больше всего они хотят знать, чего нельзя, где границы, каковы некоторые правила взаимодействия. Дети обычно легко вырабатывают правила для сложных ситуаций, но что все они не любят, так это противоречивых правил организации и разнонаправленных требований.

Различие начинается в классах там, где учитель (традиционного типа) указывает, как надо, по его мнению, детям себя вести. Учитель свободной, прогрессивной школы скажет иначе: «Поступай, как считаешь нужным». В этой ситуации ребёнок сам находит ключ к своему поведению.

Холт вспоминает, что во время многочисленных посещений разных школ и классов он обращал внимание на то, что в одних дети встревожены и зажаты, а в других — нет. Он назвал это различие поведенческим разрывом. Вообразите линию между Добром и Злом, предлагает Холт. Поведенческий разрыв — это дистанция между некими точками (например, А и В, где А ближе к Добру, а В — Злу). Когда дистанция между А и В велика, то в классе работать трудно. Если дистанция короткая и приближается к Добру — с классом работать значительно легче.

Надо помнить ещё об одной важной вещи, когда встаёт вопрос о границах поведения. Дети не любят, когда взрослые надоедают и скрытно наблюдают за ними, но им не нравится и взрослый, который позволяет им абсолютно любое баловство. Когда структура отношений понятна и открыта, дети получают достаточно информации о самом учителе и интуитивно понимают, как строить своё взаимодействие с ним.

*Структура свободы определяется высоким уровнем самоорганизации детско-взрослого*

сообщества, равноправием детей и взрослых, атмосферой доброжелательности и открытости.

При посещении любой нашей обычной школы приходится в первую очередь беседовать с учителями и администрацией: они, как говорится, показывают товар лицом. С детьми говорить не принято (дескать, что понимают дети?!). Между тем, если школа существует ради детей, а не дети — ради школы, всё должно быть наоборот: именно детям есть что рассказать о своей школе. И это — основной показатель её сути.

В альтернативных школах так и происходит. Учителя прежде всего знакомят тебя с детьми. Дети инновационных и альтернативных школ легко идут на контакт с незнакомыми людьми, они приветливы и не боятся высказывать то, что думают. Они показывают школу и рассказывают о ней именно то, что считают нужным. Открыто отвечают на все вопросы. Свободные школы дают естественную свободу общения, возникающую как следствие независимости от принуждения другого.

Авторитарность же традиционной школы, какие бы приятные уху слова ни произносили её учителя, обнаруживается в том, что её ученики замкнуты, боятся высказаться или вообще не желают общаться со взрослыми (иногда ведут себя развязно, чтобы отстали).

Сравнение структур разных типов школ приводит к мысли, что влияние взрослого на ребёнка в значительной степени определяется не словами, а едва уловимыми сложными компонентами общения — интонациями, взглядом, движением. Так возникает демократизм отношений и естественность общения и сотрудничества.

## Назначение и использование свободы

Свобода — понятие или ситуация, которые мы используем и плохо, и даже странно, вроде желания зевнуть в лицо директору и выбросить в окно все бумаги (некоторые представить себе свободу иначе, чем выходку, не в состоянии). В понимании некоторых учителей свобода — это позволение делать, что хочешь, а это плохо и всегда ведёт к Злу. И мир без надзора и наказания якобы невозможен. Поэтому все должны быть послушны и часто рядом со словом «свобода» ставят слово «разрешение». Детям нужны границы, они не могут без ограничения, говорят учителя, а свобода — это отсутствие ограничений.

Конечно, как невозможна жизнь без структурированности, так она невозможна и без ограничений, одно из которых — смертность человека. Но смысл в другом, подчёркивает Холт: какую свободу выбора мы имеем в этих границах.

Есть два способа ограничить свободу действия другого. Можно сказать: «Ты должен сделать это», а можно сказать иначе: «Ты не должен делать этого». Иван Иллич на одном из своих семинаров показал, что, говоря «это не надо делать» взамен «должен сделать это», мы даём свободу выбора и свободу действия.

Предупреждающее заявление лучше предписывающего запрещения. Например, ясно, что именно лучше с точки зрения выбора для ребёнка:

1. «Иди на улицу играть, если хочешь, но не переходи улицу, не играй на проезжей части, не залезай на дерево и не играй в заброшенном доме».

2. «Уже время учить твои уроки».

Первое даёт свободу действия, второе — безальтернативно.

Идея ограничений сама по себе не противостоит идее свободы, более того, в свободном сообществе мы можем найти такие ограничения, которых не найдём при тирании. Короче, свободное сообщество отличается от несвободного тем, что правила первого в основном конкретно запретительные (а всё, что не запрещено, — разрешено).

С этой позиции любые формы воздействия, контроля или принуждения, которые взрослые практикуют в отношении детей, плохи: слишком много «ты должен», «ты должен», «ты должен». В результате ребёнок не имеет свободы выбора. А это — не лучшее условие для личностного роста.

Как, например, всё организовано в Саммерхилле? В чём секрет искусства Нилла? В

Саммерхилл приезжало и приезжает много детей с проблемами, и все они сумели преодолеть свои страхи, разочарования, злость, ненависть; они обрели уверенность, стали самостоятельными, твёрдыми в своих решениях, надёжными. Холт обращает внимание на то, что в школе Нилла учебной деятельности не придавалось первостепенное значение, тем не менее эти дети, неуспешные в прежней школе, в новых условиях учёбы выполняли прекрасные работы и опережали так называемых хороших учеников традиционной (обязательной) школы.

Что ещё помогает детям из школы Нилла достигать успеха, спрашивает Холт? Дети делают многое из того, что в традиционных школах и дома им не позволяли делать: они могли порой выругаться, бегать невымытыми, сломать какую-то вещь, ходить в любимой, но рваной одежде. Не это было главное. Взамен постоянных замечаний взрослых они получают право на свободу поведения и действия. Им никто ничего не навязывает. Они не думают о том, что скажет или разрешит мать, отец или директор школы. Они учатся жить и действовать самостоятельно и независимо, постигая правила жизни через свои потребности и интересы.

