

А.А. ВАЛЕЕВ

**ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ
АЛЕКСАНДРА НЕЙЛЛА**

Печатается по решению кафедры педагогики гуманитарных факультетов
Казанского государственного педагогического университета

УДК 371.44
ББК 433 (4Вл)6

Валеев А.А. Педагогика свободы Александра Нейлла. – Казань: Казанский пед.ун-т, 2002. – 136 с.

ISBN 5-877-30-020-2

В книге на основе историко-теоретического анализа педагогического наследия известного английского педагога-реформатора Александра Нейлла раскрываются методологические основы его концепции свободного воспитания, а также опыт реализации данной концепции в школе Саммерхилл.

Для учителей, преподавателей педагогики и студентов педагогических вузов, а также для всех, кто интересуется проблемами гуманистического воспитания

Научный редактор – Заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук,
профессор З.Г.НИГМАТОВ

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор И.Д.ДЕМАКОВА
(АПК И ПРО МО РФ, г.Москва);

доктор педагогических наук, профессор Г.И.ЖЕЛЕЗОВСКАЯ
(Саратовский госуниверситет им.Н.Г.Чернышевского)

ISBN 5-877-30-020-2

© А.А.Валеев, 2002

Введение

Кардинальные изменения в экономической, социально-политической и культурной жизни России актуализируют процессы гуманизации и демократизации образования. Эти процессы стимулируют у подрастающего поколения стремление к самостоятельности и независимости, потребность в свободе выбора сферы самореализации. Одновременно современная социальная действительность со все большей отчетливостью требует воспитания и развития у молодежи качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах действительности. Утверждаются новые ценности: саморазвитие, самообразование, самореализация, которые становятся основой для оформления парадигмы личностно-ориентированного образования. В связи с этим возрастает интерес к теории и практике свободного воспитания.

С античных времен человечество пыталось осознать сущность, структуру, пределы, возможности и условия реализации свободы человека в обществе. В определенные периоды общественной жизни эта проблема приобретала особую актуальность. С утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения возрастало внимание к категории свободы, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Идеи свободного воспитания перманентно присутствуют в общественном и научном сознании, но актуализируются в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самоценности и свободы личности. Настоящий период в истории России соотносим в этом плане с началом XX в. и характеризуется ростом осознания человеком себя, своей свободы и мира на фоне социальных изменений.

В течение последних трех десятилетий идет непрерывный процесс реформирования школы, идея реконструкции школы постепенно занимает прочные позиции в мировой педагогике. Эта реорганизация, прежде всего, связана с разрешением проблемы свободы ребенка в учебно-воспитательном процессе. Воспитание к свободе, т.е. к установлению самому себе законов, никогда еще не было так необходимо, как теперь. В господстве над природой человек ушел далеко вперед, наука и техника предоставляют широкие возможности для развития. Однако, увеличив внешние возможности, новое время оказалось не в силах дать нам внутреннюю свободу. Свободы в современной школе очень мало. В традиционной школе зачастую не считаются с внутренней жизнью ребенка, подавляя его волю и заставляя заниматься скучной механической работой. Именно поэтому педагогика свободы, утвердившаяся в практике европейского гуманистического воспитания в первую половину XX века имеет такое значение для современности.

Поиск путей и средств решения проблемы саморазвития и свободы ребенка в педагогическом процессе всегда был в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Если обратиться к обширному кругу теорий и идей в педагогике и психологии, которые обращены к данной проблеме, то нельзя не назвать Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Л.Н.Толстого, П.Ф.Каптерева, К.Н.Вентцеля, Э.Кей, М.Монтессори, Э.Фромма и др. В этом созвездии имен особое место занимает **Александр Сатерленд Нейлл**¹ – британский педагог и психолог, один из наиболее ярких и интересных представителей свободного воспитания, создатель и бессменный директор легендарной школы Саммерхилл. Для этой школы характерны принципиальный отказ от авторитаризма, ориентация на природу ребенка, реализация проблемы развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и реализующей свой внутренний потенциал. Именно в этом плане теория и практика свободного воспитания Александра Нейлла носят фундаментальный характер для формирования современного педагогического сознания, ищущего на пороге XXI века новую гуманистическую парадигму образования.

Александр Сатерленд Нейлл родился в 1883 году в Шотландии в семье строгого директора школы, использовавшего в своей деятельности авторитарные способы воздействия на детей. Позднее в своей первой книге «Журнал школьного учителя» он описал нравы и порядки в школе своего отца. Уже тогда начали формироваться его идеи о свободе для детей. В двадцатипятилетнем возрасте он получил степень магистра по английскому языку в Эдинбургском университете. Некоторое время работал журналистом, а затем занялся педагогической деятельностью. В течение двенадцати лет он преподавал в шотландских государственных школах, два года работал в школе Короля Альфреда (King Alfred's school) в Хамстеде.

В 1921 году в Хэллерау, пригороде Дрездена, Нейлл основал свою школу. Это был филиал Международной школы, которая носила название «Новая школа» (Neue Schule). Позднее его школа переехала в Зонтагберг в Австрию а в 1923 году – в Англию в городок Лайм Реджис в имение под названием Саммерхилл. Здесь школа находилась до 1927 года, когда она окончательно обосновалась в городке Лейстон в графстве Суффолк в ста километрах от Лондона. Нейлл бессменно руководил Саммерхиллом до самой своей смерти в 1973 году, затем директором школы стала его жена Ена, с 1985 года – дочь Зоя.

Саммерхилл представляет собой уникальное учебно-воспитательное учреждение, в котором нашли полное воплощение идеи свободного воспитания. Если другие учебные заведения, созданные сторонниками свобод-

¹ В разных изданиях фамилия британского педагога передается по-русски по-разному: Нил, Нилл, Нейл, Нейлл. Российская педагогическая энциклопедия привела все варианты произношения данной фамилии (229, с.52). Мы придерживаемся в своем исследовании последнего варианта – Александр Нейлл.

ного воспитания, не выдерживали проверку временем, то Саммерхилл А.Нейлла продолжает свою деятельность в течение почти восьмидесяти лет и в корне не изменился за годы своего существования. Прежде всего, это касается целевых установок Саммерхилла: предоставление детям свободы эмоционального развития, права самостоятельной организации своей жизни, возможности естественного развития, обеспечение счастливого детства посредством устранения страха и давления со стороны взрослых. Самым главным результатом этой школы стало воспитание свободных, самостоятельных, счастливых и уравновешенных 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. Именно с этих позиций теоретическое и практическое наследие Александра Нейлла имеет несомненное значение для отечественной школы и педагогики.

До последнего времени среди книг по психологии и педагогике трудно было найти труды Александра Нейлла. Он не переводился и не издавался в Советском Союзе. В последние годы в связи с повышением интереса педагогической общественности к проблемам гуманизации образования стали появляться различные материалы, связанные с деятельностью школы Саммерхилл. Среди этих изданий мы хотели бы отметить работы Т.В.Цырлиной, исследовавшей феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. и описавшей опыт Саммерхилла (266; 267; 268; 269). Определенный вклад в изучение наследия А.Нейлла внесла Р.А.Валеева, которая посвятила педагогическим идеям британского педагога и их воплощению в воспитательной практике Саммерхилла отдельную главу в своей монографии, посвященной анализу опыта реформаторских школ Европы первой половины XX в. (38). Однако Р.А.Валеева рассматривает наследие А.Нейлла лишь в контексте своего исследования развития теории и практики гуманистического воспитания в европейской педагогике (283).

Серьезное значение для пропаганды наследия А.Нейлла имеют публикации Э.Н.Гусинского и Ю.И.Турчаниновой, которые перевели и подготовили к изданию первую книгу А.Нейлла в России - «Саммерхилл: Воспитание свободой» (180). Они же являются авторами послесловия к этой книге «Педагогика Александра Нейлла», являющегося попыткой проанализировать воззрения А.Нейлла (180, с.280-290). По сравнению с другими авторами, Э.Н.Гусинский и Ю.И.Турчанинова дают обзор философских и психологических основ педагогики Нейлла, раскрывают его педагогические принципы. Этот же материал содержит и сборник «Школа сотрудничества» (80, с.82-88). Ссылки на опыт А.Нейлла содержат работы

Г.Б.Корнетова (128; 132), А.Н.Джуринского (92), однако в них нет анализа его взглядов и деятельности.

Обобщенную информацию о концепции и деятельности Нейлла можно найти в Российской педагогической энциклопедии (229, т.2, с.52).

Что касается зарубежных источников, то здесь Нейлл исследован глубже. Этому способствовало, прежде всего то, что Нейлл сам достаточно широко пропагандировал свои взгляды в США, Скандинавии, Южной Африке. Его книги были изданы и распространялись во многих странах. Кроме того, его школа носит интернациональный характер и у него учатся дети из разных стран (Германии, Франции, Америки, Кореи, Тайваня и Японии), которые тоже содействуют распространению идеи Саммерхилла во всем мире.

Биография Нейлла раскрыта в книгах Дж.Кроула (J.Croall) (301) и Р.Хеммингса (R.Hemmings) (305). Сравнительный анализ теории и практики свободного образования сделал Р.Барроу (R.Barrow) (299), который в своей книге «Радикальная педагогика: Критика свободного образования» раскрыл взгляды Нейлла в контексте воззрений Руссо, П.Гудмана, Эверетта, Илиша, Постмана, Вейнгартнера. Для отечественных исследователей интересна работа Р.Хеммингса «Свобода детей: Александр Нейлл и эволюция идеи Саммерхилла», в которой сделана попытка проследить генезис и основные этапы развития концепции британского педагога.

В настоящем издании, которое мы адресуем учителям преподавателям и студентам педагогических вузов, а также всем, кто интересуется вопросами гуманистического воспитания, мы делаем попытку дать целостную характеристику концепции свободного воспитания Александра Нейлла. В книге получили освещение философские корни педагогики Нейлла, взаимосвязь концепции Нейлла с психологическими теориями XX в.; раскрыта теория Нейлла в контексте педагогики свободного воспитания; вскрыты сущность и ведущие принципы педагогической концепции британского педагога.

Во второй главе «Реализация концепции свободного воспитания А.Нейлла в школе Саммерхилл» дана характеристика этого учебно-воспитательного учреждения как школы свободного воспитания и выявлено ее место среди реформаторских школ Англии начала XX в., раскрыты особенности организации воспитательного процесса: реализация идеи саморегуляции (свобода выбора, самоуправление, социализация, воспитание самостоятельности), формирование нравственности и развитие психической устойчивости ребенка, организация жизнедеятельности детей (учение, игра, труд, творчество).

Мы предлагаем также в приложении материалы Интернет-сайта школы Саммерхилл: «Саммерхилл: Мифы и реалии» и Интервью с директором Саммерхилла и бывшими выпускниками школы

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ А.НЕЙЛЛА

1.1. Философские корни педагогики свободы А.Нейлла

Ни одна проблема не обладала, наверное, столь большим социальным звучанием в истории общества, как проблема свободы, которая стала наиболее остро ощущаться в современную эпоху, когда все большее количество людей оказывается втянуто в борьбу за ее практическое достижение. С античных времен человечество пыталось осознать сущность, структуру, пределы, возможности и условия реализации свободы человека в обществе. В определенные периоды общественной жизни эта проблема приобретала особую актуальность. С утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения возрастало внимание к категории свободы, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Наиболее важным в философии свободы является противоречие между категорией свободы и необходимости. Различение этих категорий было важно с самого начала и для теории педагогического гуманизма, поскольку опираясь на него, мы можем прийти к методологической основе другого различия: что есть цель, а что подчиненное ей условие развития человека.

Ни одно из философских течений не отвергает существование как объективного мира, составляющего реальность человеческого существования, так и субъективного мира, как реальности автономного духовного бытия человека. Для гуманистически ориентированного мыслителя важно определить, что же первично в жизни человека.

Гегельянская идея о том, что «познание истины дает свободу как познание необходимости» возвела необходимость (т.е. влияние обстоятельства в педагогике) в основную характеристику свободы личности. Согласно этой концепции, внешнее всегда определяет внутреннее. Значит для достижения внутренней свободы человек должен направлять свою активность не на самостроительство, а на преобразование среды. Эта идея была взята за основу марксистской педагогики.

Гуманистические теории прошлого строились на кантовской идее о том, что «необходимость - это внешний мир, свобода - это мир человека», т.е. человек рассматривается как независимое, автономное существо. Свободное общество рассматривается в таком случае не как цель, а лишь как средство для реализации свободы каждого индивида. В то же время свобода вовсе не исключает отношений человека с миром. Свобода характеризуется как акт перехода от внешней обусловленности сознания и поведения к внутренней, что выражается в способности человека занять свою собственную независимую позицию по отношению к ним.

Для личности обладание свободой – это исторический, социальный и нравственный императив, критерий ее индивидуальности и уровня развития общества. Произвольное ограничение свободы личности, жесткая регламентация ее сознания и поведения, низведение человека до роли простого «винтика» в социальных и технологических системах наносит ущерб как личности, так и обществу. В конечном счете, именно благодаря свободе личности общество приобретает способность не просто приспособляться к наличным естественным и социальным обстоятельствам окружающей действительности, но и преобразовывать в соответствии со своими целями.

Понятию «свобода» в философской практике противостоит понятие «необходимость», гармонизация соотношения которых в деятельности и поведении личности имеет огромное практическое значение для оценки всех поступков людей. Без признания свободы личности не может идти речь о ее нравственной и юридической ответственности за свои поступки. Если люди не обладают свободой, а действуют по необходимости, то вопрос об их ответственности за свое поведение теряет смысл, а воздаяние по заслугам превращается либо в произвол, либо в лотерею.

В своей педагогической деятельности А.Нейлл рассматривал данную проблему прежде всего в контексте способности ребенка разумно выбирать свою линию поведения среди реальных возможностей. Для Нейлла любой вопрос педагогики, даже самый частный и конкретный в той или иной степени возводился к рассматриваемой философской проблеме – проблеме свободы, в силу чего на созданном им воспитательном пространстве и рождалась педагогика свободы. В своей практической деятельности он ориентировался, прежде всего, на развитие у детей **свободоспособности**, ставя для себя задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания и свободной деятельности. Проблему образования личности он выстраивал в проблему индивидуального развития, а сам педагогический процесс в субъект-субъектные отношения, где на первый план выступает сотворчество взрослого и ребенка.

Говоря об истоках философии образования Нейлла, мы нигде не встретим прямых его ссылок на того или иного философа или философского течения. Тем не менее, изучая наследие британского педагога в его практике, теоретических изысканиях, можно увидеть, как складывался его педагогический опыт, как формировались ценности, как он обретал и сохранял в себе идеи свободы, любви и счастья. Практически, он, вероятно, единственный из всех приверженцев свободного воспитания воплотил в жизнь идеал школы, в которой детям реально предоставлялась свобода быть самими собой, что означало в первую очередь отказ от всякой дисциплины, всякого управления, а также моральных и религиозных наставлений. Не будучи профессиональным философом, А.Нейлл внес в свою педагогическую практику философскую традицию понятия «свобода», которая на

протяжении всей его деятельности на ниве педагогики являлась краеугольным камнем. По мнению Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой, в философии британского педагога можно услышать отголоски и усмотреть черты древних индийских /Кришна/ и китайских /Лао-цзы/ философов (180, с.280). Мы усматриваем в основе его педагогической теории воззрения М.Монтеня, Д.Локка, Ж.-Ж.Руссо, И.Г. Песталоцци, Г. Спенсера.

Так, М.Монтень в своих «Опытах» писал, что ребенку внушают готовые истины, когда он еще не способен судить об их достоверности. Ведь «об истине нельзя судить на основании чужого свидетельства или полагаясь на авторитет другого человека». По Монтеню, человеку надо помочь научиться самому наблюдать мир, и на основании этих наблюдений размышлять, сравнивать, оценивать, вырабатывать самостоятельные суждения. Воспитателем для ребенка должна явиться сама природа, а способность к суждению возникнет в опыте из сопоставления разума с действительностью. Педагогический коллектив в школе Саммерхилл также предоставил детей самим себе, чтобы лучше узнать, каковы они на самом деле. И как признается Нейлл, это был единственно возможный способ обращения с детьми. «Дать свободу значит позволить ребенку жить своей собственной жизнью. Только и всего! Но убийственная привычка поучать, формировать, читать нотации и попрекать лишает нас способности осознать простоту истинной свободы» (314, с.110).

Что касается Локка, то он утверждал, что все развитие человека зависит в первую очередь от того, каким оказался его конкретный индивидуальный опыт. Он считал ребенка существом, обладающим самостоятельной ценностью и требующим к себе уважения, и полагал, что руководить обучением следует, опираясь на естественные склонности ребенка. А дети и сами, что впоследствии отмечал и Нейлл, не любят праздности, они стремятся к свободной и разнообразной деятельности. «Я считаю, что приказывать ребенку что-либо сделать – неправильно, - пишет Нейлл. - Ребенок не обязан ничем заниматься, пока не придет к мнению – своему собственному, - что это должно быть сделано. Проклятие человечества – внешнее принуждение, исходит ли оно от родителей, учителя или государства. Всякое принуждение – фашизм» (314, с.111). Позицию «недеяния» Нейлл резюмирует тем, что не нужно ни книг, ни авторитетов; и все, что он, облеченный властью как директор, учитель и просто умудренный житейским опытом человек может дать, это отчет обо всех своих наблюдениях за детьми, воспитанных в свободе.

Аналогичные идеи высказывал и Ж.-Ж.Руссо. Он полагал, что человек рождается на свет совершенным, но его уродует воспитание. Он считал, что ошибка преждевременного воспитания состоит в том, что ребенка окружает чрезмерно широкая периферия культурных впечатлений, которая разлагает еще только зарождающуюся в нем центростремительную силу. Поэтому преждевременное воспитание, в котором предлагаемый ребенку

внешний материал превосходит способность его усвоения, зачастую воспитывает безличных людей. В этом и состояла для Нейлла определенная преледа критики Руссо. По Руссо, ребенка необходимо побуждать к самостоятельному приобретению личного опыта. Нейлл также призывал уважать в ребенке личность и предоставить ему свободу развития, для чего считал необходимым соответствующим образом организовывать вокруг него воспитательное пространство.