Известно, что Нилл награждал ребят, которые воровали. Это не означало поощрение воровства. Это было поощрением надежды на преодоление ребёнком желания воровать. Нилл бескорыстно любил и принимал каждого ребёнка таким, каков он есть, и не стремился его переделать по своим представлениям. В основе его любви лежало, как говорит Холт, *доброжелательное беспристрастие*.

Любовь к детям часто принимает крайние формы: например, безграничной гордости, порождающей строгость и требовательность. Она доходит до подавления ребёнка, который начинает постоянно сверять свои действия с мнением взрослого (можно или нельзя сделать что-то, так или не так я делаю) и в итоге теряет своё Я. Здесь действует заблуждение, говорит Холт, что ребёнок развивается, только когда его побуждают к этому. А он развивается как раз тогда, когда взрослые заняты своим делом и оставляют ребёнка в покое.

В Саммерхилле никто никогда не принуждал детей, они действовали только на основе своей воли и выбора. Много играли: в играх создают *свои модели жизни*. Они также имели время для «ничегонеделания», которое чаще всего становилось временем для внутреннего роста. И *всё это вместе давало основной эффект*. Саммерхилл позволил детям — и многим из них впервые — понять, что им свойственно человеческое достоинство, что они наделены волей, что они имеют свободу выбора и ответственны за свой выбор. **Условия роста — свобода, поддержка, уважение — вот что дал Саммерхилл и вот что мы должны дать в других школах, если только хотим, чтобы дети в них естественно росли и творчески развивались, — таков вывод Холта.**

*Свобода (как независимость, по Канту, от произвола другого) как нельзя лучше соответствует природе и индивидуальности ребёнка. Она — основное условие становления его идентичности и естественного образа жизни.*

*Свободе противостоит эгоизм взрослого, порождающего его властные претензии на руководство действиями ребёнка и управление им. Взрослому кажется, что развитие ребёнка возможно только под его неусыпным воздействием, тогда как развивается ребёнок по-настоящему, только когда делает самостоятельный выбор, совершает самостоятельный поступок, принимает независимое решение (это — «поле свободного, независимого развития», в известной мере выходящее за пределы «зоны ближайшего развития»).*

*Если же ребёнок развивается только в фарватере ожиданий взрослого или план его поведения и деятельности вырабатывается взрослым и ребёнок принуждается именно к такому действию, то самостоятельность воспитать трудно. Об этой особенности поведения говорит правило народной педагогики: принуждением ничего не добьёшься и насильно мил не будешь. В традиционных школах эффективность воспитания определяют по-другому: наличием планов и методик, количеством проведённых мероприятий, соответствием планов и результатов. Поэтому, если вместо запланированного проведено что-то другое, это ставят педагогам в «минус», хотя здесь должен быть явный «плюс»: ведь дети и взрослые сделали свободный выбор.*

*Свобода — это преодоление внешних ограничений и самореализация в действии. Это*

достижение возможности сделать дело так, как ты его задумал, самостоятельно.

## Напряжения свободы

Напряжённость, напряжение многие понимают как проблемы или трудности, которых не должно быть. На самом деле напряжённое состояние естественно, а в основе всякого решения лежит дилемма. Кроме того, существуют различные точки зрения и позиции, включая прямо противоположные. Поэтому напряжения свободы останутся и тогда, когда будут приняты решения по преодолению каких-то проблем. Даже когда мы пытаемся дать детям больше свободы, выбора и самостоятельности, или сделать обязательные классы открытыми, или создать новую школу — всегда появляется и остаётся напряжённость.

*Порядок в классе.* Трудности возникают при уборке разных вещей на свои места, однако ребятам надо предоставить право самим определять, где и что будет находиться, в какой цвет выкрасить те или иные ящики для игр и учебного материала.

*Общая собственность.* Во многих свободных школах в разных странах дети не особенно берегут вещи и оборудование. В Саммерхилле были случаи, когда дети (особенно новички) выплёскивали свои эмоции и от этого страдали вещи, находящиеся в общем пользовании. Нилл вместо новой мебели специально обзаводился старой (например, привозил старые автобусные кресла), чтобы дети не чувствовали себя виноватыми при какой-либо поломке. Есть и другой способ снятия проблем поломок — предоставить детям свободу для дизайнерской работы и оформления. Даже из старого хлама дети могут организовать игровую среду. Детей делает несчастными ощущение того, что вещи важнее человека (что характерно для обязательных школ, где детей наказывают за поломки). Пусть дети сами оформляют свои классы и мастерские. Пусть это будет их постоянным занятием. Возможно, этот порядок вещей на первый взгляд покажется хаосом, но он даёт детям развиваться.

*Гиперактивность и агрессия.* В свободных школах много подобных детей, но к ним нужен индивидуальный подход. В школе Нилла подобные проблемы решались с помощью других детей на Общем собрании и Жюри, куда по очереди входят и младшие и старшие дети. Пример всеобщего решения после тщательного обсуждения: за выходку (вроде бросания книг в других учеников) виновник лишается десерта на две недели. Подействовало не наказание, а само разбирательство случая. Могло бы такое быть с этим мальчиком в традиционной школе?

*Принятие решений.* Очень важным для каждого ребёнка является право голоса на Общем собрании. В школе Нилла наиболее активное участие в самоуправлении начиналось примерно с 12 лет. Но самоуправление имеет собственную напряжённость. Холт рассказывает о разговоре в одной из школ с мальчиком из третьего класса, который пожаловался: «Ещё одно общее собрание. Я устал от них. Похоже, у нас только одни собрания». Мальчик прав — надо точно определить, какого рода вопросы должны решаться на собраниях. Но часто опять-таки эту проблему решают учителя, в то время как надо предоставить это самим детям.

Учителя боятся детских ссор и споров и пытаются вмешиваться в них, а лучше создать условия, чтобы дети решали спорные вопросы сообща. Сложность в том, что надо дать возможность участвовать в принятии решений всем, а не только тем из детей, кто хочет быть лидером. В этом суть демократической школы: здесь реально всё решают дети.