Последователь Руссо Песталоцци также призывал следовать за естественным развитием ребенка, постоянно подчеркивал необходимость уважать его личность и предоставлять свободу, преодолевая при этом принуждение в образовании. Что касается Г.Спенсера, то он призывал всячески поощрять в процессе спонтанного развития ребенка самостоятельность последнего. Он подвергал резкой критике современное ему традиционное образование, которое в силу проповедования механического заучивания истин подавляла творческую активность и самостоятельность ребенка. Вся жизнь А. Нейлла, которую он положил на алтарь педагогики, в той или иной степени была направлена против традиционного понимания воспитания и образования, а его образовательная деятельность была направлена только на одно: подарить свободу маленькому человеку и научить его жить в условиях свободы.

Во 2-ой половине XIX – начале XX века особую остроту в философии приобретает проблема свободы человека в объективном мире. И хотя Нейлл был далек от театра философских дискуссий, тем не менее, он практически в своей школе Саммерхилл пытался решать для детей вопросы о том, свободны ли они сами выбирать и самостоятельно создавать себя независимо от чего бы то ни было. Он вместе с ребенком, незаметно для него самого, решал важнейший вопрос о том, какова его актуальная и потенциальная жизненная позиция, каковы границы его свободного выбора и социальной ответственности. Как и современные ему философы, Нейлл в каждом из своих детей видел не данность, но поиск; он усматривал в личности не нечто сотворенное, но творящее, активное начало. Он был глубоко убежден в том, что нормальный ребенок- это всегда свободный и счастливый человек; а значит, он может естественным образом, без особых усилий извне, приобрести хорошие манеры и нравственные принципы, а также необходимое ему образование. Он так пишет в своей книге «Саммерхилл»: «Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться. Поэтому Саммерхилл – это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учеными, а желающие мести улицы, будут их мести. И хотя мы не вырастили ни одного дворника, мне все же приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят ученые-невротики» (314, с.20).

Свои мировоззренческие идеи А. Нейлл никогда не переводил в плоскость философских категорий; для него аргументом философии стала собственная жизнь. Рассматривая в целом педагогическую практику британского педагога, можно увидеть, что она согласуется с философским течением экзистенциализма, которое возникло накануне Первой мировой войны. Британский педагог не обошел вниманием основную из доктрин авторитетных философов, стоящих на позиции этого философского течения (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс и др.), которая заключалась в том, что человек должен поверить в себя, в свои силы и творить себя сам. Это самосозидание, происходящее в постоянно возникающих жизненных ситуациях, когда приходится осуществлять выбор и принимать решения, должно опираться на основополагающие для человеческого существования категории – любовь, терпение, помощь, доброту и доверие.

Это близкое Нейллу философское направление было философией существования личности, которая подчеркивала ее независимость и отрицала любые умственные построения относительно цели и смысла жизни. Данное воззрение заключалось в том, что каждому человеку присущ свой уникальный путь развития, в силу чего он полностью ответственен за свою собственную судьбу. Поэтому так важна душевная и духовная жизнь личности, которую общество стремится дегуманизировать и превратить в бездушный автомат. Для экзистенциалистов фундаментальным фактом существования является свобода выбора своей судьбы, себя самого и нести за это ответственность.

Надо отметить, что в системе ценностей экзистенциализма главное место занимает свобода и ответственность. Для экзистенциалиста, как и для Нейлла, человек – не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Например, воспитанник Саммерхилла с первого же дня своего поступления был не только свободен от навязывания какой-либо идеологии, но также и от целенаправленного со стороны педагогов формирования характера. Для Нейлла результатом образования всегда являлась самостоятельная человеческая личность; своих педагогов он нацеливал не на простую передачу воспитанникам каких-то сведений, пусть даже о реальности, истине и добре. Его больше всего интересовало, какую роль те или иные знания и представления играли в конкретном индивидуальном существовании. Как и экзистенциалисты, он признавал возможность объективного знания, но не видел смысла в его распространении как такового, вне значимости этого знания для человека. Знание в самом полном смысле этого слова существовало для него лишь как нечто, возникающего из переживаний ребенка. В образовании он усматривал развитие свободной, самоактуализирующейся личности, поэтому в школе Саммерхилл организация образовательного процесса не создавала необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, ученики сами выбирали и создавали свою природу. Идя по пути экзистенциалистов,

Нейлл также считал, что подлинно человеческое образование должно пробуждать в ребенке осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора. Именно в этом направлении вел поиск и прилагал все свои усилия британский педагог, поэтому его интерес смещался от естественных и общественных наук к гуманитарным дисциплинам и искусствам, занятия которыми, как он считал, лучше содействуют эмоциональному и нравственному развитию личности. Разумеется, он понимал, что учебно-воспитательный процесс не организуется в индивидуальном порядке, а осуществляется в группах, но это нисколько не мешало ему, последователю экзистенциализма, видеть в воспитанниках отдельные личности и рассматривать группы лишь как среду, в которой проходит свой уникальный путь каждая отдельная личность.

Для Нейлла понятие «свобода ребенка» не выдвигалось в качестве определенной философской категории, для него это было фактом собственной педагогической деятельности. Свободу он рассматривал как сущность ребенка и одновременно как его существование. Для него свобода ребенка заключалась, прежде всего, в его возможности мыслить и поступать в соответствии со своими собственными желаниями и представлениями, а не в результате принуждения.

Как известно, в истории философии понимание свободы прошло значительный эволюционный путь – от отрицательной трактовки (свобода «от») до положительной (свобода «для»). С самого начала своей педагогической деятельности Нейлл твердо уяснил для себя, что свобода это не только необходимое условие деятельности, но это еще и цель проявления субъективной активности, которая заключается в инициативе, направленной на творческое самоутверждение личности. Он был глубоко убежден в том, что свобода генетически включена в каждый акт творчества ребенка, однако как таковой она становилась только при осознании им цели своих действий, а именно преодолении необходимости, которую несет в себе объект его труда.

В 1822 г. немецким педагогом Ф.Хитхаммером был обнародован философский термин «гуманизм», который означает мировоззренческую систему, признающую человека как высшую ценность и утверждающую его право на свободу, развитие и счастье. Однако при этом гуманистический взгляд на человека предполагает также наличие у него социальной и индивидуальной ответственности за принимаемые им решения. К сожалению, данный тезис о гуманистической ориентации воспитания личности оставался и остается обычной декларацией, оказываясь на поверку несостоятельным с точки зрения подлинного гуманизма. Прежде всего, это касалось категории свободы, ибо, как это часто и случается, произошла подмена: категорию свободы заменили категорией необходимости. Можно обратиться к любой педагогической теории и там мы обязательно встретим регулятивный элемент в учебно-воспитательном процессе, но не найдем эк-

зистенциональной сущности ребенка, т.е. его права на самоопределение и самореализацию. И только, пожалуй, в педагогическом наследии А.Нейлла мы в полной мере обнаружим бережное отношение к субъективному миру ребенка как реальности автономного духовного бытия человека. Британский педагог не мог отрицать объективного мира, но для него первичным всегда было то, что свобода человека определяется не извне, а изнутри, из его духа, и что человек – это, прежде всего, независимое, автономное и свободное существо. В своей школе Нейлл блестяще доказал право на существование экзистенциональной идеи о том, что каждый человек сам творит свою личную историю и что он способен не обретение истинной внутренней духовной свободы; будучи не свободным от условий, он тем не менее способен занять свою позицию по отношению к ним. И в этом для Нейлла заключался главный смысл человеческой свободы, феномен которой он развивал и утверждал всей своей педагогической практикой в небольшом английском городке Лейстон. Он считал, что задача ребенка состоит в том, чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую ему выбрали его родители или выбирают умные педагоги, ибо вмешательство и руководство со стороны взрослых превращают детей в роботов. Вот что он пишет по этому поводу в своей книге «Саммерхилл»: «Вы не можете заставить ребенка учиться музыке или чему-нибудь еще, не подавляя его волю и тем самым, хотя бы в некоторой степени, не превращая его в безвольного взрослого. Вы делаете из них людей, безропотно принимающих status quo, удобных для общества, которому нужны люди, послушно сидящие за скучными столами, толкующиеся в магазинах, пригородных электричках, - короче говоря, для общества, сидящего на хилых плечах маленького дрожащего человека – до смерти напуганного конформиста» (314, с.27).

Необходимо отметить, что в школе Саммерхилл не существовало абстрактной свободы, она всегда проявлялась через потребности, интересы ребенка, которые для него всегда были конкретны; и сама степень свободы была различной, ее границы определяли сами дети. Нейлл понимал, что свобода является источником достоинства личности, однако в то же время он осознавал, что она может явиться и основой деструктивной активности.

В понимании Нейлла развитие в человеке свободы должно вести к развитию его индивидуальности. Но поскольку свобода и личность не представляют собой готовые данности, то и развитие индивидуальности не может кончиться в определенный период жизни человека, но длясь всю жизнь, может только насильственно оборваться с его смертью. От рождения ребенок обладает только темпераментом и не имеет еще характера и личности. В его собственной неустойчивости, в его внутренней несвободе, в его природной безличности – основание того принуждения, которому он неизбежно от природы подвержен и которое в раннем возрасте проявляется особенно резко в его склонности к подражанию. И здесь мы подходим к

задаче нравственного образования, которое Нейлл нигде и никогда специально не подчеркивал, но суть которого всегда имел в виду, а именно, как говорил он, мы с самого начала должны отменить то принуждение, которому подвержен ребенок. И в этом для Нейлла заключалась глубокая правда идеала свободного воспитания. Однако он понимал, что отменить принуждение невозможно путем его чистого внешнего упразднения. Он считал, что отменить принуждение – это прежде всего отчеканить темперамент ребенка в личность, создать предпосылки для развития в нем внутренней силы свободы. Таким образом, место принуждения должны занять самостоятельность и свобода.

Следование этой экзистенциальной традиции создавало предпосылки для равноправных отношений, где и учитель, и ученик вступали в диалог сотрудничества. В связи с этим просматривается неклассический подход к личности, в основе которого лежит общая идея единства, а не противопоставления субъекта и объекта. И личность в этом случае переживает свободу как средство и одновременно как цель для гармонизации отношений в рамках системы «личность-общество».

Наблюдая за жизнью своих воспитанников, Нейлл пришел к выводу, что личность есть прежде всего усилие «быть», что он и считал истинной свободой – свободой действия. Живя в созданном им мире, Нейлл исподволь призывал своих последователей любить ребенка не как себя, а как его, со всеми его достоинствами и недостатками. Следуя идеям экзистенциалистов, он не боялся буквальным и основательным образом учиться вместе со своими воспитанниками, каждый раз по сути заново решая проблему содействия развитию уникальной личности каждого ученика.

Таким образом, мы видим, как обращение к философским воззрениям, проповедующим идею свободы, в котором основной акцент направлен на живой интерес к миру человеческой личности и смысла бытия, заложило мощный фундамент для развития гуманистического пространства школы Саммерхилл А.Нейлла. Под влиянием, в частности, философии экзистенциализма британский педагог провозгласил в качестве главенствующей установки, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания. Всей своей дальнейшей практикой Нейлл доказал правоту вышеназванных философов, а именно, что личность способна делать себя сама по своему собственному замыслу, и что она ответственна перед собой за этот выбор.

Философия экзистенциализма помогла Нейллу осознать, что в центре внимания педагогов должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, ответственности и т.д. Экзистенциальная идея о таинственности мира детства помогла Нейллу сформировать в себе умение негромко входить в этот мир, слышать и понимать ребенка.

В свое время Жан-Жак Руссо провозгласил знаменитый тезис о том, что не надо приспособливать ребенка к системе образования, намного нравственнее приспособить эту систему к ребенку. А.Нейлл блестяще превратил в жизнь завет философа-просветителя и вольнодумца, создав такое воспитательное учреждение, в котором ребенку была подарена истинная свобода, что означало, по мнению британского педагога – «подарить любовь, которая только и может спасти мир».

1.2. Взаимосвязь педагогической концепции А. Нейлла с психологическими теориями XX в.

Исследование генезиса педагогической концепции А.Нейлла поставило нас перед необходимостью анализа того влияния, которое оказали на него различные психологические теории, получившие распространение в начале XX века. Этот анализ позволяет утверждать, что психологические истоки педагогических воззрений А.Нейлла восходят прежде всего к **психоанализу** и связанному с ним большому кругу вопросов, которые стали неотъемлемой частью всей практической деятельности британского педагога. Более того, он считает психологию и психоанализ синонимами. Приступая к развертыванию своей деятельности в школе Саммерхилл, Нейлл подходит к ней уже в качестве подготовленного психоаналитика. Он был знаком со многими психологами современности и аналитически использовал все их достижения в области изучения личности, подводя знание психологии в конечном счете к одному: созданию такой атмосферы в своей школе, чтобы она сама обладала терапевтическим воздействием.

Из множества течений, развивающихся в психологической культуре, Нейлла чрезвычайно интересовали вопросы, касающиеся прежде всего возникновения тех или иных комплексов, болезненных психических образований, которые преследуют человека всю его жизнь. С первого же дня работы с детьми он поставил для себя главный вопрос: что надо сделать, чтобы не только избавить детей от комплексов, но и вообще предотвратить их возникновение. Но прежде чем прийти к окончательному пониманию данной проблемы, ему пришлось многое почерпнуть из творчества таких психологов, как Фрейд, Райх, Адлер, Фромм и других ученых в этой области. Однако обращаясь к их творческому наследию, он тем не менее не считал себя последователем ни одного из них, полагая для себя ценным лишь то, что ему было необходимо в его практике (315, с.78). Более того, его не интересовал и научный аппарат, используемый в психологии, поскольку он искренне считал, что научные определения таят в себе неоднозначность. (Достаточно отметить, например, скрупулезный подсчет значений термина «личность», сделанный Оллпортом в 1937г.: он выделил около пятидесяти различных определений этого термина психологии). Нейлл писал: «Я стараюсь избегать психологических терминов насколько это

возможно. Мне не нравится располагать вещи или людей по категориям, поскольку категории всегда страдают неопределенностью. Есть понятие «сумасшедший», им нарекли гения Вильгельма Райха. Так что же такое – сумасшедший, или, например, невротик? У нас у всех есть невротические симптомы, все мы в той или иной степени безумны. Поэтому я избегаю ярлыков любого сорта, даже такого как «саммерхиллец» (315, с.82). Любое психологическое толкование проходило у него через призму собственного понимания проблемы; отталкиваясь от идеи того или иного психолога, он придавал ей новый ракурс, чтобы впоследствии использовать ее в своей практической деятельности, касается ли это психоанализа, индивидуальной психологии, телесной терапии или социальной психологии.

Как известно, психоанализ возник в начале XX в. в психиатрической клинике З. Фрейда в качестве одной из теорий истерии. В то время это был прорыв в традиционной психологии сознания, которое осуществил Фрейд, представив психику в виде айсберга, где выступающей над водой малой видимой части отводилась область сознательного, а основной части, находящейся под водой – область бессознательного. Более 40 лет Фрейд исследовал бессознательное при помощи метода свободных ассоциаций, создав тем самым первую всестороннюю теорию личности. Он наметил контуры ее топографии, открыл истоки энергетических потоков и обозначил курс развития. Общий объем психологических работ Фрейда составил 24 тома, наиболее важными из которых, оказавших в свое время влияние и на Нейлла, являются: «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Общие вводные лекции по психоанализу» (1917), «Новые вводные лекции по психоанализу» (1933), «Очерк психоанализа» (1940).

Сам термин «психоанализ» представляет собой метод психотерапии, предложенный Фрейдом и основанный на выявлении скрытых бессознательных процессов. Этот термин также означает психологическое учение, которое базируется на концепции Фрейда и представляет собой совокупность идей и гипотез о строении и механизмах функционирования человеческой психики. Несмотря на двойственность значения, психоанализ как метод лечения направлен был, прежде всего, на поиск способов оптимальной адаптации индивида к социальным условиям, что более всего и привлекало Нейлла.

Задача психоанализа, или психологии, как его называл А. Нейлл, состояла, по его мнению, в слове «лечение», главное назначение которого заключалось прежде всего в том, чтобы «...излечить ребенка от несчастливости. А несчастливый ребенок – это трудный ребенок. Он находится в состоянии войны с самим собой, а следовательно, и со всем миром» (314, с.10).

Надо отметить, что Нейлл очень увлекался Фрейдом (315, с.79-82); его идеи он использовал как при написании своих работ, так и в повседневной практике, однако, живя со своими воспитанниками и непосредственно

наблюдая за ними, он отказывался от всех психологических теорий, если те не выдерживали проверки реальностью.

Если говорить о влиянии Фрейда, то мимо внимания Нейлла не могла пройти модель личности австрийского ученого, состоящая из:

Ид (Оно), которое не знает ценностей, добра и зла, не знает морали и нравственности, а только имеет желания и стремится их удовлетворить;

Супер-Эго (Сверх-Я), которое создает запреты и ограничения и действует как внутренняя цензура, в связи с чем человек ведет себя так, словно одержим чувством вины, о которой ничего не знает;

Эго (Я), которое приспособливается к миру внешней реальности, пытаясь, во-первых, управлять бессознательными побуждениями, исходящими из Ида, а, во-вторых, привести их в соответствие с культурными нормами, диктуемыми Супер-Эго.

В то же время Нейлл сам пишет, что никогда не использует фрейдовского термина Супер-Эго (315, с.81). Главной заслугой Фрейда, как считал Нейлл, было то, что тот ввел в научный обиход понятие бессознательного, сфера которого подвергалась изучению и управлению не прямыми, а косвенными методами, представленными ими в виде целой системы. Фрейд условно подразделял психику человека на **сознание, предсознание и бессознательное**. Именно в бессознательном он видел основные побудительные силы развития личности и ее проявления в психических состояниях и поведенческих реакциях, здесь скрыты главные ресурсы психической энергии, инстинкты и потребности, которые и вызывают мотивы поведения, в том числе нерационального, невротического.

Нейлл также принимает положение Фрейда о том, что в основе всей нашей душевной жизни лежат подавленные, забытые, бессознательные переживания. Содержание бессознательного складывается из того, что совершенно не свойственно сознанию; подсознательное, как сумма следов прежних раздражений, напротив, легко становится содержанием сознания.

Ведя свои наблюдения, а затем переводя их на бумагу, Нейлл видел, как его мысли согласуются с мыслями Фрейда по части психических процессов, которые располагаются на пути между восприятием и поступком, а именно: 1) сознание, воспринимающее впечатления как внешнего мира, так и внутреннего, 2) бессознательное с его образами воспоминания; 3) подсознательное, лежащее у начала пути действия или поступка и играющее своего рода роль внутреннего цензора. Именно оно занимается вытеснением или подавлением неприемлемых с точки зрения Сверх-я мотивов. В связи с этим перед психологом ставится задача: выявить данные мотивы, которые и являются истинной причиной, вызывающей фрустрацию и неврозы. Затем эти мотивы доводятся до сознания ребенка, после чего следует работа по их устранению или коррекции.