*Индивидуальность — сообщество.* Существует естественная напряжённость (порой весьма болезненная) между правами индивидуума и сообщества. Необходимо в каждом случае находить свои грани соприкосновения индивидуальных и общих интересов без доминирования тех или других. Свободные школы дают детям право делать те проекты и виды работ, которые они хотят, однако сообщество в целом принимает посильное участие в организации всей жизни, в том числе и проектов каждого ребёнка. Главным остаётся принцип разнообразия сообщества. В свободных школах существуют условия для работы детей, которые бы их удовлетворяли (школа для детей). В традиционных же школах дети работают для того, чтобы школа была на хорошем счету (дети для школы), в таких школах дети несчастны.

Здесь может помочь идея Абрахама Маслоу о «преимущественных потребностях». Такой

потребностью для детей является свобода, в частности свобода от постоянного давления, присутствия взрослых и их управления. И в этом тоже одно из внутренних напряжений свободы.

*В одной из школ представляли успехи ученического самоуправления, активистам которого учителя доверили выставлять отметки в дневники учащихся. Рассказывали о ежегодном Дне самоуправления, когда детям разрешалось хозяйничать в кабинете директора. Были горды и взрослые, и дети. А гордиться было нечем, поскольку демократия не сводится к подключению некоторых детей к формальному выполнению функций взрослых. Демократия — это ежедневное и реальное участие детей наравне со взрослыми в делах школы. Когда же границы школьного «демократизма» определяют взрослые, решая за детей, что им можно делать, а до чего они ещё не доросли, дети не привыкнут к сложностям и ответственности свободы. Традиционная школа базируется на власти учителя, учителя решают всё, оставляя детям лишь иллюзию выбора.*

*Один из способов «расказармивания» школы — снять с них номера и дать красивые, звучные названия. Хорошо бы каждой школе начать реформу с реализации её права на самоидентификацию и обретение собственного Имени.*

## **Власть, авторитет и полномочия**

В Британии управленцы, много говорящие о школьных реформах, считают, что в свободных школах, как Саммерхилл, имеет место «отказ от полномочий», в то время как, по их мнению, школы не должны слагать свои полномочия и отказываться от управления. Педагоги свободных школ думают так же, только вкладывают в этот принцип иной смысл.

Как показывает практика свободных школ, атмосфера общения там более гибкая и позволяет урегулировать возникающие конфликтные ситуации на демократической основе. Деннисон описал этот опыт в книге «Образы жизни детей» на примере Первой уличной школы. В этой школе действовал принцип: взрослые высказывали пожелания, но дети имели право отказаться от предложенного и сделать так, как считали нужным.

Все взаимоотношения взрослых и детей упираются в проблему «**власти взрослых**». В чём это выражается? Прежде всего в том, что учитель контролирует и поправляет речь и высказывания детей. Учителя в отношении детей часто делают то, что не позволяют себе делать в отношении взрослых, а это вырабатывает привычку контролировать и корректировать высказывания любого человека, оказывать давление на выражение мнения, относиться несерьёзно к позиции другого.

Холт обращает внимание на одно из главных правил общения взрослых и детей: относиться к детям как ко взрослым; занимайтесь своим делом, предоставив детям заниматься своим. Если же учреждаются некоторые правила общения, то они должны быть понятны и обязательны для всех. И если у меня появляется авторитет, говорит Холт, то его основание находится повсюду (*а не во властных полномочиях, добавим от себя*). Как правило, продолжает Холт, мы преувеличиваем заинтересованность детей в борьбе со взрослыми за власть. Мы так уверились в нашей власти, что всюду видим их желание выйти из-под нашего контроля. На деле они бесправны, а многие ссоры между взрослыми и детьми невольно провоцируются как раз взрослыми:

— Если я говорю тебе «Подойди сюда», ты должен подойти! (*Разве так мы разговариваем со взрослыми?*)

Дети в действительности не нуждаются в подобной опеке.

Учителя говорят: «Мы должны спуститься до уровня ребёнка» или «Мы не должны отказываться от роли взрослого». (Но разве «быть взрослым» — это роль?)

Деннисон говорит о «**естественных полномочиях взрослых**» в смысле их оппозиции к бюрократической или официальной власти, которая часто сводится только к праву наказывать ребёнка. Эти естественные полномочия не возникают в 20 лет, когда мы становимся взрослыми по закону, а формируются как результат более развитых способностей,

знаний и опыта. Поскольку наши полномочия естественны, мы не можем от них отречься. Но мы должны реализовать их там, где нам действительно интересно работать с детьми. Пусть дети увидят вашу заинтересованность, ум, такт, энергию в работе. Если полномочия взрослого демонстрируются формально, его авторитет резко падает. Отношения между учителем и детьми в обязательных школах могут всё же иметь видимость благополучия, но только потому, что дети боятся обнаружить истинное собственное мнение.

В свободных школах такого не бывает. В этом смысле «отказ от полномочий» не есть отказ учителя от уровня компетентности и опыта, а отказ от авторитарности, права наказывать, права заставлять, нимало не интересуясь мнением детей.

Холт имел обширный не только педагогический опыт, но и опыт консультирования и инспектирования школ. Это позволило ему понять, как он говорит, теневую сторону образования: когда при всём внешнем благополучии в обязательных школах (наличие учебного материала и методик) занятия с детьми много теряли в главном — из класса уходили интересные для ребёнка занятия и ощущение своей свободы в них. В обычном классе всё время надо было делать то, что сказал учитель. Это — неписанный закон обязательных учебных занятий. Дети в лучшем случае ставились в роли исследователей, прикладников, рабочих, но их философские или поэтические способности отмирали. Учителя забывали о том, что наиболее важны появление у каждого ребёнка идей по поводу собственной учёбы, понимание собственных методов и представлений.

Это значит — **чем больше мы их учим, тем меньше они у нас учатся. Нам самим нужно учиться у них, и мы сможем это сделать, если дадим им шанс учить нас.** Как показали Александр Нилл и Рональд Леинг, все люди, особенно дети, имеют не только способности к научению, к тому же гораздо большие, чем мы предполагаем, но и громадные естественные силы самокоррекции. Мы должны высвободить их. Тогда дети смогут многому научить нас, если только мы не будем постоянно заняты тем, чтобы учить их, ещё и принуждая к учёбе.