По наблюдению Нейлла, наиболее частой поведенческой реакцией на фрустрацию является агрессия, которая, как правило, классифицируется

на: а) **по направленности:** вовне (на других людей и внешние объекты) и вовнутрь (на себя, на то, что я считаю своим, частью себя: семью, свое дело и т.д.); б) **по эффективности:** конструктивная (на достижение объектов значимой цели) и деструктивная (на бессмысленное разрушение) (315, с.79). Сам он считал: «Что ж, каждому ребенку нужна некоторая агрессивность, чтобы проложить себе дорогу в жизни. Чересчур высокая агрессивность, которую мы видим в несвободных детях, есть утрированный протест против ненависти, направленной на них. В Саммерхилле, где ни один ребенок не чувствует ненависти со стороны взрослых, агрессивность не так необходима. Агрессивные дети, которые у нас есть, - это всегда те, которые не получают в семье ни любви, ни понимания» (314, с.33).

Однако Нейлл был убежден в том, что то значение, которое фрейдисты придают агрессивности, вызвано изучением семей и школ – таких, каковы они есть: «Нельзя изучить собачью психологию, наблюдая собаку на цепи. Не стоит и умозрительно теоретизировать по поводу человеческой психологии, когда человечество посажено на цепь, создававшуюся поколениями жизнененавистников. Я утверждаю: в свободной атмосфере Саммерхилла проявления агрессивности совершенно не похожи на те, что характерны для школ со строгой дисциплиной» (314, с.34).

По Фрейду, Эго (Я), оказавшись в состоянии чувства вины и неудовлетворенности жизнью, пытается облегчить свою участь при помощи защитных механизмов психики, которые стараются сделать жизнь человека выносимой и защитить его от давления всяческой цензуры, идущей извне, достижением своей цели ценой искажения облика как внутреннего, собственного, так и внешнего мира.

Из защитных механизмов в наблюдениях Нейлла чаще всего упоминается **репрессия** (подавление), сущность которого заключается в том, что определенные мысли, желания и происшедшие в свое время события удаляются из сознания, при этом стараются подавляться, но уничтожить до конца их не удается, в связи с чем они впоследствии влияют на психическую жизнь человека, порождая симптомы неврозов и даже некоторых тяжелых заболеваний как, например, язву. Иначе говоря, репрессия выражается в подавлении своих желаний и вытеснении их в область подсознания.

При этом вытесненные желания не только не приводят к избавлению от фрустрирующей зависимости, а становятся еще более сильными, но уже неосознаваемыми и труднее поддающимися анализу, контролю и коррекции. Нейлл писал в своей книге, что «формируемый, регулируемый, наказываемый, несвободный ребенок живет в каждом уголке планеты... Он сидит за скучной партой в скучной школе, а потом, когда вырастет, за еще более скучным столом в каком-нибудь учреждении... Он тих, готов подчиниться власти, боится критики и почти фанатичен в своем желании быть нормальным, быть правильным, быть «как все». Он воспринимает все, че-

му его учили, почти без вопросов и передает свои комплексы, страхи и фрустрации собственным детям» (314, с. 95).

При этом Нейлл, будучи реалистом, понимал, что хотя подавление (репрессия) и сказывается негативно на психическом состоянии ребенка, сосуществование его в любом социуме невозможно без подавления (а значит, и вытеснения в подсознание) некоторых инстинктов и потребностей. Поскольку сама суть воспитания состоит не только в привитии определенных моделей поведения, но и в приучении к сдерживанию определенных инстинктов и порывов (агрессивных, сексуальных и др.), по крайней мере, в определенных местах, в определенное время и в определенной форме. Отсюда Нейлл делал вывод, что важно уметь отличать, какие подавления и вытеснения являются необходимыми и соответствуют общественным нормам, а какие излишними, утрированными и воспринимаются обществом, а также и самими индивидуумом как признак несоответствия нормальному поведению, нормальному психическому состоянию и образу мышления. Нейлл призывал в связи с этим: «...выясни, в чем состоит интерес ребенка, и помоги изжить его. Только так **всегда** и бывает. Подавление и замалчивание лишь загоняют интерес в подполье» (314, с.157). Только изжив какой-нибудь свой интерес, человек может получить свободу перехода к чему-то новому.

Довольно часто прибегает Нейлл к понятию «**рационализация**»; этот защитный механизм призван сделать приемлемыми для Сверх-Я те наши поступки и мысли, которые цензура считает низкими и постыдными, т.е. невозможными в нормальном обществе. Достигается это путем нахождения причин и оснований, согласно которым можно или даже нужно поступать таким или иным образом. Нейлл воспринимал рационализацию в ее классическом психоаналитическом смысле, т.е. когда речь шла не о сознательном обмане других, а о неосознанном самообмане, необходимом для примирения разума с неразумным поведением. Он замечал, что так или иначе этим приемом примирения сознания с подсознанием пользуются не только дети, но и взрослые. Понимая или ощущая подсознательно неправильность, неэффективность, неэтичность, странность своего поведения, многие не могут, а то и не стремятся изменить его. И вот, чтобы примирить свой разум с этой иррациональностью своего поведения и неспособностью изменить его, они придумывают ему приемлемое объяснение-оправдание (316; 317; 318; 319).

Известно, что рационализация всегда ведет к сохранению прежнего положения, служит сокрытию от себя подлинных причин своих действий, а значит и делает почти невозможным их исправление. И выход из этого замкнутого круга возможен лишь через осознание с помощью психотерапевта истинных мотивов своего поведения. Нейлл понимал, что всякого рода рациональные ухищрения ведут в конечном счете к печальному концу, ибо они, как и другие защитные механизмы, не разрешают внутреннее

напряжение, они блокируют непосредственное, спонтанное выражение потребностей, уводят человека из реального мира и плодят неврозы. Поэтому он всегда старался вовремя отличить невротическую рационализацию от условной рационализации, свойственной практически любому человеку и особенно конфликтующим детям и родителям, ученикам и учителям и т.д., когда каждый часто неосознанно видит ситуацию и свое поведение в более выгодном для самооправдания свете. Корни всего этого Нейлл видел в том, что «...все дети в нашей цивилизации появляются на свет в жизнеотрицающей атмосфере... Глубинный мотив всех взрослых – превратить ребенка в дисциплинированное существо, которое ставит долг выше удовольствия» (314, с. 95). И там же: «Психологи согласны с тем, что самый большой вред психике ребенка наносится в первые 5 лет жизни. Вероятно правильнее сказать: в первые 5 месяцев, или первые 5 недель, или, может быть, даже в первые 5 минут ребенку может быть причинен вред, который пребудет с ним во всю его жизнь. Несвобода ребенка начинается задолго до рождения. Если его носит затюканная женщина со скованным телом, знает ли кто-нибудь, как материнская скованность скажется на новорожденном?» (314, с. 95).

Нейлл был глубоко убежден, что использование детьми защитных приемов агрессии, рационализации проистекает от несвободного воспитания, результатом которого является несвободная жизнь. Несвободное воспитание почти полностью игнорирует эмоциональную сторону жизни, а поскольку эмоции очень динамичны, невозможность их естественного выражения должна приводить и на деле приводит к злобности.

К перечисленным способам поведения с точки зрения приемов самообмана Нейлл отмечал в своих детях также **сублимацию** (переключение мыслей или деятельности человека с не решаемой, по его мнению, проблемы на другую, более доступную, при решении которой он компенсирует предыдущую неудачу и частично снижает фрустрацию), **проекцию** (выброс подсознанием, прорываясь через контроль сознания, истинной информации, по которой можно судить об определенных скрытых, но глобальных психологических особенностях и тенденциях личности), **аутизм** (тенденция к самозамыканию, снижению общительности до минимума, постоянному стремлению к уходу от активной деятельности, с помощью которых личность оправдывает свой уход от решения реальных жизненных проблем) (317).

Из психоаналитической теории Фрейда, представляющей собой пример психодинамического подхода к изучению поведения человека, Нейлл извлек для себя самое главное, а именно, мнение австрийского ученого о том, что психоанализ представляет собой естественный процесс, происходящий сам по себе, спонтанно, и течение его нельзя предсказать, сам же психоаналитик лишь налаживает его (315, с.82).

Идею Фрейда о процессе психосинтеза, который достигается как бы без вмешательства извне, Нейлл практически воплотил в своей школе Саммерхилл: он создал такое воспитательное пространство, где напрочь отсутствовало внешнее принуждение, а всевозможные комплексы рассыпались сами собой. Идя по пути, проторенной гениальным австрийским психологом, Нейлл объединил философию **естественности и недеяния** с психологией **бессознательного**.

Много полезного и интересного для себя Нейлл взял у родоначальника **телесной терапии** Вильгельма Райха (322), который также был и его другом. Райх, считавший себя учеником Фрейда, пришел к заключению, что лечение от неврозов не обязательно должно проходить в процессе глубокого проникновения в психику, как это делается в классическом психоанализе. Райх считал, что для этого достаточно снять с человека мышечный панцирь излишнего напряжения и тем самым освободить из под него энергию, которая не имея прямого выхода, ведет разрушительную работу в виде образования и усугубления неврозов и других психологических проблем. Освобождаясь от неадекватного напряжения, человек четко начинает осознавать телесные ощущения, тем самым создавая определенный терапевтический эффект, что в свою очередь снимает многие невротические состояния и проблемы (325; 326; 327; 328).

Будучи хотя и непоследовательным, но по своей сути психоаналитиком-фрейдистом, Райх исходил из того, что мышечный панцирь всегда возникает от возбуждения или тревожности, вызванных подавлением стремлений к получению сексуального удовольствия. Подтверждение теории Райха Нейлл находил в своей школе: «У каждого ребенка, страдающего от подавления в вопросах пола, живот – как доска. Понаблюдайте за дыханием подавляемого ребенка, а потом взгляните на прелестную грацию, с которой дышит котенок. Ни у какого животного нет скованного живота. Ни одно из них не имеет чувства вины в отношении секса или дефекации. В своей известной работе «Анализ характера» Вильгельм Райх показал, что воспитатель-моралист мешает не только интеллектуальному развитию ребенка, но и физическому. Такое воспитание закрепощает осанку и создает напряжение в области таза. Я согласен с Райхом. Много лет наблюдая самых разных детей в Саммерхилле, я заметил, что, когда страх не сковывает мускулатуру, дети замечательно грациозны в беге, прыжках и играх» (314, с.185).

Для Нейлла теория Райха, непонятая многими, была близка и актуальна, поскольку он испытал ее на себе, став в свое время пациентом своего друга, тем самым изучив непосредственно суть его технологии и терапии. Однако, как писал Нейлл «связь моя с Райхом не оказала особого влияния на мою педагогическую деятельность в школе Саммерхилл, поскольку опыт моей работы в ней до встречи с ним насчитывал уже 20 лет. Поэтому он не мог напрямую изменить мои взгляды. Косвенным образом, возмож-

но, это и произошло, так как терапия Рейха и ее технология очень мне помогли» (315, с.78). Считая Райха величайшим психологом после Фрейда, Нейлл так написал о нем: «Я не райхист, я всего лишь скромный труженик, который увидел в Райхе гения, человека с великолепным видением и истинным гуманистическим порывом, человека, по преимуществу находящегося на стороне ребенка, жизни и свободы» (315, с.79). Непосредственно о психоанализе Райха Нейлл отзывался так: «Те, кто знакомится с работами Райха, считают его технологию очень простой; достаточно уложить обнаженного пациента на кушетку, ослабить возникшее напряжение в теле и спокойно ожидать, когда образовавшиеся комплексы и детские воспоминания начнут выявляться наружу. С таким успехом и я могу себя выдавать за специалиста оргонной терапии. Однако это очень опасно; и я могу подтвердить из личного опыта, что терапия Райха вызывает бурные эмоции, и пока психотерапевт будет выступать в качестве обычного терапевта, его больные будут находиться на грани самоубийства или пограничного ему состояния. Поэтому Райх всегда настаивал на том, чтобы только обученные его методу медики занимались подобной практикой. И в этом он был прав» (315, с.84). Однако Нейлл полагал, что психологический аспект терапевтического подхода не должен быть прерогативой лишь медицинских работников, особенно в той части, касающейся аналитической обработки бесед с пациентом.

Многое почерпнул Нейлл также из психоаналитической теории Э.Фромма (260; 261; 262; 263), который расширил ее горизонты, подчеркнув, в частности, роль социологических и антропологических факторов в формировании личности. Фромм считал, что человек может быть автономным и уникальным, не теряя при этом ощущения единения с другими людьми и обществом. Свободу, при которой ребенок чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него, он называл **позитивной свободой**. Однако достижение позитивной свободы требует от людей спонтанной активности в жизни. Фромм отмечал, и Нейлл подтверждал это своей практикой, что спонтанную активность можно наблюдать у детей, которые обычно действуют в соответствии со своей внутренней природой, а не согласно социальным нормам и запретам. В своей книге «Искусство любви» Фромм подчеркивал, что любовь и труд – это ключевые компоненты, с помощью которых осуществляется развитие позитивной свободы посредством проявления спонтанной активности. Благодаря любви и труду люди вновь объединяются с другими, не жертвуя при этом своим ощущением индивидуальности или целостности (260).

Фромм был убежден в том, в чем его поддерживал и Нейлл, что в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности, среди которых он выделял, в частности: потребность в установлении связей (для преодоления отчужденности человеку необходимо о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие, нести за кого-то ответственность), потреб-

ность в преодолении (для достижения чувства свободы и собственной значимости человек старается преодолеть свою пассивность посредством активного и творческого созидания), потребность в идентичности (человек испытывает внутреннюю потребность тождества с самим собой; благодаря этому он чувствует свою непохожесть на других и осознает, кто и что он на самом деле. Личность с отчетливым осознанием своей индивидуальности воспринимает себя хозяином своей жизни, а не человеком, следующим чьим-то указаниям) (261).

Близки Нейллу были взгляды Фромма также в той части, где последний, анализируя процесс формирования личности, предупреждал против абсолютизации социальных влияний, указывал на опасность недооценки индивидуальных психологических особенностей человека (261; 263). Эти предостережения всегда были актуальны для Нейлла как практика. Он понимал, что воспитатель должен иметь в виду, что далеко не все в мышлении и поведении человека можно объяснить действием только социальных факторов. Определенную роль играют подсознательные мотивы, а также такие побуждения, которым подчас трудно дать рациональное объяснение. Фромм неоднократно заявлял, что он по-новому определяет роль и функции психоанализа. Он считал, что центр тяжести психоанализа следует перенести с внутриспсихических процессов на межличностные отношения, именно в этом он усматривал важное условие эффективного применения психоанализа в разных сферах практической деятельности, включая и воспитание.

Подлинной целью воспитания, считал Фромм, должно быть развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности (262). Работая в разных школах, а затем и в им созданной, наблюдая за жизнью детей, Нейлл пришел к полному согласию с выше названным тезисом Фромма: «Задача ребенка состоит в том, чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую выбрали ему беспокойные родители. Разумеется и не ту, которая соответствовала бы целям педагога, полагающего, что уж он-то знает, как лучше. Вмешательство и руководство со стороны взрослых превращают детей в роботов» (314, с.27).

Что касается А. Адлера, то для Нейла были близки такие проблемы, разработанные венским психиатром, как способность человека творить свою судьбу, преодолевать примитивные побуждения и неконтролируемую среду в борьбе за более удовлетворительную жизнь, совершенствовать себя и окружающий мир посредством самопознания (295; 296). Особенно Нейла привлекала в индивидуальной психологии Адлера его идея о социальном интересе как существенном критерии психического здоровья личности. Из основных тезисов индивидуальной психологии Нейлл разделял следующие:

- человеческая жизнь представляет собой постоянное активное стремление к совершенству;

- каждая личность обладает творческой силой, которая обеспечивает возможность распоряжаться своей жизнью;
- у каждого человека есть естественное чувство, или социальный интерес, врожденное стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества,
- каждый человек стремится преодолеть ощущение комплекса неполноценности, чтобы упрочить чувство превосходства.

Согласно Адлеру, человек старается компенсировать чувство собственной неполноценности, которое он испытывал в детстве. Переживая неполноценность, он в течение всей своей жизни борется за превосходство. Каждый человек вырабатывает свой уникальный стиль жизни, в рамках которого он стремится к достижению фиктивных целей, ориентированных на превосходство или совершенство. Согласно Адлеру, стиль жизни личности наиболее отчетливо проявляется в ее установках и поведении, направленном на решение трех основных жизненных задач: работа, дружба и любовь (296).

Применение положений Адлера в психотерапии, мимо чего не мог пройти Нейлл, способствовало пониманию природы неврозов и путей их лечения. В адлеровском терапевтическом подходе подчеркивалась важность понимания стиля жизни пациента, осознания им своих проблем и усиления его социального интереса. Все это Нейлл наблюдал в своей школе Саммерхилл.

Одной из черт психологии, разработанной Адлером и отличающей ее от классического психоанализа, - это акцент на уникальности личности. Адлер представлял каждого человека как уникальную систему мотивов, черт, интересов, ценностей; а каждое действие человека несет на себе печать свойственного только ему жизненного стиля. Очень много Адлер говорил о зле избалованности, которое считал настоящим проклятием, довлеющим над ребенком (296). У избалованных детей не развивается социальное чувство; они становятся деспотами, ждущими от общества того, чтобы оно приспособлялось к их эгоцентрическим желаниям. Таких людей Адлер считал потенциально самыми опасными для общества. Эти мысли Адлера находили подтверждение в наблюдениях Нейлла: «Избалованный, или испорченный, ребенок, какой бы смысл мы ни вкладывали в это слово, оно всегда означает продукт испорченного общества. В таком обществе испорченный ребенок заполняет собой все пространство жизни. Он получил вседозволенность вместо свободы. Он не понимает, что такое подлинная свобода, которая означает любовь к жизни. Испорченный ребенок – беда и для него самого, и для общества... Позднее, по мере того, как он становится старше, его жизнь оказывается даже более скверной, чем жизнь того ребенка, которого слишком много наказывали» (311, с.267).

Теория индивидуальной психологии, предложенная Адлером, была направлена на то, чтобы оказывать помощь людям в понимании себя и

других; и это было именно то, что использовал в своей педагогической деятельности А.Нейлл.

Из всего сказанного выше мы видим, как продуктивно подпитывалась идеями рассмотренных психологов собственная теория Нейлла о свободном воспитании. В их вклад в психоанализ он добавил следующее очень важное понимание: «Любой невроз – это результат конфликта между тем, что человеку предписано не делать, и тем, что он на самом деле хочет делать. Я неизменно обнаруживаю, что ослабление этого ложного противопоставления делает ребенка счастливее и лучше» (314, с.247).

Надо отметить, что теории, разработанные Райхом, Фроммом, Адлером существенно раздвинули горизонт фрейдистской психологии, открыв существование социальных аспектов личности. Они придали ей социальное измерение, возможно, даже более важное, чем биологическое измерение, предложенное Фрейдом. Разумеется, что они по-своему были согласны с тем, что есть такая вещь, как человеческая природа, приходящая в мир вместе с ребенком в основном в форме общих задатков и потенций, а не в форме специфических потребностей и черт. Главное, что они допускали пластичность и гибкость человеческой природы, и шли еще дальше – они допускали также пластичность и гибкость самого общества, делая вывод о том, что люди способны изменить его, если оно не соответствует человеческой природе. Очень важным выводом из социально-психологических теорий для себя Нейлл считал представление об уникальной индивидуальности и креативном Я. Наблюдая за жизнью детей в школе Саммерхилл, он видел, что, несмотря на подавления со стороны общества в любой форме, каждая личность до некоторой степени способна сохранить свою творческую индивидуальность. Именно благодаря врожденным творческим силам человек может вносить изменения в общество, как это и происходило на воспитательном пространстве Саммерхилл.

Таким образом, изучая научные воззрения тех или иных психологов, принимая и апробируя их достижения на своей территории, А.Нейлл никогда не скатывался к слепому подражанию, а подходил к идеям творчески, преломляя их сущность прежде всего через призму здравого смысла. Проводя в жизнь собственную идею о свободном воспитании, он в то же время не считал себя ни апологетом, ни лидером в этом направлении педагогики, справедливо полагая, что все созданное на благо людям и принадлежит людям. В связи с этим он писал: «Я не лидер и не хочу быть таковым. Наградой мне служит не похвала, не регалии, не последователи, а – обычная радость, радость делать любую работу от души и с максимальной отдачей. Иной другой также может выполнять мою работу, если привнесет, конечно, в нее свою собственную страсть» (314, с.137). В отличие от других за собой он видел только одно достоинство – это умение посмеяться над собой. Что касается психоанализа и связанных с ним технологий вышеназванных психологов, то с годами Нейлл начал понемногу сомневаться

в его необходимости. Для него выслушивание ребенка было прежде всего актом проявления любви, в которой он и усматривал успех своей психотерапии. Он никогда не вдавался в такие тонкости, чей метод предпочтительнее: Фрейда, Адлера, Райха, Фромма или других, для него важнее всего было, чтобы ребенок, ушедший от него после беседы, стал свободнее и счастливее. Это был тот главный результат, ради которого он и создал свой принцип, который определяется как знание того, чего не следует говорить. Не являясь профессиональным психологом, он внес в психоанализ очень важное понимание: **любое психотерапевтическое вмешательство отпадает само собой, если личность не оказывается под прессом постоянного принуждения.** Он доказал на практике, что свобода, отсутствие моральной дисциплины, любовь и понимание ребенка способны излечить ребенка эффективнее психоанализа.

1.3. Концепция А.Нейлла в контексте педагогике свободного воспитания

Александр Нейлл был одним из наиболее ярких и интересных представителей свободного воспитания – течения в педагогике, оформившегося на Западе и в России к началу XX столетия. Мы рассмотрели выше, какое влияние оказали на становление этой концепции философия экзистенциализма и психологические теории двадцатого столетия. Проанализируем далее, какое место занимает Нейлл среди представителей этого течения в педагогической теории и практике.

В основе **теории свободного воспитания** лежит постулат о безусловном совершенстве детской природы, из которого вытекает необходимость воспитания, согласованного с природой ребенка. Крупнейшими представителями этого течения являются Э.Кей, Л.Гурлитт, М.Монтессори, К.Н.Вентцель.

Сторонники свободного воспитания считают, что в ребенке нет дурных задатков, кажущиеся недостатки – лишь обратная сторона положительных качеств, надо только уметь из каждого порока извлечь скрытую в нем действительную добродетель. Это радикальное крыло педоцентристов возводило в абсолют культ ребенка, сделав его центром педагогической вселенной. Они были убеждены в том, что взгляды на ребенка должны быть коренным образом изменены. Самой грубой ошибкой в воспитании они считали отношение взрослых подходит к каждому ребенку с шаблонной меркой, не считаясь с индивидуальными особенностями детской природы, не признавая за ребенком права иметь собственную волю. Педоцентристы объявили войну рутине и формализму в воспитании, провозгласили принцип полной свободы ребенка, следования за его интересами и потребностями. По мнению современного историка педагогики Г.Б.Корнетова, «адепты этой модели придавали значительно большее зна-

чение созданию условий для самовыражения и свободного развития детской индивидуальности, сводя к возможному минимуму педагогического вмешательства и исключая какое-либо принуждение и насилие, хотя и признавали абсолютную необходимость воспитания и образования» (128, с.95). Так, немецкий педагог Л.Гурлитт отмечал, что новая педагогика должна, прежде всего, стараться не превратиться в то, что из нее хотят сделать - систему. А во избежание этого она должна основываться исключительно на наблюдениях за ребенком, которые могут стать основой правильного руководства детской природой, исключая любое насилие над ним.

На этом в своей практике настаивал и А.Нейлл, учитывая в своей работе при наблюдении за детьми прежде всего не их интеллект, а то, как они решали свои повседневные задачи; не общительность ребенка как таковую, а характер взаимодействия его с другими детьми. Наблюдая за ребенком, Нейлл всегда старался избегать стереотипных ролевых отношений с ним, т.е. воспитанник, сидящий перед ним прежде всего был для него личностью, в то время как Нейлл выступал перед ним не в качестве директора школы, а как собственно Нейлл.

Оценки Нейлла в наблюдении за детьми никогда не были подвержены субъективным влияниям, как то: симпатиям, антипатиям и т.д.; организуя наблюдение за воспитанником, он поощрял его вопросы любого характера, не допуская при этом недоброжелательности, критицизма, иронии; он исподволь добивался того, чтобы приучить ребенка к самонаблюдению, рефлексии.

Приверженцев свободного воспитания ронили отрицание педагогических традиций, призыв развивать в каждом ребенке творческие силы. Они были убеждены в том, что кто желает воспитать детей к деятельной жизни, дать им возможность познать настоящее счастье, тот должен как можно раньше предоставить им возможность самостоятельного творческого стремления.

Исторические предпосылки теории свободного воспитания можно усмотреть в концепции «естественного воспитания» Ж.Ж.Руссо. Руссо возвышенно относится к незапятнанной душе ребенка, ему присуща идеализация детства, вера в чистоту и гармонию детской души. Он отводит воспитанию незначительную роль, которая сводится к созданию возможно лучших условий для развития природенных свойств ребенка, предоставлению полной свободы его самореализации. Руссо принадлежит идея об отрицательном воспитании, то есть о невмешательстве в процесс развития ребенка. При этом Руссо выступает за предоставление ребенку полной свободы, хотя и не уточняет, в чем же именно состоит свобода.

Русский педагог начала нашего столетия С.И.Гессен, который сделал блестящий сравнительный анализ теорий Руссо и Л.Н.Толстого, писал: «Уметь ничего не делать с воспитанником - вот первое и наиболее труд-

ное искусство воспитателя. В этой парадоксальной формуле Руссо выразил классическую мысль всей последующей педагогики, до сих пор в различных вариантах неизменно повторяющуюся и современными педагогами» (69, с.47). В концепции Руссо содержались практически все основные идеи, присущие педагогике свободного воспитания, а именно: следование за природой в ходе постепенного воспитания человека, отказ от попыток решить судьбу ребенка за него самого, лишая его тем самым выбора и мешая его естественному развитию; поиск принципиально новых путей и способов развития личности.

То же самое проповедовал и А.Нейлл, отдавая приоритет свободному, или естественному, воспитанию, важнейшей чертой которого он считал заботу о развитии детской самостоятельности, а именно: все свои знания и нравственные представления ребенок должен приобретать самостоятельно; познавать окружающий мир под незаметным руководством воспитателя, не использующего при этом никаких мер принуждения. Свою задачу Нейлл видел не в том, чтобы учить истине, а в том, чтобы предохранить ребенка от возможных заблуждений. Воспитание, которое исповедовал А.Нейлл, всегда было направлено против авторитаризма и принудительности.

Воззрения Руссо оказали решающее влияние на развитие педагогики свободы. Под несомненным влиянием Руссо сформировались и педагогические идеи Л.Н.Толстого, который провозгласил главным принципом новой педагогики свободу ребенка. По мнению С.И.Гессена, Толстой идет дальше Руссо и дает более глубокое обоснование свободного воспитания: если Руссо провозглашает лозунги свободы и природы, то лозунгами Толстого являются свобода и жизнь. «Свобода не в природе, а в жизни. Этим отличается свободное образование Толстого от свободного воспитания Руссо» (69, с.55). Эта мысль Толстого наиболее ярко видна в его противопоставлении понятий «образование» и «воспитание». Воспитание, по его мнению, это принудительное, насильственное воздействие старшего на младшего с целью изменения его в соответствии с воззрениями первого. Образование же он считает свободным отношением людей, в основе которого лежит потребность одного приобретать знания, а другого - сообщать уже приобретенные им. Для того, чтобы школа действительно стала положительным фактором развития человека, она должна отказаться от всякого принуждения, т.е. должна отказаться от воспитания и лишь предоставить учащимся возможность получать знания. Толстой говорит о принципиальной недопустимости навязывания учителем своей (пусть и разумной) воли детям.

На этом постулате строил свою школу и А.Нейлл, создавая такое образовательное пространство для ребенка, которое помогало его свободному развитию, предоставляя ученику свободу 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.

Поставив со всей остротой и осуществив на практике проблему предельной свободы самоопределения ребенка в процессе его развития, Толстой в конце своей педагогической деятельности осознал, что даже при отсутствии организованного принуждения ребенка, существует неорганизованное (окружающая среда), которое может оказаться пагубнее организованного. Это противоречие в педагогических воззрениях Толстого выявил С.И.Гессен и пришел к выводу, что подлинный корень принуждения надо искать в самом ребенке и уничтожить его можно только путем воспитания в человеке внутренней силы, способной противостоять всякому давлению. Отсюда он делает вывод: «Свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания» (69, с.61).

Данное положение стало краеугольным камнем и в концепции свободного воспитания А.Нейлла. Естественное на первый взгляд, оно тем не менее стало новой, необычной ценностью образования, до конца не понятой и не принятой и по сей день.

Идея свободного воспитания стала центральной к началу XX века, когда наметился существенный сдвиг в педагогическом мировоззрении, получивший название «педоцентристской революции». Американский философ и социолог, педагог и психолог Д.Дьюи так выразил кредо новой педагогики: ребенок - солнце, вокруг которого вращаются средства образования; он центр, вокруг которого они организуются.

В этот период наиболее радикальные педоцентристы и гуманисты выступили за коренное изменение отношения к ребенку и выдвинули лозунг воспитания «Исходя из ребенка». Глашатаем новой педагогической идеологии стала шведская писательница и педагог Э.Кей. В своей книге «Век ребенка» она выступила с требованием коренного изменения взглядов на ребенка. Самой грубой ошибкой в воспитании она называет то, что мы к каждому ребенку подходим с шаблонной меркой, не считаясь с индивидуальными особенностями детской природы.

Благоговение перед незапятнанной душой ребенка, идеализация детства, вера в чистоту, красоту и гармонию детской души - все это отмечается в работах Э.Кей. Изменения в обществе Э.Кей связывала с изменением человеческой природы и выдвинула главный принцип свободного воспитания - предоставление природе ребенка свободы помогать самой себе, не ускоряя эту помощь, а лишь следя за тем, чтобы окружающая среда поддерживала работу природы.

Эта мысль стала ключевой и для создателя школы Саммерхилл. «Свобода необходима для ребенка, так как только в условиях свободы он может развиваться естественным, правильным путем», - писал А.Нейлл (314, с.108). В основе концепции школы Саммерхилл лежит убеждение в том, что ребенок по своей природе добр, и портит его только общество и воспи-

тание. «Сорок лет практической работы не только не уменьшили эту веру, но даже укрепили ее», - писал Нейлл позднее (314, с.20). Признавая нереальность попыток глобального реформирования общества, Нейлл сознательно выбрал другой путь: предпринял организацию закрытого детского учреждения, создающего условия для свободного развития ребенка.

Сторонники свободного воспитания были убеждены в том, что свобода необходима для гармонии личностного роста ребенка, для раскрытия его неповторимости и своеобразия. Также не менее важно признание права ребенка на свободное самоопределение и самореализацию. По их мнению, абсолютизация целей воспитания, педагогических требований, дисциплины ведет к тому, что у ребенка навсегда отнимается способность к внутреннему росту, он теряет возможность узнать, каковы были бы последствия его собственного выбора. Главное для воспитателя - способствовать нравственному развитию внутреннего «я» ребенка. Авторитарная педагогика калечит душу ребенка, так как личность, следующая указаниям авторитета, может действовать лишь в той обстановке, которую он предписал. «Наше воспитание, - писал другой известный сторонник свободного воспитания Л.Гурлитт, - тиранически следящее за каждым шагом и предписывающее все цели, все задачи, разрушает своим педантическим насилием все элементарные природные силы, стремящиеся к свободному развитию» (76, с.48).

Размышляя о том, какой должна быть новая педагогика, Гурлитт отмечает, что педагог должен осознать, что «человеческая жизнь во вселенной и как часть вселенной участвует в общем движении развития и не должен быть нигде и ничем задерживаема. Догматы же должны быть принципиально изъяты из воспитания» (76, с.31). Воспитатель должен исходить только из наблюдения за детьми и их потребностями. Розе ведь не читают лекций о том, как она должна цвести, отмечает Гурлитт, она проделывает это самостоятельно, собственными силами. Также и ребенку нельзя внушать ни религиозных, ни нравственных истин или стараться формировать эти чувства искусственным путем. Все это, по мнению Гурлитта, разовьется в ребенке само собой, естественным путем и гораздо лучше, чем при искусственном насаждении.

Гурлитт призывает не бояться педагогического риска и определяет, что значит правильно руководить детьми: это значит «давать им возможность собирать и запасаться опытом. Мы им представляем эту возможность, когда допускаем их жить правильной общественной жизнью с людьми, а еще лучше - с другими детьми. Они при этом учатся также на опыте других, а главное научаются ставить свою полноправную единичную волю в правильном отношении к многочисленным и таким же полноправным единичным волям других. Это именно то, что мы называем воспитанием посредством жизни» (76, с.38).

Свой естественно-научный метод Гурлитт считает не просто возрождением идеи Руссо о природосообразном воспитании. Новый воспитательный метод будет только стремиться к тому, чтобы «развитию каждого отдельного человека согласно с его природой, в великом движении национального и человеческого развития была предоставлена полная самостоятельность, полная свобода» (76, с.41). Главной характеристикой естественного воспитания по Гурлитту является то, что оно не требует ни от одного человека того, к чему ему от природы не даны способности, и чего его природа сама не требует. Оно предоставляет ребенку самостоятельность в познании себя и окружающего мира, предоставляет ему возможность собственного творческого стремления. Воспитание по законам природы относится к ребенку как к продукту культуры и эволюции. Только так можно подготовить ребенка к деятельной жизни, дать ему возможность развить свои силы и познать настоящее счастье.

А.Нейлл, как и Гурлитт, также считал, что жизнь ребенка вполне может строиться на саморегуляции. Вот почему не надо стремиться к формированию умений ребенка или к управлению его выбором. Саморегуляция означает право ребенка на свободную жизнь, отсутствие внешней власти, регулирующей его психику или соматическую сторону его жизни, так как механизм регуляции в некоторой степени «вмонтирован» в организм человека. Для Нейлла чрезвычайно важным было понимание того, что центральным механизмом становления личностной зрелости являлось самоопределение, которое состоит в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Наблюдая впоследствии за жизнью своих выпускников, он пришел к выводу, что появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личности довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную достаточно независимую позицию в структуре различных, включая и эмоциональных, связей с другими людьми. Поэтому Нейлл считал возможным опираться на саморегуляцию и при организации жизни общества в Саммерхилле, что означало предоставление детям права самостоятельно решать проблемы без обращения к авторитету и власти взрослых. Например, когда кто-либо из детей регулярно не приходит на уроки, группа может выразить свое недовольство тем, что вмешивается и просит, чтобы товарищ либо пообещал участвовать в занятиях, либо вообще перестал ходить, иначе он мешает всем. Если и это не поможет, может внести предложение на заседании школьного самоуправления о наказании виновного.

Много общего у Нейлла и с другим авторитетным лидером педагогики свободы М.Монтессори (169-173; 199). Она отмечала, что ребенок, живущий в созданной взрослыми среде, «подавлен взрослым, который подрывает его волю и вынуждает приспособляться к враждебной окружающей среде, наивно полагая, что таким образом развивает ребенка социально. Почти вся так называемая воспитательная работа пропитана идеей о пря-

мой, а следовательно, насильственной адаптации ребенка к миру взрослого» (199, с.7). Новое воспитание она видела в том, что «взрослому никогда не следует формировать ребенка по своему собственному подобию. Его надо оставить в покое и действовать лишь исходя из его глубинного понимания» (199, с.12). М.Монтессори считала, что каждый ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот безмерен и каждый может достичь в жизни любой цели и осуществить любой жизненный проект. Воспитание зависит от веры в этот потенциал ребенка и поэтому необходимо единственно предоставить его самому себе и не препятствовать в выборе собственной жизненной цели. Подобной же оценки свободы как саморазвития придерживался А.Нейлл, который был убежден в том, что принцип свободы непременно согласуется с принципом саморегуляции, самодисциплиной, которая не навязана извне педагогом, а определена самим ребенком.