Холт, описывая различные случаи принуждения детей к учебной или внеучебной деятельности, пишет, что реально повысить интерес детей к учёбе можно, приглашая в школы и центры их родителей и создавая условия для их совместной творческой деятельности на основе выбора. Примером такой организации образовательного процесса была Свободная школа Бэкон Хилл в Бостоне. В её основе лежали идеи Ивана Иллича. Вот такую школу и можно назвать по-настоящему открытой, заключает Холт.

*В традиционных школах авторитет учителя всегда двойственный: мнимый и реальный (с разными знаками для детей и взрослых). В альтернативных, свободных школах возможен только реальный авторитет, на мнимом авторитете там просто невозможно работать.*

*Это расхождение мнимого и реального авторитета учителя в наших школах имеет социальные причины, одна из которых — обусловленное природой школьного образования противопоставление учителя ученику. Оно имеет место во всех школах в большей или меньшей степени, но неизменно оказывает негативное воздействие на всю атмосферу в школе. Противопоставление имеет два аспекта: один — социокультурный, поскольку учителей объединяет одна субкультура, а учеников — другая. Обе субкультуры имеют различные ярко выраженные признаки и мало общего, что не позволяет им проникать одна в другую. И это мешает сотрудничеству.*

*Другой аспект — статусно-ролевой: учитель — представитель государства, он — официальное лицо, руководитель, а ребёнок — подчинённый, выполняющий его распоряжения и задания. Тень государства лежит на всём. Например, журнал, в который учитель выставляет отметки, — государственный документ (если ученик, не дай Бог, что-то сделает с журналом...).*

*Самое печальное, что это противопоставление существует, несмотря на то, что школьное образование объявлено личностно ориентированным и многие учителя искренне стремятся реализовать принципы гуманной педагогики или педагогики сотрудничества. Это могут сделать учителя с демократическими взглядами на жизнь, но чем они последова-*

тельнее, тем более вероятно, что школа начнёт их отвергать.

## Проблема выбора

Учителя часто спрашивали Холта: «Допустим, мы дали детям свободу выбора, а они ничего не хотят. Они ничего не делают. Что тогда делать нам?» Так действительно происходит на первых порах, когда учителя пытаются открыть свои классы, отвечает Холт. Посмотрим на это глазами школьника, которого долго заставляли прыгать за кусочек бисквита, а затем сказали: «А теперь делай, что хочешь — не будет ни прыжков, ни бисквита!»

Когда мы предлагаем свободу, выбор и самоконтроль ученикам, которые только и знали, что обязательную традиционную школу, не надо надеяться на то, что они поверят нам сразу. Тысячи дней, проведённых в школе, убедили ученика, что школа не на его стороне; что эта работа не ради него самого, а ради целей сообщества и государства и всё, что он делает, важно только для взрослых; что сами они не являются независимыми, не вольны говорить, что думают, они только работают по найму. Учителя должны это понять, прежде чем дать волю чувствам.

Есть ещё одна сложность. Многие родители и учителя, ухватившиеся за идеи свободы, выбора и открытости в школе, на самом деле хотят сделать обязательную и традиционную учебную работу в классе немного более широкой и эффективной, чем она есть. Иными словами, *они верят в «свободу» только как мотивирующий приём*. Это — большой самообман.

Холт рассказывает в этой связи об одной школе, которую демонстрировали как примерную. Это была громадная, первоклассно построенная и оборудованная школа. Но в ней было явно недостаточно человеческого тепла, юмора, ярких и светлых тонов, хотя программы провозглашали независимость учёбы для учеников. Вместо классных комнат там были мастерские и центры по всем предметам — математике, физике, истории и т.п. Здесь ученики могли проводить в занятиях всё время вне расписания. Но Холта просили объяснить, почему же не работала вся эта система: ученики ничего не хотели делать, только ходили и разговаривали, а к прежней классно-урочной системе вернуться уже было трудно, отчасти потому, что школа была спроектирована именно для работы в центрах. В беседе с Холтом один из учеников разъяснил ситуацию: «У меня три сильных интереса — фотография, литература и кое-что ещё, и я в этом году много времени посвятил тому, чтобы продвинуться в этих областях. У других ребят такого не было. Но учителя и не думали заняться нашими интересами. Теперь они прикрывают все свободные курсы. Через пару лет эта школа станет такой же, как все».

Холт подчёркивает: *необходимо время для вызревания интересов каждого, но учителя были нетерпеливы и хотели увидеть результаты в первый же год*.

Выбор — это риск, пишет Холт. Выбор может быть ошибочен. И здесь нет ничьей вины. Однако дети и учителя должны понимать, что ошибочный выбор лучше, чем отсутствие выбора вообще. Если мы даём выбор, мы должны знать, что призываем их рисковать.

Холт однажды проводил курс в Гарвардской школе образования для учителей, рассказывал, как он хочет построить курс, предлагал названия книг для дискуссий и список школ для посещения и обсуждения, говорил о том, что каждый из учителей может сделать доклад на любую тему. Предоставив максимум возможностей, Холт получил минимум результатов. Одни учителя жаловались, что курсы им ничего не дали, другие отвечали: «Но вы ведь говорили, что всё это не требуется, это — необязательно». Учителя ждали, что Холт даст им обязательные задания! Таковы *nonchoosers*, то есть люди, неспособные выбирать. Они вообще не знают, для чего нужно выбирать. Поскольку не знают, что можно делать.

То же самое с детьми. И вот немного из того, что надо сделать, если вы пытаетесь открыть класс:

- наполнить его материалом, который бы стимулировал деятельность;
- обращать внимание на тот или иной материал, унося его из класса и возвращая вновь;
- постепенно повышать сложность и количество возможностей для выбора.

Холт в своём классе делал и следующее — он вводил маленькие периоды «делай, что хочешь» в процесс традиционного урока, постепенно расширяя эти «свободные периоды», пока они не поглотили основное учебное время. Ему как-то сказали, что это — подделка под свободу. Он отвечал, что, возможно, это так и есть, однако здесь описан только один из многочисленных способов сделать школу свободной.

Холта спрашивали, что он делает с учениками, у которых нет интересов. Холт отвечает, интересы всегда есть, но они не проявлены, значит, задача состоит в том, чтобы создать условия для проявления и выбора (по мнению Леинга, учителя не должны недооценивать опыт детей, но эта недооценка существует сплошь и рядом).

Холта спрашивали: «А если только один интерес — керамика?», и он отвечал: всякий интерес связан со многими жизненно важными вещами, например, керамика — с химией, физикой, историей, археологией и т.д. Главное — создать атмосферу доверия и реальной свободы учебной деятельности на основе интересов. Тогда исчезнет атмосфера раболепия, послушания учеников, которая сохраняется в обязательных школах.

*В российских школах педагоги формально приняли философию гуманной педагогики. Если бы это было на деле — отпала бы такая острая потребность в реформах. Но личностная ориентация обучения — на словах, в бумагах, в заголовках программ. В реальности школы сохраняют традиционный педагогический консерватизм, вспоминая об инновациях, только чтобы заявить о потребности дополнительного финансирования. Реформа, если она будет сведена (а прямая опасность этого есть!) к растягиванию тех же программ и тех же методов на большее количество лет, принесёт только вред.*

## О дисциплине

«Но если мы дадим ребёнку свободу, как мы в нём воспитаем дисциплину?» Холт в ответ уточняет: а что вы действительно хотите в нём воспитать? И вот варианты предполагаемых позиций:

- делай, что тебе говорят, не спрашивая до тех пор, пока тебе не велят делать другое;
- продолжай делать, что тебе сказали, столько времени, сколько велели; никогда не задумывайся над содержанием задания — ты здесь ничего не решаешь;
- делай то, что мы хотим, чтобы ты делал, с желанием; делай то, что от тебя ждут;
- если ты не сделаешь, что сказали, тебя накажут и наказание будет заслуженно;
- принимай свою жизнь без выражения неудовольствия, даже если ты имеешь совсем немного из того, что хочешь, даже если в ней не так много радости или смысла;
- принимай наказания, неприятности и всё, что окружающие тебя люди сделают тебе, без ропота и сожалений;
- такая жизнь наилучшим образом соответствует твоей душе и характеру.

Эти «пожелания» отражают то, что подразумевают под дисциплиной со времён индустриальной революции. Однако слово «дисциплина» имеет более важные значения.

Растущий ребёнок сталкивается в своей жизни и должен научиться трём её формам.

Первое — это то, что мы называем *Дисциплиной Природы или Реальности*. Без неё не будет сделано ни одно дело (например, кирпичи надо класть ровно в определённом порядке друг на друга). В школе ребёнок должен получить широкий опыт подобной дисциплины (упорядоченности) деятельности. Такого рода дисциплину ребёнок осваивает постоянно, если он хочет что-то сделать своими руками, и сделать правильно, а не только читая книгу или слушая учителя. Такая дисциплина — величайший учитель, потому что она заложена Природой, она внеличностна, постоянна, её нельзя проигнорировать.

Вторая форма дисциплины — назовём её *Дисциплиной Культуры, Общества, Реального действия* — результат культурных и социальных взаимоотношений, ролей и соглашений людей. Дети учатся понимать, как вести себя в сообществе, в церкви, в театре; как надо разговаривать, почему нельзя употреблять дурные слова.

И есть третья форма дисциплины, упоминавшаяся вначале, — *Дисциплина Силы Стар-*

*шего* (типа «Делай, как сказали, или пожалеешь»). Ребёнок живёт в мире опасностей, обид, боли, и мы вынуждены говорить ему что-то вроде: «Не играй на улице», «Не бери инструмент», «Я тебя накажу» или «Тебе надо идти в медицинский кабинет». Но такая дисциплина нужна, **только** когда есть какая-то опасность и надо защитить ребёнка. Если же приучать его к такого рода дисциплине постоянно, он будет всего бояться, бояться наказаний. И это — не способ воспитания его характера, поэтому этой формы дисциплины надо требовать от него **как можно реже**.

Требования учителя — часто только повод, чтобы выгонять ученика из класса. Многие используют метод кнута и пряника. В одной из книг давался такой совет: «Если ребёнок опаздывает к обеду, не накормите его пару раз, и он станет приходить вовремя». Холт называет этот совет глупым и вредным, подчёркивая, что наказания часто имеют своим результатом нечто обратное тому, что задумывал взрослый.

Многие родители говорят о том, что дисциплина и сила воли необходимы при исполнении неприятной и тяжёлой работы. Но это — пуританский взгляд на работу как тяжёлый обязательный труд-наказание. В основе любой работы всегда лежит некоторый интерес. Его и надо развивать — вот, по мнению Холта, ключ к решению проблемы дисциплины, что он подтверждает массой примеров.

*В основе многих неудач традиционной школы и откровенного педагогического брака, о котором стыдятся говорить, лежит профессиональное бессилие учителя: он не умеет работать с детьми иначе, как заставляя их делать что-то.*

*Слово «заставить» вошло в педагогический лексикон и достаточно широко употребляется. И не случайно. Принуждение и насилие — до сих пор слагаемые нашего образа жизни.*

*«Как заставить школьников читать классическую литературу?» — спрашивает учитель на курсах повышения квалификации, а заставлять не надо, пусть читают, что хотят, а понимание и открытие классики придёт само, рано или поздно, а если не придёт, то не придёт и при принудительном чтении.*

*«Как заставить ребёнка учить уроки дома?» — спрашивает сердобольная мама, не понимая, как это «не надо заставлять»: надо просто уметь общаться со своим ребёнком и знать его интересы, а через эти интересы мотивировать самостоятельную учебную деятельность.*

## **Вне школьного обучения**

Холта спрашивали не раз: какой, по его мнению, должна быть идеальная школьная система обучения. И Холт отвечал: идеальной система будет, если в ней *не будет школ*. Наверное, поэтому некоторые исследователи и зачислили Холта в сторонники «неинституциональной педагогики». Сам Холт разъясняет свою позицию так: во-первых, школы не должны строиться так, как это обычно делается, что превращает школу в учреждение казарменного типа. Во-вторых, они не должны быть нацелены на то, чтобы «дать образование», поскольку их задачи шире.

Получить же знания сегодня можно самыми разными способами, учиться можно везде — был бы интерес у ребёнка (*процесс познания не требует специального посредника — учителя-предметника; посредников достаточно много — библиотеки, музеи, студии, театры, кино, телевидение, интернет. А путешествия? Ведь с давних пор был и поныне существует такой блестящий посредник познания, как поездка в другую страну*).