Живя в едином воспитательном пространстве со своими воспитанниками, он замечал, что ребенок даже самого младшего возраста в состоянии понять, что его поведение может вызвать как положительную, так и отрицательную реакцию не только со стороны взрослых, но и со стороны его сверстников. Однако он не питал особых иллюзий на этот счет, ибо понимал, что потребность в самоанализе и самооценке начинает проявляться, как правило, только в подростковом возрасте. В личных беседах с детьми он отмечал за ними, что те не всегда способны понять мотивы собственных поступков. И тем не менее приоритетность в осуществлении самодисциплины, самовоспитания, саморегуляции он переносил на еще не окрепшую личность ребенка, ибо до конца стоял на своей педагогической позиции, которая заключалась в том, что процесс самовоспитания всегда должен быть определен самим ребенком.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – жизнь есть существование свободной и активной личности. У каждого ребенка есть врожденная потребность в свободе и саморазвитии. Поэтому необходимо отказаться от авторитарного воздействия на ребенка, создать специальную педагогическую среду, отвечающую его потребностям. Важно предоставить ребенка самому себе, не препятствуя ему в свободном выборе занятия в соответствии с актуальными интересами. Дисциплина в связи с этим становится активностью, контролируемой самим ребенком и не навязанной педагогом.

Эта идея свободного развития получила яркое воплощение и в педагогической концепции А.Нейлла. Создавая Саммерхилл, он сознательно противопоставил концепцию своей школы концепции, опирающейся на режим, дисциплину и принуждение. Он неоднократно критиковал неадекватность современной жизни и изменившимся потребностям воспитанников некоторых форм и методов работы с детьми. Как отмечал сам Нейлл, при основании школы они преследовали одну единственную цель - счастье

ребенка, а основной путь видели в приспособлении школы к ребенку, а не ребенка к школе. В ответ на вопрос, не препятствует ли предоставление ребенку абсолютной свободы осознанию им того, что самодисциплина есть сущность жизни, Нейлл заметил, что абсолютной свободы как таковой не существует, поскольку никто не может быть свободен от общества, потому что необходимо уважать права других. «Что же касается самодисциплины, - пишет он, - то это вещь весьма неопределенная. Слишком часто это означает дисциплину, навязанную ребенку нравственными представлениями взрослых. Подлинная самодисциплина не предполагает подавления человека или навязывания чужих представлений, она учитывает права и счастье других и самым определенным образом приводит человека к стремлению жить в мире с окружающими, в чем-то уступая их точке зрения» (314, с.309). Свобода в Саммерхилле означала, что ребенок может делать все, что хочет, если это не мешает свободе других. Однако это был лишь поверхностный взгляд на проблему. Более глубокий смысл заключался в том, что дети были внутренне свободны, свободны от страха, лицемерия, от ненависти и нетерпения.

Мечтой о формировании подобного свободного ребенка была пронизана вся деятельность пророка свободного воспитания в отечественной педагогике К.Н.Вентцеля. Долгие годы педагог-гуманист боролся со всеми видами духовного угнетения людей, получившего наиболее яркое проявление в детской среде; за полное раскрепощение личности ребенка и обретение ею высшего достоинства и счастья. К.Н.Вентцель существенно обогатил теорию свободного воспитания, поставив в центр своего творчества проблему педагогической организации развития свободной творческой индивидуальности. Идеальное общество, по мнению Вентцеля, это свободное объединение свободных людей. Путь к такому обществу лежит через воспитание на принципах свободы подрастающих поколений, еще не испорченных гнетом господствующих порядков. Чем полнее расцветут их творческие способности, тем большим потенциалом будет обладать общество. Он был убежден, что только через «свободное воспитание придет для человечества спасение, только через воспитание из каждого ребенка свободное творческой личности будет достигнуто создание нового типа человека» (47, с.20).

Эта же мысль присутствует во многих статьях и книгах А.Нейлла: будущее общества зависит от того, какого ребенка – свободного или несвободного воспитываем мы сегодня. Это очень трудная задача, поскольку «сама природа общества враждебна свободе. Общество консервативно и злобно по отношению к новым идеям, как и всякая толпа» (314, с.109). Казалось бы, очень просто – дать свободу значит позволить ребенку жить собственной жизнью. Однако взрослые продолжают поучать, формировать, читать нотации, приказывать, подавлять. Именно это не принимал А.Нейлл.

Вершиной педагогического творчества К.Н.Вентцеля стала его знаменитая «Декларация прав ребенка» (1917). Ярко выраженный педоцентризм характеризует эту работу. В нем мы хотели бы обратить внимание на раздел, который перекликается с педагогической теорией и практикой его британского коллеги: «Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью» (47, с.193). Как нетрудно заметить, в данном тезисе Вентцеля по сути содержится одна из главных идей школы Саммерхилл, созданной А.Нейллом.

Еще одна важная идея свободного воспитания связана с кантовской идеей категорического нравственного императива, раскрывающей сущность гуманизма: никогда не относись к человеку как к средству, только как к цели. В этой связи ребенок не может рассматриваться как объект воспитания, и даже не объект и субъект воспитания одновременно. Ребенок может рассматриваться лишь как субъект воспитания себя. Сторонники свободного воспитания были убеждены в неправомерности превращения детей в средство реализации воспитательных целей, программ и планов воспитателя. Л.Гурлитт, например, полагал, что «решение задачи, навязанной чужой волей и чужим произволом, редко может удовлетворить здоровое самолюбие деятельной воли» и поэтому проповедовал союз с природой и следование ее законам (76, с.48).

Идея приспособления системы воспитания к ребенку явилась основополагающей для всех реформ образования в XX веке. Она заключается в том, что система воспитания, приспособляясь к природе ребенка, должна постоянно изменяться, так же, как и эта природа, и исполнив свое назначение, уступить место новой, более совершенной и подходящей для этого периода жизни. Более того, поскольку каждый ребенок уникален, то значит эта уникальная природа требует и особой системы воспитания. Этот крайний педоцентризм был присущ многим сторонникам свободного воспитания. Так, К.Н.Вентцель писал в одной из своих дневниковых записей: «Если говорят о свободе ребенка, то при этом имеется в виду полнота проявления и жизни и деятельности ребенка... Свободное воспитание с его положительной стороны означает, что целью воспитания должен быть сам ребенок, т.е. полнота жизни, счастья, развития, деятельности, проявления своей индивидуальности ребенком в данный момент. Ребенок настоящего момента есть самодовлеющая цель воспитания. Воспитание должно добиваться того, чтобы каждый настоящий момент жизни ребенка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту... Первичной целью воспитания не может быть ни религия, ни культура вообще, но ребенок настоящего момента. Все эти цели только в

той мере могут входить в число задач воспитания, в какой они вытекают из указанной нами первичной цели. Ребенок настоящего момента есть то солнце, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания» (47, с.14).

Необходимо остановиться еще на одном, немаловажном аспекте, который характеризует эффективность той или иной теории – внедрение в практическую деятельность. Многие из представителей свободного воспитания являются создателями своих учебных заведений. Это Яснополянская школа Л.Н.Толстого, Дом ребенка М.Монтессори, Дом свободного ребенка К.Н.Вентцеля и, наконец, школа Саммерхилл А.Нейлла. Наиболее важными принципами данных свободных школ выступали: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания; организация жизни детского коллектива на основе самоуправления; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает. Это были педагогические системы свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде. Надо отметить, однако, что практическая реализация идей свободного воспитания столкнулась с рядом трудностей, среди которых – отсутствие должного методического обеспечения. Наше исследование показало, что воспитательные и образовательные учреждения, которые создавались деятелями свободного воспитания, как правило, работали не очень долго, за исключением школы Саммерхилл, которая не только не развалилась со смертью его создателя, но и продолжает успешно действовать до сегодняшнего дня, возглавляемая уже дочерью знаменитого педагога Зоей Нейлл-Ридхед. В какой-то степени являются исключением и Монтессори-школы, получившие распространение во многих странах. Хотя число учебно-воспитательных учреждений, работавших в русле свободного воспитания, было невелико, остротой постановки важнейших педагогических проблем эти идеи оказывали несомненное воздействие на развитие парадигмы гуманистического воспитания.

Таким образом, вышеприведенный анализ педагогической концепции Нейлла в контексте педагогики свободного воспитания показал, что взгляды британского педагога во многом перекликаются со взглядами других сторонников этого течения. Общими сущностными характеристиками свободного воспитания, присущими взглядам рассмотренных выше педагогов, являются:

- идеализация детства, вера в безусловное совершенство детской природы, красоту и гармонию детской души;
- отказ от отношения к каждому ребенку с шаблонной меркой;
- вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию, его способность к саморегуляции;

- убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств;
- отказ от любого принуждения и насилия по отношению к ребенку;
- ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе;
- признание свободоспособности ребенка целью воспитания;
- резкая критика педагогического традиционализма за авторитаризм и насилие над природой ребенка;
- создание необходимых условий для самореализации ребенка как главное средство преобразования общества.

Исходя из вышеизложенного, обобщая опыт практиков и теоретиков свободного воспитания, мы можем сделать следующие выводы о сущности педагогической концепции свободного воспитания самого А.Нейлла, которая по праву занимает свое место среди представителей данного педагогического течения. Она заключается в следующем:

- только в условиях свободы возможно правильное развитие ребенка, раскрытие его неповторимости и своеобразия;
- в воспитании ребенка необходимо безоговорочно признать за ним право иметь собственную волю;
- нельзя требовать от ребенка того, чего ему не дано от природы, и чего не требует его собственная природа;
- нельзя принуждать ребенка делать что-либо; он сам лично должен для себя решить, что ему **должно** делать;
- ребенок всегда должен рассматриваться как **субъект воспитания себя**;
- воспитание ребенка прежде всего заключается в его эмоциональном и эстетическом развитии, которое впоследствии неизбежно должно привести к развитию интеллектуальному;
- основная задача в обучении ребенка состоит в формировании его самостоятельного мышления, ведущее к сохранению свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы;
- надо не организовывать учебно-воспитательный процесс, а создавать условия для развития прирожденных свойств ребенка, а также предоставлять полную свободу его самореализации;
- получение образования – сугубо личное дело каждого ребенка, и никто не в праве навязывать ему волю в получении им знаний;
- основой педагогического руководства должно являться исключительно только **наблюдение**;
- необходимо предоставить детям право самостоятельно решать проблемы без обращения к авторитету взрослых.

1.4. Сущность и ведущие принципы педагогической концепции А.Нейлла

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

Надо отметить, что в 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 А.Нейлла.

Анализ педагогической концепции британского педагога позволил нам утверждать, что вся деятельность школы строилась на следующих принципах: **принцип свободы, принцип саморегуляции, принцип педагогической поддержки, принцип диалога, принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества.**

Нет необходимости располагать в иерархической последовательности ведущие принципы педагогической теории А.Нейлла, однако все же есть смысл начать именно с принципа свободы, поскольку сам британский педагог был не просто сторонником, приверженцем, а одним из апологетов теории свободного воспитания.

Принцип свободы, пропагандируемый Нейллом, наглядно демонстрирует кодекс жизни детского сообщества Саммерхилла, принятый и утвержденный им на бессрочное исполнение. Суть его (дается без изменения) заключается в следующем:

1. *Предоставить в полной мере выбор и возможности, позволяющие детям развиваться с их внутренней природой и потенцией и следовать в связи с этим своим собственным интересам.* Это означает, что Саммерхилл не преследует цели подготовки особого типа молодежи с какими-то специфическими чертами, знаниями и умениями,

а его целью является создание среды, в которой дети самоопределяются в том, кто они и кем хотят быть.

2. ***Предоставить детям свободу от принудительного или навязанного оценивания их образовательного уровня, позволяя им самим регулировать и осуществлять свои собственные цели и достижения.*** Это значит, что детям следует предоставить свободу от принуждения соответствовать стандартам успеха, основанного на господствующих положениях стандарта образования.
3. ***Предоставить детям полную свободу в возможности играть без ограничения времени. Игра, наполненная творчеством и богатым воображением, является неотъемлемой частью детства и развития личности.*** Это означает, что спонтанная, естественная игра не должна быть переведена взрослыми в русло дидактических инструкций. Игра как таковая является исключительной прерогативой ребенка.
4. ***Предоставить детям возможность испытывать и переживать весь спектр чувств; освободить их от суждений и вмешательства со стороны взрослых.*** Это означает, что свобода в выражении своего собственного отношения к происходящему всегда включает в себя определенный риск (который выражается в конечном счете в том или ином негативном результате). Однако как бы там ни было, такие отрицательные последствия, как скука, стресс, негодование, разочарование и поражение являются необходимой составляющей индивидуального развития личности.
5. ***Предоставить детям возможность непосредственно жить в таком сообществе, который стоит на их стороне и за которое они несут ответственность; сообществе, в котором они в полной мере могут быть самими собой, а также иметь право вносить изменения в его жизнь демократическим путем.*** Это означает, что все субъекты школы Саммерхилл принимают участие в создании кодекса ценностей и законов, утвержденных затем сообществом, в котором они живут. Саммерхилл представляет такой тип сообщества, которое отвечает само за себя. Все проблемы подвергаются всеобщему обсуждению и разрешаются только через открытость, демократию и гласность (335, с.5).

Лучше всего, на наш взгляд, вышеизложенное может передать откровение мальчика из Саммерхилла по имени Джейк: «Здесь я нашел умиротворение, раскованность и понял, что я есть на самом деле; но главное, что люди прежде всего сумели оценить во мне личность, а не мои достижения» (335, с.6).

Осуществляя принцип свободы в рамках своей школы Саммерхилл, Нейлл рассматривал воспитание прежде всего в качестве помощи природе ребенка, который должен естественно развиваться в процессе освоения

окружающего мира и свободно самоопределяться в нем. Британский педагог часто слышал упреки в свой адрес по поводу того, что воспитание как таковое он отводит на вторые роли. На это он отвечал так: «Обычный аргумент против свободы для детей таков: жизнь сурова, и мы обязаны так воспитать детей, чтобы они впоследствии к ней приспособились, - стало быть, должны их вышколить. Если мы позволим им делать все, что они хотят, как же дети когда-нибудь смогут работать под чьим-то началом? По силам ли им будет конкуренция с теми, кто приучен к дисциплине, в состоянии ли они когда-нибудь выработать самодисциплину?»

Выдвигающие этот аргумент, не понимают, что он ничем не обоснован и не доказан... Все 39 лет моего опыта в Саммерхилле опровергают их сомнения» (314, с.107).

А.Нейлл не разрабатывал специальной теоретической концепции принципа свободы, вся его методология в этой области сводилась к практическим советам своему педагогическому персоналу, суть которых сводилась к следующему. Педагог должен безгранично верить в творческие способности ребенка и должен понимать, что любое внешнее влияние (даже самое благотворное) оказывает тормозящее действие. Каждый воспитатель должен сосредоточить свои усилия на том, чтобы предоставить ребенку возможности для приобретения им собственного опыта, на основе которого, собственно, и происходит полноценное развитие личности. Педагогический коллектив школы во главе с четой Нейллов со своей стороны делали все возможное, чтобы стимулировать у ребенка активное отношение к жизни, культуре, образованию, но что еще более важно, потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании.

Для Нейлла школа всегда представляла собой живой организм, который, по его мнению, должен непрерывно развиваться в соответствии с детской природой, главное – дать свободу этому развитию во всех отношениях; и при организации воспитательного пространства для детей педагогу следует помнить, что это должна быть такая среда, которая создает атмосферу для свободного проявления ими своих творческих возможностей. Единственное условие – это **терпимость** ко всем проявлениям развивающейся личности. Нейлл так и писал: «Мой девиз для семьи – и в образовании, и в жизни – *ради всего святого, дайте людям жить своей собственной жизнью*. Он годится для любой ситуации. И это единственный подход, который способствует терпимости» (314, с.119).

Надо отметить, что свобода в Саммерхилле не означала анархии. Действительно, детям можно было не ходить на уроки, ругаться, не умываться и даже бранить учителя. Но нельзя было брать без спросу чужой велосипед, ходить по крыше, купаться без старших, зажигать свет ночью, когда другие хотят спать. Свобода вовсе не означала вседозволенности. Дети были вольны делать все, что касалось непосредственно их, однако им нельзя было вести себя так, чтобы причинить вред здоровью. Кроме того,

дети должны были сознательно избегать поступков, которые могли ранить чувства или нарушить права другого человека. На вопрос, как развивается воля ребенка при системе предлагаемой свободы, что существует в Саммерхилле, Нейлл отвечал так: «В Саммерхилле ребенку вовсе не позволено делать все, что ему нравится. Собственные законы окружают его со всех сторон. Ребенку позволено делать все, что ему нравится, только в том, что касается лично его. Он может играть целый день, если хочет, потому что его собственный труд и учеба касаются только его самого. Но ему не разрешать играть на кларнете в классе, потому что он будет мешать другим... Тренировка не может выработать у человека сильную волю. Но если вы воспитываете детей в свободе, они будут лучше осознавать себя, потому что свобода позволяет все большему и большему объему бессознательного становиться осознанным» (314, с.303).

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

Нейлл всегда подчеркивал, что «с детьми надо обращаться как с равными; в общем и целом мы в Саммерхилле уважаем личность и индивидуальность ребенка так же, как мы уважали бы личность и индивидуальность взрослого, зная, однако, что ребенок отличается от взрослого» (314, с.147). И это было одной из важнейших предпосылок к созданию истинной атмосферы свободы, которая в свою очередь подпитывала ту искренность, то взаимное уважение и доверие, что царило между педагогами и их воспитанниками. И если вспомнить выстраданную К.Н.Вентцелем «Декларацию прав ребенка» (1917г.), то мы увидим, как А.Нейлл в своей школе Саммерхилл практически воплотил провозглашенное право каждого человека на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований.

Принцип свободы в системе Нейлла тесно переплетается с **принципом саморегуляции**. Более того, они взаимообуславливают и влияют друг на друга. Он отмечал: «Саморегуляция означает право ребенка жить свободно, без внешнего давления – физического или психологического. Следовательно, ребенок ест, когда голоден, приобретает привычки чистоплотности, когда захочет, на него никогда не кричат и не поднимают руки, он всегда любим и защищен. Сказанное звучит легко, естественно и прекрасно, однако поразительно, как много молодых родителей, ревностно отстаивающих эту идею, умудряются понимать ее превратно» (314, с.104)

В разработке принципа саморегуляции Нейлл всегда опирался на положение, что человек есть больше, чем он знает о себе, о чем свидетельствует его экзистенция (существование в его простой фактичности), которая постоянно разбивает установленные образцы, чтобы создать нечто новое для себя на уровне духа с точки зрения морали и нравственности. Конечной точкой саморегуляции Нейлл считал жизненную устойчивость, т.е. личное состояние человека, которое не даруется ему природой, а достигается им в процессе душевно-духовной деятельности. И первым условием такого обретения является та социальная среда, в которой вырастает человек с ее ценностными факторами, побуждающими к жизненной деятельности как неизбежному средству самоосуществления. Саммерхилл как раз и представлял собой средовое воздействие на самоосуществление ребенка; эффективно проникавшее в чувственную, волевою, умственную сферу его психики. Заряжаясь в воспитательном пространстве Саммерхилла от окружающих представлениями о жизненных ориентирах, укрепляя и обогащая их в собственном сознании, ребенок и выстраивал свои личностные позиции – этот своеобразный каркас жизнеустойчивости, который впоследствии достраивался в целостное достояние личности за счет развития чувств и воли.