Позиция Холта состоит в том, что школьное обучение не надо выделять в специально организуемую и отдельную систему общественной жизни. Было бы естественнее включить учёбу в жизнедеятельность всех людей, и для этого не надо ждать сто лет, эти процессы — уже часть современного общества.

Кроме того, он подчёркивает, что большинство людей определяет образование как организацию обучения в школе, что является ошибкой.

Так искусственно создаётся противоречие, которое общество не может решить, несмотря

на все попытки с помощью реформ повысить качество обучения. На образование тратятся миллионы и миллиарды, но этим способом проблема не решается: богатые школы богатеют, а бедные школы становятся всё хуже. «Повышение стандартов» образования требует всё больших и больших вложений. Но реальные стандарты и уровень обеспечения обучения всё равно снижаются, на что жалуются все страны. По сути дела борьба за высокие стандарты превращается в борьбу разных социальных групп за более высокое качество образования для своих собственных детей. В этой борьбе из игры выбывают те, у кого отметки ниже (что далеко не всегда соответствует потенциалу ученика).

Среди детей распространяются ложные идеи: «Окончишь среднюю школу (или пойдёшь в хороший колледж) — получишь хорошую работу». Однако дети знают, что это далеко не так. Диплом неизбежно превращается в формальность.

Практика финансирования школ не оправдывает себя, делает вывод Холт. Решение проблем возможно, если мы средства на образование будем давать не отдельным школам, а каждому ученику. Кроме того, мы забываем о действенности таких открытых институтов образования, как библиотеки, на развитие которых идёт ещё меньше средств, чем на школы. Библиотеки могут работать как сеть действительно публичных образовательных центров, где были бы открыты залы музыкальных записей, изучения языка и т.п. Должны быть расширены также музыкальные школы с помещениями для музицирования; различные мастерские для ручного труда и художественных ремёсел. Если мы забываем о всех ресурсах образования, кроме школы, мы движемся в неправильном направлении.

Холт задаёт резонный вопрос: почему институты образования (школы, колледжи, университеты, многие библиотеки и музеи), несмотря на общественную поддержку, остаются какими-то частными клубами, закрытыми для многих людей? Почему бы их все не открыть и сделать действительно публичными. И почему в университете надо обязательно учиться четыре года, а например, не неделю, или субботу-воскресенье?

Подлинная реформация школьной системы не означает, по мнению Холта, отрицание существующих законов, а только преодоление существующей системы получения дипломов и сертификатов, которая запирает молодых людей в стенах школы на долгие годы, пока закон не позволит им выйти оттуда.

Общество должно использовать весь объём ресурсов для учёбы и роста детей. Нельзя уповать только на очень дорогое школьное обучение как единственное, основное и обязательное средство их образования.

*Долгие годы существовала гонка вооружений, и всё больше людей стало понимать её бессмысленность. В меньших масштабах велась и ведётся гонка образования, но её перспективность многие ещё не понимают и надеются, что, вкладывая всё больше денег в затратную систему школьного обучения, они когда-нибудь получат и более высокое качество образования. Лично я не верю. Верю только в детей, способных к саморазвитию.*

*Почему дети успешны и заинтересованы не в традиционной школе, а в летней школе Виктора Зарецкого? Практика Зарецкого и его команды показала, что из закоренелого двоечника можно за одну смену «сделать» увлекающегося и умного подростка. И денег много не надо. Ключ — превратить учебную деятельность для ребёнка и с его помощью в осмысленную и свободную работу.*

*Познание, повышение квалификации, смена профессиональных интересов — просто должны быть частью нашей жизни, и для этого не обязательно строить систему пожизненного образования. Каждый человек должен учиться, хотеть учиться и уметь учиться сам. Надо только создать для этого соответствующие условия. И тогда осуществится мечта Олега Газмана превратить школу в клуб и мечта Холта сделать университеты как парки, где нашлась бы работа и для ума, и для рук, и для души.*

## **Школьное образование и бедность**

Распространена точка зрения, что дети из среднего класса ещё могут получить образо-

вание помимо школы, но что делать детям из бедных слоёв: одна дорога в жизнь — через школу. Если следовать этой логике, то получается, что бедные, получая «больше» школьного обучения, получают и лучшую работу, что позволит ликвидировать бедность... Но это очевидное заблуждение. Дипломы не делают наших детей и их жизнь лучше.

Понятие бедности базируется на трёх характеристиках: занятости, доходах и материальных стандартах жизни. Бедный, как правило, имеет плохую работу, низкий доход и не может купить вещи, которые ему нужны. Но дело не столько в этих характеристиках, сколько в общих социальных условиях жизни. Бедность, как и болезнь, имеет тенденцию к разрастанию, однако болезнь иногда проходит сама собой, но бедность — никогда. Бедность — это не проблема, вырастающая из нехватки образования. Безработным может стать высококвалифицированный специалист, а неприятная работа — высокооплачиваемой. Школа слабо реагирует на изменения рынка труда, для этого ей нужно примерно десять лет. В то же время работа чистильщика улиц в Нью-Йорке, для которой теперь требуется диплом, совсем не изменилась с тех пор, когда такой диплом не требовался.

Существует пирамида профессий, от самых престижных до очень плохих. Но задачи не должны состоять в том, чтобы готовить работников для этой пирамиды, заставляя их выталкивать друг друга на менее престижные уровни, или чтобы стимулировать всё больший экономический рост, который ничего не приносит бедным, кроме их сползания на ещё более низкий уровень. Задачи, по мнению Холта, состоят в том, чтобы:

- преодолеть членение работы на «хорошие» и «плохие» виды;
- изменить саму форму пирамиды профессий, повышая качество работы;
- разными способами сделать все работы интересными;
- расширить контроль самих работников за своей сферой деятельности;
- усовершенствовать принципы оплаты труда, сблизив крайние показатели;
- избавляться от механистичности труда, поскольку происходит превращение людей в придатки машин;
- дать возможность детям выполнять простую работу;
- основная задача состоит в том, чтобы сделать работу более гуманной, разнообразной и интересной.

Нет более важных образовательных задач. И не имеет смысла говорить об образовании детей, если основным жизненным опытом их родителей остаётся изнуряющая и однообразная работа, порождающая бедность.

Холт подчёркивает: чтобы понять ситуацию, нужно изменить подходы и использовать новые слова (или вложить в старые понятия новые смыслы). Одно из таких слов — «продукция». Мы должны научиться определять продуктивность нашей экономики не подсчётом затрат и прибыли, а **качеством влияния на всю окружающую среду**. Это будет новое общество с новыми технологиями и новыми отношениями, при котором экономический рост будет гибким и незатратным. Люди перестанут бояться и стыдиться «не иметь работы». Возможна, к примеру, четырёхдневная рабочая неделя, что значительно расширит свободное время людей и создаст новые сферы интересов.

По мнению Холта, организация достойной жизни людей вне зависимости от их работы необходима и возможна. Эту позицию, основные идеи которой излагали Поль Гудмен, Иван Иллич и Эверет Реймер, многие называли идеалистической, романтической, нереалистичной. Но теперь мы имеем больше оснований правильно понять эти идеи. Стало ясно, что решение проблем лежит в сфере политики, в организации более совершенного общества. В этом более широком смысле можно сказать, что проблема бедности — это также и часть общих проблем образования.

*Проблема, поднятая Холтом в далёких семидесятых, только теперь начинает нами осознаваться. До нас наконец дошло, что образование в громадной, но хронически бедной стране нужно строить вовсе не так, как в богатой.*

*Однако национальные системы школьного обучения поразительно похожи, поскольку строятся на сходных управленческих принципах иерархии. План реформ образования, огла-*

*иённй Бушем, тому пример. Его главной целью названа борьба за каждого ребёнка, но методы типично управленческие: делай, как говорят, и тогда тебе достанется кусок федерального пирога. Желание американцев побороть бедность административным повышением качества образования очень напоминает подход нашего государства: школа не справляется с задачами обязательного образования детей в течение десяти лет — дадим немного самостоятельности регионам, продлим обучение до 12 лет и — «лады»!*

*Но школа не справится с задачей «передать знания» и в 12, и в 15 лет, потому что задача сформулирована не та. Музыка зависит не от места музыканта и длительности пьесы, которую играют, а совсем от другого.*

## **Вырождение школы и бедность**

Учителя говорили Холту, что им некогда думать о возможных будущих изменениях в обществе и что они решают конкретные задачи подготовки конкретного ребёнка из бедных слоёв к поступлению в колледж, чтобы дать ему шанс в этом самом обществе. Такова была идея Адама Смита — сделать хороших учеников хорошими рабочими. Что было верно двести лет назад, не срабатывает сейчас. Холт полагает, что школьное обучение в его теперешнем виде (по своей структуре, целям и способам обучения) служит только препятствием на пути детей из бедных слоёв, потому что внушает им мысль, что *во всех неудачах обучения виноваты они сами: их учили, а они не хотели или были неспособны выучиться.*

Общество, основанное на школьной системе (или, условно говоря, «*зашколенное общество*»), — это не просто общество, где много школ, куда дети ходят много лет, независимо от того, хотят они учиться или нет. Это и государственная монополия на образование. Но это ещё и общество, где все учебные средства и ресурсы закрыты в школах. Это — общество, где очень трудно обучиться чему-либо самостоятельно вне школы. В то же время именно там вы и не можете научиться тому, чему хотите. Вы можете учить только то, чему вас будут учить с помощью дозированных и ступенчатых планов и программ.

Мы не предлагаем, пишет Холт, чтобы общество обходилось без школ и научения. Если кто-то хочет идти учиться в школу, надо создать соответствующие условия. Но общество должно дать возможность альтернативных форм организации образования для тех, кто хочет использовать ресурсы общества иначе. Идея «*незашколенного общества*» — это образ такого общества, где реализуются полные и широкие права свободного выбора форм образования для тех, кто хочет учиться самостоятельно и иначе, чем это делается в традиционных школах. Для детей из бедных слоёв нужна вовсе не школа с более строгими правилами, требованиями и стандартами, как думают некоторые учителя и сами ученики из бедных слоёв. Нужны более широкие возможности, чтобы проявились их интересы и потребности, нужны более свободные формы обучения, которые традиционная школа им дать не может. Холт подчёркивает, что эту идею поддерживают многие исследователи и педагоги, в их числе Джордж Деннисон, Даниел Федер, Джонатан Козол и другие, посвятившие этой проблеме свои книги.

*Надо с грустью признать, что и наше общество — «зашколено», а сами школы не приспособлены для бедных, просто об этом у нас не принято говорить. Именно дети из малообеспеченных слоёв в первую очередь выпадают из школьной системы. Именно дети несостоятельных родителей, из неполных и проблемных семей первыми выталкиваются в группу «неудачников», в различные коррекционные классы — атрибуты нашей социальной сегрегации. Именно эти подростки не дотягивают до восьмого, десятого класса и уходят в ПТУ. Однако ПТУ — это ещё не самый худший вариант. Есть варианты похуже, но все они начинались когда-то с первой неудачи в традиционной школе.*

## **Чтение вне школы**

Холт эту главу начинает с утверждения, что школы в Америке не могут научить многих

детей читать, хотя на это тратится примерно 200 долларов в год на ученика. Пытаясь дать объяснение этому явлению, Холт вспоминает методы известного бразильского педагога и общественного деятеля Пабло Фрейре, объяснявшего серьёзную для Бразилии проблему неграмотности культурой молчания, которая сопутствует бедности. Фрейре разработал методику, основанную на приближении обучения чтению к образу жизни тех, кого обучают.

Школы, организованные Фрейре и доказавшие успех его методов, имели три особенности:

- они не были обязательными;
- для поступления в них не требовали, а после окончания не выдавали никаких сертификатов и официальных бумаг;
- обучающихся не ограничивали предписанной последовательностью обучения, определяющей успех.