Нейлл считал, что нет смысла рассуждать о саморегуляции, если ребенку отказали в праве на индивидуальное своеобразие личности, в ответственности за его собственное глубинное личностное развитие, которое часто переадресовывается обществу в лице таких институтов как семья и школа. Если жизнеспособность индивидуальности отвергается априори, то есть все основания полагать, что вы встретитесь с невротической личностью. На вопрос о том, неужели каждый человек неизбежно вырастает невротиком, Нейлл отвечал: «Саморегуляция – вот ответ на трудные вопросы, вытекающие из открытия Фрейда. Всякий аналитик должен чувствовать, хотя бы смутно, что часы, проведенные в работе с пациентом, никогда не понадобятся бы, если бы он в детстве рос в условиях саморегуляции» (314, с.322).

Саморегуляция ребенка, по мнению Нейлла, всегда приведет в будущем к его жизнеустойчивости, если она будет находиться в прямой зависимости от качества процесса развития личности. Психология, как известно, измеряет качество процесса развития человека мерой нормальности развития. Для Нейлла это означало прежде всего отношение к ребенку как к самоценности; как способность к самоотдаче и любви; как потребность в позитивной свободе; как способность к свободному волепроявлению; как внутренняя ответственность перед собой и другими; как стремление к обретению смысла своей жизни. По этому поводу Нейлл писал: «Следует подчеркнуть, что саморегуляция требует большой отдачи, чем какая-либо установленная система правил. Родителям придется положить немало времени на это, пожертвовать своими интересами; и они не

должны притворяться, чтобы добиться любви ребенка или его благодарности. Иначе говоря, саморегуляция предполагает большую родительскую ответственность» (310, с.292).

Само понятие «саморегуляция» Нейлл связывал прежде всего с личностью, которая воспитывается в условиях свободы, тем самым как бы выводя антиномию «саморегуляция – внешняя регуляция». Развивая идею о саморегуляции, Нейлл подводил ее к педагогической перспективе – обретению жизнестойкости личности, критериями которого является: целостная личность; стремление человека к совершенству; ярко выраженная творческая сила; тяготение к гармонии между собой и обществом; психическое здоровье, выраженное в оптимистическом восприятии жизни. Эти критерии раскрывают ту силу, которая и помогает человеку жить с удовольствием (по Нейллу – это жить в счастье). И эта сила – устремленность к цели. У каждого она своя; она-то и предопределяет намерения и действия сегодня ребенка, завтра взрослого человека, организует его на преодоление препятствий, возникающих в силу каких-то обстоятельств на жизненном пути.

Как истинный гуманист, А.Нейлл никогда не идеализировал ребенка, но относился к его человеческим потенциям чрезвычайно серьезно. Он исподволь, иногда прямо, чаще косвенно, призывал детское существо никогда не сдаваться, не предавать себя и постоянно стремиться к самореализации в сложном и напряженном взаимодействии с жизнью и окружающими его людьми.

Следующий принцип – **принцип педагогической поддержки**, пропагандируемый А.Нейллом, мы бы назвали главным, ибо от его степени, своевременности и постоянной готовности в общем-то и зависело счастье и благополучие детей школы Саммерхилл. Если атмосфера свободы, в которой пребывали воспитанники, была для них естественной и, по сути, не замечаемой ими; если процесс саморегуляции, связанный с определенными издержками, требовал от них определенной внутренней работы, педагогическая поддержка была тем, что дети явно или тайно всегда ждали от педагогов. Внутри их сообщества или вне его могли происходить всевозможные изменения, но одно должно было оставаться неизменным – это то, что взрослый обязан быть на стороне ребенка. Это означало на деле «...давать ребенку свою любовь, но не собственническую и не сентиментальную. Следует вести себя по отношению к нему так, чтобы он всегда чувствовал: вы любите и одобряете его» (314, с.114).

Для Нейлла существовало три понятия – **адаптируемость, самостоятельность и жизнестойкость**, которые представляли собой неразрывную цепочку, где каждое последующее звено проистекало из предыдущего. Он понимал, что не все дети, поступившие в школу Саммерхилл, умеют решать свои личные проблемы. Беспомощность, неумение мыслить о своей жизни, готовность принимать на веру чужие мнения – следствие ситуации

детства, когда ребенок находился в положении зависимого и управляемого, вынужденного подчиняться воле более старших. Исцеляющее педагогическое участие в такой ситуации обнаруживает себя в условиях, которые позволяют ребенку убеждаться в правильности хода своей мысли, открытию в себе «своего», т.е. того в себе, с чем он намерен жить дальше, решая свои жизненные задачи, и «чужого» в себе, т.е. того, что, может быть, когда-то и было полезным, но на данном этапе осознается как препятствие, от которого ему нужно освободиться. Более того, Нейлл считал, что «нормальному ребенку поддержка необходима не меньше, чем трудному. Вот единственное указание, которому обязан следовать каждый родитель и педагог: **«Ты должен быть на стороне ребенка»**. Именно подчинение этому указанию и делает Саммерхилл успешной школой, потому что мы самым определенным образом стоим на стороне ребенка, и ребенок, пусть неосознанно, но понимает это» (314, с.116).

Нейлл подчеркивал своим сотрудникам, что успешность педагогической поддержки ребенку, испытывающему проблемы жизнепонимания, зависит, прежде всего, от понимания воспитателем сущности своей миссии. Памятуя о том, что каждая личность в потенциале обладает неповторимой внутренней задачей, которая может быть выполнена только самостоятельно, педагог должен помочь ребенку увидеть эту предназначенность и развить силы для ее реализации.

В связи с этим педагогам школы Саммерхилл приходилось решать следующие задачи: воспитание у детей способностей к творческой адаптивности к сообществу; воспитание понимания смысла истинной образованности; воспитание потребности в гражданственности; воспитание человеческого в человеке; духовное развитие; воспитание активно саморазвивающейся, тяготеющей к общечеловеческим ценностям личности. Особенно Нейлл акцентировал свое внимание на задачу развития человеческого во взрослеющем человеке, которая выражалась в том, чтобы помочь ему понять, чем он в действительности является. В сознании его должна созреть модель человеческого образа, которая будет служить ему путеводителем на жизненном пути. С ее помощью, как считал Нейлл, взрослеющий ребенок сумеет находить верные и последовательные объяснения сложных и разноречивых явлений в людской среде, решать свои человеческие проблемы, организовывать и осуществлять свою жизнедеятельность.

Если подходить к принципу педагогической поддержки с точки зрения методологии, то для Нейлла он, прежде всего, означал особую работу, связанную с помощью ребенку в разрешении возникших нежелательных ситуаций. Более того, как показывала педагогическая действительность, большая часть трудностей во взаимодействии с воспитанниками имела корни и причины вне этого процесса, а часто даже и вовсе вне школьного пространства Саммерхилл.

Говоря о педагогической поддержке, Нейлл имел в виду не просто приложение действий педагога на воспитательном поле, не просто передачу им воспитаннику средств по разрешению внутренних и внешних конфликтов и установлению отношений, сколько предоставление помощи в их выработке. На основе доброжелательного отношения к ребенку Нейлл осуществлял изменение или частичное улучшение условий его жизни, устранял нездоровые отношения и содействовал установлению новых взаимоотношений его как с воспитанниками, так и с воспитателями. Незаметно для ребенка он старался вовлекать его в различные виды деятельности, которые позволяли бы ребенку проявлять себя с положительной стороны, накапливая опыт правильного поведения и тем самым вытесняя отрицательные тенденции.

При осуществлении педагогической поддержки Нейлл всегда проявлял искреннюю заинтересованность в судьбе своего подопечного, что воспринималось ребенком безошибочно и способствовало установлению с ним душевного контакта. Родителям своих подопечных он часто задавал вопросы, поддерживали ли они по-настоящему своих детей, доверяли ли они им, проявляли ли они понимание и т.д. И это не теория, говорил он. «Я просто знаю, что трудный ребенок может прийти в мою школу и стать нормальным и счастливым, я также знаю, что основными ингредиентами процесса лечения является проявление приятия, доверия, понимания» (314, с.115).

Известно, что педагогическая поддержка в любых ситуациях является основной пружиной гуманизации воспитательного пространства, и в любом контексте она создает условия для самопознания и самореализации личности, ибо направлена на принятие себя и другого, на конструктивное построение межличностных отношений. Нейлл наглядно видел, как участие педагогов в судьбе своих воспитанников создавало следующий продуктивный цикл: предоставляя свободу ребенку, они формировали его самостоятельность, которая в свою очередь способствовала формированию ответственности, что в конечном счете и приводило к свободе. Именно в этом и состояла гуманизация воспитательного пространства в Саммерхилле.

Проводя в жизнь принцип педагогической поддержки, Нейлл не мог не понимать, что и сам педагог должен обладать соответствующими качествами личности. И прежде всего, он должен уметь понять ребенка и суметь уловить его внутреннее эмоциональное состояние, чтобы затем вступить с ним в духовный контакт на уровне переживаний и личностных смыслов. Нейлл постоянно подчеркивал, что мало понимать ребенка, необходимо уметь принимать его таким, каков он есть; уметь признавать за ним право на собственные интересы и право на возможное резкое отличие от других. Для Нейлла принятие ребенка являлось в реальности проверкой воспитателей на их нравственную и психологическую готовность к

работе с детьми, которая требовала уважения и высокой степени толерантности. Он постоянно требовал в реальном общении воспитателя и воспитанника достижения истинного равноправия, что часто являлось определенной проблемой, связанной с тем, насколько взрослый готов был поделиться своей властью.

Нейлл прекрасно понимал, что педагогическая поддержка – это не только система действий по разрешению проблем и конфликтов, по торможению и прекращению отрицательных воздействий окружения на личность, а это также и создание условий для самостоятельного противостояния различным негативным воздействиям. Одним из аспектов реализации жизненных потребностей ребенка является потребность в защищенности и защите, чему Нейлл придавал особенное значение. В своей школе он создавал все условия, которые предоставляли бы физическую, психологическую и социальную безопасность для ребенка, что на деле означало, однако, не «обеспечивание» детей тепличной средой, а прежде всего стимулирование всех душевных способностей ребенка, а также развитие самоанализа и самоконтроля. Таким образом, Нейлл создавал особую атмосферу в своей школе, где не дают советы, не решают за кого бы то ни было его же проблемы, а реализуют при общении такие отношения, при которых взрослый способствует ребенку в личностном росте, развитии, а также создании лучшей жизнедеятельности и формировании у него умения ладить с другими людьми. И непременным условием помогающих отношений Нейлл считал атмосферу психологической безопасности, которая и складывается из: а) признания ценности ребенка, б) отказа от использования в его отношении «внешнего оценивания» и в) глубокого эмпатического понимания. Как директор и педагог он постоянно призывал своих сотрудников представлять себя в роли ребенка, ибо только это, по сути, могло помочь ему более ясно осознавать чувства и ощущения маленького человека; помочь, не прибегая к хитрости и силе, действовать по отношению к нему уравновешенно и серьезно. Для Нейлла понимающим и принимающим ребенка был тот воспитатель, который умел **со-действовать, со-чувствовать, со-страдать**, тем самым вызывая развитие у ребенка способности к эмпатии.

Встречаясь с детьми на индивидуальных уроках, Нейлл не ограничивался личностными задачами «кем быть» и «каким быть»; он старался подводить каждого ребенка к мысли, что наиболее важным вопросом для того должен быть вопрос «**как жить**», как построить свой образ жизни, как научиться преодолевать невзгоды. Для британского педагога непреложной истиной было то, что воспитывать человека здравомыслящим и умеющим трезво оценивать свои внутренние возможности, вовсе не означает «усреднять» его как личность, не способную к более крупным масштабам жизнедеятельности. Напротив, считал Нейлл, человек открывающий суть своего предназначения, приближается к пониманию смысла жизни, так как осо-

знает идею своей индивидуальности и пути ее реального осуществления. И с этой точки зрения Нейлл-педагог выступал уже в качестве Нейлла-психотерапевта, занимаясь, по существу, одним и тем же делом: входил в контакт с личностью ребенка с целью помочь ему в его индивидуальном совершенствовании.

Как известно, гуманистическая психология и порожденная ею педагогика признают единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором взрослый и ребенок могут вести себя естественно, принимать другого человека и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством **диалога**, который как принцип очень высоко ценил А.Нейлл.

Если исходить из основной идеи гуманистического подхода, то решающим условием результативности воспитания являются взаимоотношения взрослого и ребенка, качество их общения и та межличностная среда, которая и служит питательным источником становления личности. Говоря о личности с точки зрения постоянного ее изменения, можно сказать, что быть личностью – это значит всю жизнь становиться ею, иначе говоря личностный рост не имеет своего завершения. И это всегда имел в виду А. Нейлл, предостерегая своих учителей в том, что взрослый – это не обязательно завершенная и самодостаточная личность, а ребенок – просто неполноценный (пока), недоразвитый человек, а значит им не должны быть априори отведены конкретные и абсолютно полярные позиции. В противном случае это, как правило, наводит на мысль о том, что взрослый непременно должен «осчастливить» ребенка, ликвидировав его отсталость. А ликвидация отсталости уже есть наличие борьбы, которая достигает своего апогея в форме «войны» в исполнении наиболее воинствующих родителей и учителей. Образ ребенка принимает образ врага, который подпитывается еще и непониманием взрослым мира детства. И как следствие – результат: ребенок либо подчиняется взрослому, либо встает в оппозицию. Как говорится, третьего не дано. Однако оно, это третье, есть, и называется оно взаимодействием на **принципе диалога**. Именно диалог позволяет в максимальной степени реализовывать свободу и индивидуальную неповторимость всех вступающих в него субъектов. Именно диалог, основанный на равноправии, взаимном уважении, принятии, сопереживании является наиболее гуманным и конструктивным способом взаимодействия взрослого и ребенка.

Главный атрибут диалога – равноправие сторон; хотя он и декларируется достаточно широко, именно в его реализации возникают наибольшие затруднения, которые заключаются в общепринятой норме, что, мол, ребенок обязательно должен слушаться взрослого. Увы, писал Нейлл, «мы заставляем ребенка поверить, что он такой маленький, слабый и зависит от посторонней помощи» (314, с.37). Однако, как пишет далее Нейлл, «послушание должно быть естественной частью общения. У родителей нет

права на безусловное послушание со стороны детей, оно приходит изнутри, а не налагается извне» (314, с.144). И далее: «Не тащите во взаимодействие с ребенком свой авторитет и нравственные правила, пусть он чувствует, что вы на его стороне. В прежней жизни ребенка авторитет и мораль были чем-то вроде полицейского, который всегда ограничивал его действия» (314, с.116).

Нейлл считал, что всем взрослым очень важно понять одно: ребенок не «сырье» для формирования чего или кого бы то ни было, он автор, который сам активно работает над развитием самого себя, он во многом, в конце концов, сам определяет, каким ему быть; надо лишь предоставить ему в этом свободу. Свободу, которая и зиждется, прежде всего, на вере. Нейлл писал по этому поводу: «Все упирается в веру в ребенка. У некоторых она есть, у большинства – нет. И если у вас нет такой веры, дети это чувствуют. Они чувствуют, что ваша любовь не слишком глубока, потому что иначе вы доверяли бы им больше. Если вы принимаете детей, вы можете говорить с ними о чем угодно и обо всем, потому что сам факт принятия снимает большинство запретов» (314, с.114).

Известно, что взаимное согласование собеседниками своих свобод является одной из центральных проблем диалога, в котором никто не может ничего навязывать другому, но имеет право обратиться к нему и быть услышанным, причем обратиться так, чтобы не нарушать при этом его права. При взаимодействии Нейлла с воспитанником всегда шла взаимная притирка коммуникативных прав, в которых заложен глубокий психологический смысл – надо научиться быть собой и выражать себя, не подавляя при этом других. Однажды Нейлл пригласил для беседы 14-летнего мальчика, исключенного из прежней школы за воровство. Он был заядлым курильщиком, и Нейлл намеренно предложил ему свои сигареты, чтоб тот тут же закурил в кабинете. Далее он пишет: «Я одним махом убивал двух зайцев. В глазах этого мальчика директор школы – неумолимый моралист и блюститель дисциплины, которого надо постоянно обманывать. Предлагая ему сигарету, я показывал, что ничего не имею против его курения. Назвав его чертовым вралем, я заговорил с ним на его языке. В то же время я наносил удар по его представлению о людях, наделенных властью, показывая, что директор вполне может легко и весело выругаться. А после того, как я рассказал ему о нескольких хороших способах воровства, тот вообще разинул рот. Он думал, что попал в сумасшедший дом. Годы спустя, став уже взрослым, он признался мне, что этот разговор был самым большим потрясением в его жизни» (314, с.46).

Надо отметить, что Нейлл, будучи очень терпеливым педагогом, никогда не навязывал своего общения. Он считал, что личность свободна отказываться от любого диалога, - и как акт свободного выбора это само по себе является поступком и имеет личностно-развивающий смысл. Нейлл прекрасно сознавал, что нельзя предсказать заранее то, как случится встре-

ча, возникнет ли вообще настоящий контакт, и что лучше не иметь по этому поводу слишком больших ожиданий. Ведь все образовательные взаимодействия суть взаимодействия личностей, постоянно оказывающих влияние друг на друга. Формируя свои идеалы и поведение, дети ориентируются и выбирают себе значимых других среди всего множества взаимодействующих с ними людей: старших и младших, родителей, товарищей и педагогов. В конкретной образовательной системе личности учащихся могут каждодневно расти или, напротив, деградировать в зависимости от принятого в ней стиля взаимодействия. Поэтому важнейшей задачей А.Нейлла было создание такого психологического климата, который бы способствовал личностному росту каждого ребенка. При этом педагог не должен забывать о постоянной готовности встать на место ученика и взглянуть на мир его глазами. В связи с этим Нейлл с гордостью писал: «Стоит отметить, что наши сотрудники очень редко теряют самообладание. Это свидетельствует в пользу не только персонала, но и детей. В самом деле, жизнь с этими детьми восхитительна, и поводы выйти из себя чрезвычайно редки. Если ребенок свободен и принимает самого себя таким, какой он есть, он обычно не злится и не находит никакого удовольствия в том, чтобы вывести из себя взрослого» (314, с.33). Он был уверен в том, что «сама атмосфера любви без всякого принуждения со стороны родителей способна снять многие проблемы детства. Я хочу, чтоб родители это поняли. Если их дети растут в семье, где царит атмосфера любви и приятия, никогда не возникнут злобность, ненависть и страсть к разрушению» (314, с.148).