В чтении нет ничего сложного, если учащемуся интересно читать и это связано с проблемами его жизни. Холт приводит случай с Хосе, описанный Деннисоном в его «Образах жизни детей». Мальчика постоянно низко оценивали, в характеристиках писали: «Имеет проблемы с чтением», «не мотивирован». При этом учитель ни разу не спросил, что хочет сам Хосе, о чём думает. Достаточно поговорить с ребёнком и узнать о его социальных и психологических проблемах, а не просто ставить плохие отметки. Ситуация чтения должна быть иной — не угроза замечаний учителя и плохих отметок, а открытия неизвестного.

Есть две основные учительские установки:

- ты не справляешься с чтением, ты ленишься, но мы всё-таки добьёмся продвижения;
- чтение для тебя слишком сложное занятие, потому что ты туп, усвой хотя бы немногие правила.

К счастью, дети мало обращают внимания на то, что говорят учителя, особенно если присутствует принуждение.

Холт приводит другой пример — из книги Федера и анализирует ситуацию, при которой дети после четвёртого класса, читающие только то, что нужно *для школы и в школе*, в повседневной жизни перестают говорить на правильном английском языке.

Основная причина плохого состояния с чтением — бедность информационной среды. Чтобы побудить всех своих сограждан читать, общество должно сделать информационную среду богатой и яркой, должны быть общедоступны всевозможные справочники и самоучители, телефонные информационные службы, «читающие машины» (специальные справочные устройства) во всех публичных местах (в том числе в церквях, магазинах, на транспортных развязках, в библиотеках), специальные программы на телевидении и многое другое. Должны быть специальные организации и добровольцы, обеспечивающие такую среду. В библиотеках и книжных магазинах должны быть малые центры чтения и читальные залы, иногда достаточно и одного стола. В малых городах библиотеки могут превратиться в открытые для всех публичные культурные центры. И, конечно, следует менять методы обучения чтению, приблизить содержание текстов к разговорной речи детей, широко использовать стены классов и школы для плакатов, которые напишут сами дети.

Такое образование не просто будет учить читать, оно разбудит сознание, сделает детей активными. Образование как усмиритель и умиротворитель потерпит, наконец, неудачу.

*Проблема чтения в американских школах — давняя, и связана она с большим количеством бедных иммигрантов и различием культур национальных меньшинств. Не случайно нынешний президент США Джордж Буш в своём плане реформ национальной системы образования вынужден ставить едва ли не центральной задачей реформ — повышение уровня грамотности и обучения чтению в стране. Но государство в его лице хочет повысить культуру чтения, не меняя условия жизнедеятельности ребёнка в школе...*

*Как это похоже на стремление нашего государства повлиять на результаты, не меняя условий жизнедеятельности детей в школе, не ликвидировав исходную несовместимость саморазвития детей и способов обучения.*

## Школы против самих себя

Друзья говорили Холту: «У нас есть школы, и они будут всегда, поэтому мы должны отдать все свои силы их реформированию, сделать их принципиально лучше, и, может быть, через поколение школы действительно станут местом, где всем детям будет хорошо». Холт спрашивает в ответ: должны ли мы видеть их такими же, какие они есть, но в несколько улучшенном варианте, с теми же функциями и тем же пониманием смысла образования?

Школа плохо справляется или совсем не справляется с детьми, которые имеют некоторые индивидуальные отличия. Реформы, которые длятся годами, не затрагивают глубинных проблем обучения. Одна из них — «помешанность на контроле»: в школе и в школьной системе работают люди, которые очень любят всё и вся контролировать, но не любят по-настоящему детей. И если они что-то одной рукой дают, то другой рукой это и забирают. Что значит «сделать лучше» такую школу?

Всё дело в том, что обязательная школа никогда не была и не стремилась быть **гуманным** институтом и её фундаментальные цели, задачи и функции не были гуманными. Её задачи противоречат друг другу и не могут быть решены одновременно. Например, утверждают, что школа способствует внутреннему росту ребёнка, однако все конфликты с детьми доказывают обратное.

Мы действительно хотим помочь каждому маленькому человеку развивать весь потенциал и объём его способностей и интересов, его ответственность, достоинство, смелость, воображение, пристрастия, его способность увидеть и сделать выбор. В строгом смысле это есть его свобода. Чтобы помочь детям расти именно в этом направлении, нужны учителя, способные это сделать. Но для многих детей школа становится ненавистной, потому что в ней нет для них свободы. Школы превращаются в своеобразные загоны для бычков или в подготовительные заведения для сдачи экзаменов. Школы тратят громадное количество времени, денег, сил и даже ума, чтобы занять детей, которые там не хотят быть. Школы приклеивают детям ярлыки и играют роль социального селектора и сепаратора, награждая одних (немногих) и выгоняя других, которые считаются середняками или просто неудачниками и неперспективными. Всё это несовместимо с внутренним ростом детей.

Как сделать школу средой, действительно стимулирующей и повышающей качество жизни всех детей? К этому стремятся школы, создающие свободную учебную среду. Такие школы могут быть открыты круглый год, готовые обеспечить все условия для учёбы ребёнка, который **хочет учиться**. Это может быть не 180 дней обязательной учёбы, а 90, но **желаемой учёбы**. Мы должны предоставить старшим детям возможность работать, соединив продуктивную работу и учёбу.

Школа в лице авторитарного учителя причиняет ребёнку душевную боль, след которой остаётся на всю жизнь. Если только один этот порок ей удастся преодолеть, этого уже будет достаточно, чтобы школы спасли свои собственные души.

*Закрываю книгу Холта с некоторым сожалением, каким обычно заканчивается краткая беседа с умным человеком. Его рассуждения, аргументы и размышления и мой интерес разделены тридцатью годами, но у меня впечатление, будто эта книга написана недавно. Многие в ней перекликается с аргументацией сторонников и противников наших реформ.*

*Почему так многое оказалось схожим? Холт ухватил коренной недостаток школьной системы: отсутствие ориентации на ценности свободы. Школьное обучение принудительно и потому неэффективно, как любой принудительный труд. Неудачи многочисленных реформ образования во многих странах связаны с неправильным диагнозом школьных болезней. Тем значительнее и ценнее мнение того, кто поставил правильный диагноз и сумел реализовать в своей педагогической практике фундаментальные идеи свободы. Слава Богу, Холт не одинок!*

*Мы привыкли к свободе совести.*

*Мы почти привыкли к свободе слова.*

*Мы обязательно привыкнем и к свободе образования!*