Говоря о практической реализации принципа диалога, Нейлл ратовал прежде всего за право на индивидуальность и своеобразие; собственную позицию и точку зрения; на сомнение в отношении любых суждений; на поиск, на искреннее заблуждение, на ошибку; на несогласие с точкой зрения собеседника; за право на завершение общения в любой момент и т.д.

Нейлл был истинным оптимистом; он никогда не сомневался в том, что его ученик, познавший прелесть свободы в школе Саммерхилл, перенесет опыт гуманистического общения и в другое, новое для него сообщество. Он верил, что личность с опытом субъект-субъектного общения способен к конструктивным контактам без обращения к «силовому» авторитарному давлению на более слабых, или зависящих от него людей, что он всегда будет позитивен в отношении к себе и людям. А это возможно только при установлении помогающих отношений между взрослым и ребенком, что и является одним из важнейших условий истинного диалога, который как принцип логически подводит к **принципу гармонизации отношений личности и общества.**

Как известно, гуманизацию воспитания многие прогрессивные педагоги XX века связывали с процессом социализации личности. Они прекрасно осознавали, что только впитывая все многообразие внешних явлений, лич-

ность может развивать свой внутренний мир. Формирующуюся личность нельзя ни уводить искусственно от общества, ни пугать его обществом. Нужно постепенно, бережно, медленно, но верно вводить его в социальную жизнь. «Когда подросток вынужден оставаться в скверном окружении и с невежественными родителями, у него нет ни малейшего шанса изжить свою асоциальность», - писал А.Нейлл (314, с.251). Социализация же предоставляет человеку возможность вступления в общение с широким кругом лиц и явлений. Наиболее эффективной для социализации ребенка средой, является, по мнению Нейлла, детское сообщество, которое по справедливому выражению С.Френе и есть «место для тренировки социальных отношений» (259, с.15).

Нейлл рано пришел к выводу, что зрелость человека проявляется в осознанном восприятии своей непохожести на других, и в то же время – в развитой способности «вливаться» в людское сообщество, не «растворяясь» в нем, но и в то же время не чувствуя себя чуждым ему. Отчужденность и зрелость не сопоставимы, более того, человек, отчужденный от общества, находится во власти своих поступков и их последствий, подчиняется или даже поклоняется им. Нейлл замечал, что ребенок, утративший связь с самим собой, со всеми другими людьми, начинает воспринимать себя, равно как и других, при помощи чувств и здравого смысла, но в то же время без продуктивной связи с самим собой и внешним миром. Отчуждение личности Нейлл считал источником преступного поведения, которое прежде всего проявляется в общении и представляет собой в психологическом плане как бы уход человека из межличностного взаимодействия, что чревато существенными социальными последствиями. Будучи знакомым с воззрениями А.Адлера, он находил подтверждение им в своих наблюдениях, в частности, в том, что социальная развитость подразумевает способности к общности, при которой человек реализует себя в решении трех жизненных вопросов: жизнь в обществе, профессиональная деятельность и любовь и брак. Таким образом, саморегуляция, ведущая затем к жизнестойкости это не что иное как норма социальности ребенка, или иначе говоря, подтверждение его нормальности.

Для Нейлла безусловным было положение о том, что для любого общества неприкосновенность духовной жизни человека, особенно ребенка, должна быть законом. Нейлл понимал, что недопустимы как тщательная опека, так и предоставление полной свободы. Они оба дезориентируют личность, приводя к атрофии индивидуальной самостоятельности, воли личности к самоопределению и самодеятельности. Выступая за развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, А.Нейлл, тем не менее придавал особое значение развитию у него социального чувства как важного фактора его самореализации. Развитие социального чувства рассматривалось им как путь воспитания детей в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. И в решении этой задачи

особое значение придавалось детскому сообществу, ибо, как отмечал Нейлл, жизнь в обществе формирует у детей умение думать о других, понимать их, сотрудничать с ними (314, с.175). Поэтому он стремился создать в своей школе Саммерхилл такое детское сообщество, где утвердилась бы принятая всеми воспитанниками атмосфера защищенности, дух самоуважения, нетерпимость к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми.

Опыт А.Нейлла дает право сделать вывод о том, что задачу утверждения нравственной атмосферы защищенности можно успешно решать, обратившись к методу детского самоуправления. В самоуправлении он видел наиболее верный путь гуманизации взаимоотношений взрослых и детей, поскольку такое взаимоотношение строилось прежде всего на основе сотрудничества и взаимной договоренности. В этом случае дети держатся с воспитателями с достоинством и уверенно, ощущая общую ответственность за судьбу коллектива. Осуществленное целенаправленное детское самоуправление с точки зрения педагогической технологии освобождает воспитателей от множества организаторских дел и хлопот. Это давало возможность Нейллу более тщательно вникать в сложнейшую структуру связей и зависимостей в коллективе с тем, чтобы затем в случае необходимости выбрать наиболее верные, справедливые методы воздействия.

Он также придавал особое значение здоровому общественному мнению, которое способствовало свободному уверенному самочувствию детей в детском сообществе. В нем он видел, прежде всего, своеобразный регулятор внутриколлективных отношений. Общественное мнение, сформировавшееся на основе высоких нравственных норм, ценностных ориентаций, влияет на характер взаимоотношений в любом коллективе. И что самое важное, оно помогает ребенку выработать объективную самооценку, способствуя его самовоспитанию. А. Нейлл был убежден в том, что коллектив обладает большой воспитательной развивающей силой, поскольку он объединяет личности с большим разнообразием индивидуальных особенностей и творческих задатков и тем самым расширяет источники для развития каждого из членов.

Принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества наряду с принципами свободы и педагогической поддержки создавал важнейшие предпосылки для истинной гуманизации внутриколлективных отношений.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что принципы свободы, саморегуляции, педагогической поддержки, диалога и гармонизации отношений ребенка и детского сообщества, практически реализованные на практике школы Саммерхилл, никогда не выступали автономно, изолированно, но только в тесной взаимосвязи, решая задачу самораскрытия, саморазвития уникальности каждого ребенка. И в этом, конечно, немаловажная роль отводилась педагогическому руководству, эффек-

тивность которой была тем выше, чем более широкий спектр возможностей предоставлялись детям для проявления самостоятельности, будь то труд, творчество, игра, учеба, самоуправление. Под влиянием ситуаций, побуждающих к жизнетворчеству как способу самореализации, ребенок развивал свою потребность в активности, которая уже есть его отношение к миру. И в настоящем времени, живя в стенах Саммерхилла, и в дальнейшем, во взрослой жизни, воспитанники А.Нейлла решают и будут решать все свои проблемы только за счет собственной активности, которая и оказывает свое вторичное влияние на биографию ребенка через новую цепь поступков, вызревших в его переживаниях.

На основе перечисленных принципов Нейлл осуществил основную цель своей школы - подарить ребенку счастье, условия для которого были просты: предоставление ребенку максимальной свободы и создание эмоционально-комфортного климата детского учреждения. Эта идея о свободе и счастье ребенка, которую он донес до конца своей жизни, имела блестящий результат – все дети, окончившие его школу, обладали неоспоримым преимуществом по сравнению со своими сверстниками – развитым чувством собственного достоинства и уверенностью в собственных силах, что помогало им выжить в любых жизненных ситуациях, достичь успеха и, главное, не потерять себя. Тому, каким именно образом реализовывал Нейлл свои педагогические принципы в школе Саммерхилл, будет посвящена вторая глава настоящего исследования.

Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ А.НЕЙЛЛА В ШКОЛЕ САММЕРХИЛЛ

2.1. Саммерхилл как школа свободного воспитания и ее место среди реформаторских школ Англии начала 20 века

Двадцатое столетие стало 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. Одной из важнейших задач в этот период стало создание нового типа школы, которое находилось бы на высоте всех требований, предъявляемых к образованию подрастающего поколения гуманистической педагогикой.

Рассматривая школу Саммерхилл А.Нейлл в сравнительном плане с другими реформаторскими школами Англии, необходимо оценить механизм развития личности школьника в традиционном образовательном учреждении, который они не принимали и подвергали резкой критике. Первое, на что они обращали внимание, было отчуждение личности от собственного образования. Во-вторых, само содержание и способы образования отчуждены как от ученика, так и от учителя по той простой причине, что они не определяют их сами. Практически отсутствует свобода распоряжаться временем, пространством, оборудованием, а также свобода 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 своей педагогической практике А.Нейлл разорвал этот порочный, как он считал, круг и не только создал условия для подлинного волеизъявления учащихся по вопросам образования, но даже взял на себя смелость упразднить некоторые элементы традиционного учебно-воспитательного процесса. Это является одним из самых острых моментов в образовательном подходе британского педагога, в адрес которого критика не ослабевает до сих пор.

Более всего педагоги-реформаторы критиковали цель **лично-отчужденного** образования, которая заключается в освоении основ наук и искусств, однако они представлены не оригинальными текстами, а посредством учебных предметов того же названия, что и области культуры, которые они представляют. А сам традиционный учебник излагает научные истины таким образом, что наука предстает перед учениками как нечто раз и навсегда определенное и мертвое. Традиционное образование явно и неявно направлено на освоение программ и планов, однако само освоение, как правило, означает просто запоминание учебного материала, что в конеч-

ном счете сводится к тому, чтобы добиться от учеников знания правильных ответов на те вопросы, которые учителя считают важными.

Не надо закрывать глаза на то, что личность не способна вместить в течение всей своей жизни весь тот культурный материал, наработанный человечеством за многие тысячелетия. В связи с этим возникает серьезнейшая проблема – отбор содержания образования и выбор способа его представления, которое в традиционной школе решается традиционно – формальным и по своей сути беглым пересказом результатов накопленного материала. Развивающейся личности в этой ситуации, увы, не представляется возможным хотя бы ознакомиться с тем, из чего можно выбирать. Отсюда, традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя как от предмета изучения, так и от ценности учения: ни тот, ни другой не цели, порожденные личными интересами: и тот, и другой строят свою деятельность под принуждением. Такая система как бы поощряет стремление прятаться за социальную роль и не выявлять в общении свою индивидуальность. Стремление к упорядоченности образовательной системы на деле превращает взаимодействие в односторонне направленное воздействие учителей на учеников, желание исключить случайности приводит к силовому навязыванию учебного материала для изучения.

А это в корне противоречило педагогическим воззрениям британского педагога, который до конца своей жизни пронес с собой крамольную идею о пагубности стремления к созданию стройной образовательной системы. Взамен схематического усвоения предлагаемых истин, строгого контроля полученных знаний (тесты, экзамены), умений и навыков, он утвердил и практически воплотил общеизвестный принцип – принцип педагогической поддержки, в котором прежде всего заложены забота, а не морализаторство; опека, а не насилие; наставничество, а не менторство.

Таким образом, традиционную систему образования с некоторым допуском можно свести к последовательной цепочке операций, которая, если исполняются четко и аккуратно, приводит к одному и тому же (одинаковому для всех) «положительному» результату.

Как ни парадоксально, но общество всегда недоволено своей системой образования, всегда подвергает ее резкой критике, а она по большому счету остается прежней. И главная ее черта заключается в том, что управление учением в традиционной школе нацелено на приобщение личности к устоявшимся общеобязательным нормам, а не на реализацию ее особых способностей и склонностей. Что касается научного аппарата, то он никак не может до конца перейти от таких понятий, как «самоконтроль, дисциплина, умственные способности, тренировка ума и т.д.» к таким, как «рост и развитие, интерес, свобода, потребности ребенка, эмоциональное согласование, школа как сообщество и т.д.».

Если окинуть взглядом всю историю педагогики, то мы увидим, что красной нитью в ней проходит одна и та же идея: поддержка активности

ребенка, его самостоятельного развития, учет его особенностей и склонностей. Эта идея ярко засверкала в авторской школе А.Нейлла. Лелея всю свою жизнь одну лишь мечту – мечту о свободном, счастливом ребенке, он сделал принцип педагогической поддержки важным принципом своей деятельности. Он всегда сознавал, хотя специально этого не подчеркивал, что поддержка ребенку в любой ее форме, искреннее участие в его судьбе, является точкой отсчета для воплощения всех педагогических принципов, используемых педагогом в его повседневной практике. И в то же самое время наше воспитание и образование стремится втиснуть естественное саморазвитие личности ребенка в заранее подготовленные рамки, ведя ее по проторенной дорожке. В связи с этим в адрес традиционной системы образования педагоги-реформаторы и выдвигали основной упрек, который заключается в том, что она последовательно приспособливает учеников к школе, а не школу к ученику. Они призывали к осознанию того, что образование – это не то, что человек знает и помнит, а то, что реально влияет на его поведение и проявляется в нем.

В свое время Джон Дьюи высветил проблему, которая касалась нахождения способа поддержания необходимого равновесия между такими составляющими образования, как случайное и преднамеренное. Действительно, если принять во внимание естественное развитие человека, будь то в семье или в обществе, то в целом будет наблюдаться проявление великой роли случая. В рамках же системы образования более существенна роль преднамеренности, роль порядка, организованности, целенаправленности. К сожалению, мы не научились поддерживать равновесие между этими аспектами образования, как и построить такую образовательную систему, которая оптимально бы способствовала развитию всех ее участников. Проблема, поставленная Д.Дьюи до сих пор актуальна, однако есть некоторые образовательные системы, которые на практике стремятся ее решить. Речь идет здесь и о школе А.Нейлла, созданной в 1921 г. и здравствующей по сей день.

Именно он, как нам представляется, блестяще решил фундаментальное педагогическое противоречие, открытое Д.Дьюи, т.е. противоречие между естественным развитием ребенка и педагогическим руководством этим процессом. Здесь мы имеем в виду два, постоянно отстаиваемых Нейллом, педагогических принципа: принцип свободы и принцип педагогической поддержки. Предоставляя ребенку свободу развиваться в соответствии с его внутренней природой, он в то же время ненавязчиво, не ограничивая его в собственном регулировании своего образовательного уровня, осуществлял педагогическую поддержку, касалось ли это учебы, труда, игры, общественной жизни. Он с радостью наблюдал, как его педагогическое участие исцеляло ребенка, позволяя тому открывать в себе «самое Я». Для А.Нейлла в педагогике существовал только один нравственный императив

– это всегда быть на стороне ребенка, действуя, чувствуя и страдая вместе с ним.

Школа Нейлла появилась в рамках нового реформаторского движения, целью которого стало создание таких учебно-воспитательных учреждений, в которых подрастающее поколение не только обучалось, но и воспитывалось - в самом лучшем и действительном смысле этого слова, т.е. формировалось как в физическом, так и нравственном отношении (38;44;66;70;81;87;119;157;183;184;237;249;251;252;276;292;330).

Как известно, движение «новых школ» оформилось в Европе в конце XIX века. Исторически у него не было географического центра. На раннем этапе в 1890-е годы оно наиболее ярко проявлялось в Англии (школа Абботсхольм С.Редди, школа Бедэльс Бедлея), в начале века в Германии (Ильзенбург Г.Литца, Оденвальд Гехееба, Виккерсдорф Винекена, Шулеам Меэр Лузерке), Франции (Эколь де Рош Э.Демолена), Бельгии (Бьерж Ф.-де Васконселлоса).

Постепенно европейское движение «новых школ» расширялось, и в 1912 году в Женевском университете и институте Ж.Ж.Руссо было создано «Международное бюро новых школ» во главе с А.Ферьером, которое было призвано обеспечить обобщение и обмен опытом, сотрудничество между реформаторскими учебными заведениями. Позднее после Первой мировой войны была основана Международная Лига нового воспитания. Представители этой лиги сформулировали тридцать отличительных признаков новых школ, которые были признаны программой максимум. В программу минимум они предлагали включить местонахождение школы на лоне природы, дополнение обучения ручным трудом и развитое детское самоуправление, кроме этого, наличие еще по крайней мере пятнадцати из тридцати признаков.

Среди них можно назвать следующие:

- новая школа - интернатное учреждение;
 - совместное обучение мальчиков и девочек;
 - ручной труд не менее полутора часов в день;
 - широкое физическое воспитание;
 - воспитание исходит из потребностей самого ребенка;
 - постоянное изучение детей;
 - в новой школе создается соответствующая задачам школьная обстановка;
 - новая школа стремится к всестороннему развитию личности и ставит целью формирование здорового человека с развитым чувством и волей, умеющего и работать;
 - главный метод приобретения знаний - исследовательский метод;
- индивидуализация обучения и др.

Рассмотрим более подробно место школы Саммерхилл, созданной А.Нейллом, в данном движении «новых школ». Сам он не причисляет себя ни к одному педагогическому движению, в том числе и к «новому воспитанию». В то же время он утверждает, что Саммерхилл начинался как экспериментальная школа. «Теперь это скорее показательная школа, - пишет он, - а показывает она, что свобода делает свое дело. Когда мы с моей первой женой создавали эту школу, у нас была одна ведущая идея: школа должна подходить к детям, а не наоборот – дети школе» (310, с.20). И эта идея была ключевой идеей «новых школ». Столь очевидная истина обусловила внедрение в школу Саммерхилл и очевидных педагогических принципов: принципа свободы (свобода жить собственной, а не навязанной кем-то, жизнью); принципа педагогической поддержки (принятие ребенка таким, каков он есть, и постоянная готовность встать на его сторону); принципа саморегуляции (достижение ребенком жизненной устойчивости); принципа диалога (реализация участниками взаимодействия собственных свобод); принципа гармонизации отношений личности и общества (развитие социального чувства на основе взаимопомощи, ответственности и личного достоинства). Данные принципы были тесно взаимосвязаны между собой; Нейлл и его соратники ни на йоту не отходили от их соблюдения, и их жизнеспособность и продуктивность, целесообразность и актуальность способствовали долголетию этой легендарной школы. Нейлл не мог находиться в стороне от дискуссий по поводу того, какой должна быть школа. И хотя школа Саммерхилл стоит несколько в стороне от всего движения «новых школ», Нейлл прекрасно знал опыт других учебно-воспитательных учреждений. В частности, в своих работах он ссылается на опыт Б.Карри, Е.Ф.О'Нейлла, Э.Холмса, Г.Лейна, Д.Уилса, С.Редди, Дж.Бэдли и др. Однако он отказывается отвечать на вопрос, чем отличается Саммерхилл от других прогрессивных школ Англии. «Каждый из нас думает, что его школа лучше всех. Я думаю, что у нас больше свободы, чем у них; Саммерхилл, по-видимому, единственная школа, в котором не обязательно посещение уроков. Нет, я не собираюсь критиковать их... Большинство из них делает очень хорошую работу, и даже самые худшие из них наголову выше частных школ, дисциплина в которых основана на страхе, наказании и формировании характера» (315, с.103).

Говоря о том, что в его школе у воспитанников свободы было больше, чем в других учебных заведениях, Нейлл, к сожалению, не доводит свою мысль до конца, которая, вместе с тем, очень легко прочитывается, если провести всеобъемлющий анализ воспитательного пространства Саммерхилл. В этой школе ни один из принципов не осуществлялся автономно, изолированно от других, демонстрируя тем самым живучесть всей педагогической концепции Нейлла, которая в конечном счете и вела к заветной цели педагогический коллектив – формированию свободной личности. И все это благодаря претворению в жизнь неразрывной цепочки педагогиче-

ских принципов. Реально предоставляя свободу своим воспитанникам развиваться во всех отношениях в соответствии с данной им природой; повседневно, практически, а не декларативно выказывая истинную терпимость ко всем проявлениям личности, А.Нейлл опосредовано или напрямую во всех случаях предлагал свое педагогическое участие, которое впоследствии не могло не воздействовать благотворно на самоактуализацию ребенка. Таким образом, отталкиваясь от принципа свободы через принцип педагогической поддержки, он создавал условия для самореализации ребенка. И это была не просто теория, то была целенаправленная практика, которая давала прекрасные плоды.

Как уже отмечалось выше, наиболее известной среди первых «новых школ» была школа-интернат для мальчиков Абботсхолм, основанная в 1889 году доктором Сессилем Редди. Он создал ее в противовес английским «паблик скулз» (Гарро, Регби, Винчестер, Итон, Малборо, Клифтон, Чартерхауз) с их односторонним культом спорта и недостаточным интеллектуальным воспитанием. По мнению С.Редди, несмотря на очень высокую плату, эти школы не обеспечивали того образования, на которое претендовали родители и сами учащиеся. Редди решил создать школу, которая воспитывала бы людей нового типа, всесторонне развитых, настоящих джентльменов, имеющих организаторские способности и живущих и работающих бескорыстно для других.

Именно об этой школе в европейской прессе впервые заговорили как о «новой школе». Поводом послужили две книги, обратившие на себя общее внимание. Первая принадлежала перу не педагога, а французского социолога и имела эффектное название «От чего зависит превосходство англосаксонской расы». Демолен восторженно описывает в своей книге свои впечатления от посещения необычной школы и делает вывод, что успехи англичан во всех областях объясняются тем вниманием, которое они уделяют проблемам образования руководящей элиты. Вторая книга, написанная немецким педагогом Г.Литцом, носила загадочное название «Emlohstobba, что представляло собой анаграмму названия местности, где расположена школа С.Редди: Abbotsholme. Книга, написанная в восторженных тонах, вызвала большой интерес среди педагогической общественности. И Э.Демолен, и Г.Литц создают позднее во Франции и в Германии свои школы по примеру Абботсхолма. Первой школой, последовавшей в Англии примеру Абботсхолма, была Бидельская школа (Bedales School), основанная Джорджем Бэдли. Впоследствии было основано еще несколько школ по абботсхолмской программе: Клейзморская школа (Clayesmore School) и Вестдаунская школа (Westdowns School).

Абботсхолм, также как и другие вышеназванные школы, расположен в сельской местности, что обусловлено взглядами Редди на общение с природой как на решающий фактор правильного развития личности. Не случайно эта характеристика была названа в числе самых важных по отноше-

нию к «новым школам». Эта характеристика присуща и школе Саммерхилл А.Нейлла, которая расположена в небольшом городке Лейстон в Саффолке, приблизительно в ста милях от Лондона.

Важной чертой «новых школ» было предоставление в детям возможностей не только для учебы, но и разнообразного досуга на свежем воздухе, игр, спортивных занятий, а также для организации труда и творческих занятий. Так, школа Абботсхолм имеет в своем распоряжении все необходимое для физического труда и здоровой жизни на лоне природы – луга, лес, холмы, сады, пахотные поля, реку, разнообразные мастерские. Саммерхилл расположен на территории в 12 акров. Место, где расположена школа, также предоставляет хорошие возможности для отдыха и восстановления сил. Для Саммерхилла характерной является атмосфера, характерная для летних лагерей отдыха. В главном здании, которое раньше было частным домом, находятся зал для проведения школьных собраний, кухня, столовая, прачечная, комната для занятий искусством, две гостиные для детей и комната для персонала (294, с.24-25). Наверху в главном здании живут дети 10-13 лет, и там же находится их классная комната. Напротив дома – огромное шахматное поле с большими фигурами, чуть поодаль – знаменитое буквое дерево с качелями-лианой. За домом – бассейн и маленький лес. Направо в саду располагаются домики для остальных детей. Старшие дети живут в отдельных комнатах. К востоку от главного здания – поле, где устраиваются игры в волейбол и другие спортивные игры. В школе есть гончарная, столярная и слесарные мастерские. Есть помещение для кафе и театра, уроков музыки, компьютерный класс. Как отмечается в отчете Инспекторов британского правительства, «Ученики Саммерхилла проводят немало времени на свежем воздухе. Дети ведут активный, здоровый образ жизни и соответственно выглядят» (310, с.83).

Однако наблюдательные инспектора не взяли на себя труд поглубже разобраться в том, что же, в конце концов, делало детей школы Саммерхилл такими здоровыми и полными жизни. Ведь детей этого учебного заведения отличали не только здоровый образ жизни, но и, что также немаловажно, - активная жизненная позиция, которая всегда выражается в последовательности отстаивания своих взглядов. Анализируя повседневную жизнь воспитанников Саммерхилл, инспектора пришли к выводу, что у этих детей в большинстве своем отмечалось единство слова и дела. Особенно представителей Британского министерства образования интересовали вопросы учебы и решения социальных проблем. Они отмечали в школе Саммерхилл наличие такого не часто наблюдаемого в традиционной школе качества, как самостоятельный поиск в решении учебных задач, нестандартность подходов, а также добросовестное выполнение общественных поручений. Они наглядно могли видеть, как в процессе организации межличностных отношений и общественного поведения осуществлялось воспитание активной личности. И всему этому способствовал тот педагогиче-

ский принцип, к которому Нейлл так редко находил сторонников и единомышленников, а именно принцип свободы, положенный им в основание того воспитательного пространства, той среды, где только и возможно свободное проявление всех творческих способностей. Он не устал объяснять, что если мы хотим воспитать ребенка, всецело отвечающего за себя, то мы должны прежде всего сделать его свободным.

Еще одной общей для «новых школ» характеристикой является то, что все они учреждения интернатного типа. Таковым является Абботсхолм, Бидельская школа, ту же ситуацию можно наблюдать и в Саммерхилле. Отвечая на вопрос, будет ли он выступать за создание школ-интернатов для всех детей, Нейлл отмечает: «Интернаты еще более необходимы сегодня, чем в прошлом, когда большие семьи представляли собой сообщества с большими обязанностями и правами. Сегодня в маленьких семьях есть опасность, что дети, не находя в своем окружении равных себе, будут проводить слишком много времени во взрослом окружении. Несправедливо держать ребенка в положении, когда он может померяться с силами только с родителями» (315, с.102). В то же время Нейлл вовсе не уверен в том, что будущее за школами-интернатами, поскольку надо считаться и с чувствами родителей, которые хотели бы видеть, как растут их дети.

Среди наиболее важных достоинств школ-интернатов Нейлл называет то, что по сравнению с обычной школой здесь можно организовать деятельность реального и эффективного детского самоуправления, создать общество, в котором дети сами устанавливают свои законы. Подобная общинная жизнь представляется ему гораздо более важным средством развития и воспитания ребенка, чем все школьные учебники вместе взятые. Истинную демократию можно установить только в небольшом школьном обществе, каковыми были все новые интернатные учреждения. Количество детей в школах-интернатах колебалось в пределах 50-70 человек (по данным 1995 года в Саммерхилле было 68 учащихся, в 1998 году – 61).

Действительно все реформаторские учреждения были самоуправляемыми и демократичными школами. Структура, функции, взаимосвязь элементов в системах детского самоуправления в них различались. В отдельных из них были специфические, только этой системе присущие элементы. Анализ практики организации системы самоуправления в этих школах позволяет утверждать, что они были связаны и функционально, и структурно со всей организацией учебно-воспитательного процесса. Так Абботсхолм по своей организации является монархией в миниатюре, где директор пользуется абсолютной властью над школой. Во главе каждого класса стоит капитан или его заместитель, которых подбирают очень строго. Они и принимают активное участие в управлении школой. В Саммерхилле самоуправление не носит бюрократического характера. Каждый член педагогического коллектива и каждый ребенок имеют по одному голосу. Все вопросы, связанные с общественной жизнью школы, включая принятие пра-

вил общежития, а также наказаний за нарушение этих правил, решаются голосованием на еженедельных общих собраниях в субботу вечером. Не случайно, Нейлл называет самоуправление в своей школе визитной карточкой для посетителей.

Подобная форма организации жизнедеятельности детского сообщества создавала прекрасные условия для формирования социального чувства каждого из его членов. Самоуправление не только обеспечивало развитие самостоятельности детей в принятии и реализации общественно значимых решений, но и помогало Нейллу успешно осуществлять принцип гармонизации отношений каждого ребенка и сообщества, что в свою очередь раздвигало границы для дальнейшего развития творческих задатков детей. Проводя в жизнь принцип гармонизации отношений личности и общества, Нейлл тем самым смягчал протекание подросткового кризиса, формируя в конечном счете подлинную самостоятельность растущего человека.

Хотелось бы отметить еще одну схожую особенность школ Абботсхолм и Саммерхилл. Девизом первой является *Liberty is obedience to the Law* – свобода заключается в повиновении закону. Дисциплина в Абботсхолме довольно сурова и хорошо чувствовать себя там можно, лишь выполняя правила, которые справедливы и вполне выполнимы. Детям дают тем самым понять, что они должны стать людьми с сильной волей и научиться руководить своими привычками. В Саммерхилле утвердился другой негласный закон: твоя свобода заканчивается там, где начинается свобода другого человека. Границы этой свободы определяют законы, которые самими детьми принимаются на общем собрании (в жизни Саммерхилла дети руководствуются 230 законами и нормами жизни, утвержденными ими самими). Существенная разница заключается в том, что в первом случае законы предлагаются директором, а во втором – самими детьми.

Одно из главных отличий школы Саммерхилл от других ей подобных школ заключалось в том, что вся жизнь сообщества, регламентируемая определенными нормами жизни, обязательно строилась на основе двух принципов – принципе диалога и принципе гармонизации личности и общества. Именно эти принципы и создавали условия для воплощения подлинной свободы, царящей в Саммерхилле. Какой бы инцидент не происходил в школе, его разрешение всегда проходило в атмосфере диалога и сотрудничества. Воспитанники Нейлла знали, что они никогда не будут игнорированы, что их всегда выслушают и к оценке их действий подойдут объективно. Это в свою очередь влекло за собой и ответный порыв – сознательное преодоление ребенком своих отрицательных качеств. Жизнь в сообществе, которое понимает и принимает тебя, которое ценит твою собственную личную свободу, – способствует формированию такого качества как самоконтроль, являющийся, как известно, одним из механизмов самовоспитания личности.

В качестве желательной характеристики для «новых школ» называется принцип совместного обучения. Однако не все школы придерживались этого принципа. Так, С.Редди придерживался взгляда, что подростки и юноши должны находиться исключительно под мужским влиянием. Он был убежден в том, что данный принцип опасен для возраста 11-18 лет, хотя у него есть преимущества для 10-11 и после 18-19 лет. Школа Дж.Бэдли строилась на принципе совместного обучения. Также и у Нейлла в Саммерхилле обучались и мальчики и девочки (в марте 1999 г. насчитывалось 22 девочки и 34 мальчика). Нейлл был убежден в том, что «школьное образование должно быть совместным, потому что жизнь совместна... Дети обоих полов, растущие отдельно, часто оказываются не способны любить» (314, с.63). Он считал, что при подлинно совместном обучении, при котором мальчики и девочки не только сидят вместе за партами, но и живут в одном здании, практически исчезает нездоровое любопытство детей к друг другу. Мы обнаружили на сайте Саммерхилла в Интернете такой факт в отношении этой школы: за 78 лет своего существования в Саммерхилле не было ни одного случая беременности несовершеннолетних девочек (335, с.38).

Еще И.Кант писал, что труд - лучший способ насладиться жизнью. Идеи трудового воспитания, организации трудовой деятельности детей, превращения школы в школу труда и школу жизни завоевали в XX веке наибольшее число приверженцев. Более того, педагоги-реформаторы старались найти соответствующую форму воплощения теорий организации трудовой деятельности детей в жизненную практику. В «новых школах» организация ежедневного ручного труда также являлось одним из обязательных признаков. Если сравнить Абботсхолм и Саммерхилл с этих позиций, то С.Редди придавал большое значение трудовому воспитанию. Если утренние часы отводились урокам, то послеобеденное время практически полностью было посвящено ручному труду и физическим упражнениям. Он старался придать трудовой деятельности детей в школе общественно-полезный характер. Учащиеся сами обустроили свою школу: сделали дорожки, покрасили заборы и стены; научившись основам столярного и плотницкого дела, сами изготовили немало мебели для школы; создали свою конюшню и научились ухаживать за лошадьми; устроили крокетные и теннисные площадки и т.д. В Саммерхилле также были созданы условия для ручного труда детей. Однако ручной труд рассматривался Нейллом лишь как средство, которое должно помочь ребенку в самоопределении и самореализации. В воспитательной системе Нейлла не было систематического общественно-полезного труда. В этом плане школа Нейлла заметно проигрывала по сравнению с другими «новыми школами». Следует отметить, однако, что Нейлл организовывал трудовую деятельность детей только на основе диалога; ему чрезвычайно было важно, чтобы дети подходили к пониманию необходимости общественно-полезного труда **осознанно**. И

когда его усилия, увы, не приносили результатов, он отступал, ибо верен был себе до конца: ребенок всегда должен быть свободен в своем самоопределении. Поэтому проигрывая в одном, Нейлл по большому счету выигрывал в другом, а именно в том, чтобы ребенок сознательно принял необходимость труда как неотъемлемой части жизнедеятельности человека.

Позитивным аспектом деятельности «новых школ» было стремление преодолеть пороки книжно-вербального обучения, в них проводились интересные эксперименты в области активизации и индивидуализации учебного процесса. С.Редди писал в связи с этим, что для того, чтобы гармонично развить все силы ребенка, нужно, чтобы школа не была искусственной средой, в которой соприкосновение с жизнью возможно только через книги; но была бы маленьким миром реальным, практическим, как можно ближе знакомящим детей с действительной сущностью вещей. Нужно изучать не только теорию явлений, но также их практику» (86, с.24). Именно поэтому детям в Абботсхолме, а также в Бидельской школе предлагался широкий круг предметов, но обязательным была их практическая направленность. Здесь отказались от домашних заданий, от зубрежки. Вот отрывок из письма родителя школьника Абботсхолма, который говорит о результатах подобного обучения: «Сын мой пробыл полтора года в Абботсхолмской школе: ему было пятнадцать лет; ум его развился тут больше, чем в школах, в коих он учился перед тем» (86, с.31).

Программа обучения в Саммерхилле также не отходит от принятых национальных стандартов образования. Об этом свидетельствуют отчеты инспекторов британского правительства разных лет, в том числе и отчет 1999 г. (336). Однако необязательность посещения уроков, которая является характерной для Саммерхилла привела к тому, что успеваемость здесь довольно низкая, особенно у тех детей, которые имеют большие пропуски. На это обращали внимание инспектора во все годы, когда здесь проводилась инспекция. В то же время в этих же отчетах и интервью с самими выпускниками Саммерхилла можно найти довольно много примеров того, что те дети, которые провели в Саммерхилле много лет, начиная с младшего школьного возраста, добились довольно больших результатов.

Это еще раз подтверждает правоту позиции Нейлла, который глубоко верил в то, что возможности конкретного человека много больше, чем он сам о себе представляет; что каждая личность, пусть не сразу, но обязательно (и самостоятельно) создаст для себя что-то новое, соответствующее его духу. Поэтому с таким завидным постоянством А.Нейлл и пестовал созданный им принцип – принцип саморегуляции, который он прежде всего связывал с самоактуализацией ребенка. Он и создавал свою воспитательную систему с единственной, по сути, целью – помочь ребенку обрести **личное** счастье, слагаемыми которого являются жизнеустойчивость, психическое здоровье, оптимистическое восприятие окружающей жизни, а

также наличие жизненной цели, без которой невозможна внутренняя гармония между собой и обществом.

Образовательная модель, которую создал, а затем и воплотил в жизнь британский педагог, не исходила из какой-то определенной теории, однако со временем приобрела ярко выраженное качественное своеобразие. Говоря о контексте воспитательной системы Нейлла применительно к понятию «образование», можно увидеть следующее. Образование в школе Саммерхилл является своеобразным достоянием личности, которое выявляется в ее поведении; оно принадлежит его индивидуальной культуре и формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личного опыта познания мира.

Если говорить о школе, которая оказала наиболее сильное влияние на концепцию школы Саммерхилл, то Нейлл сам часто ссылается на Гомера Лейна, выдающегося английского педагога и психоаналитика, создавшего исправительную школу «Маленькое содружество» в Дорсете. Эта школа стоит несколько особняком от всех «новых школ», о которых мы вели речь выше. Это была сельскохозяйственная община, в которой мальчики-правонарушители нашли новые общественно-значимые ценности. Именно знакомство с его опытом позволило Нейллу выработать главную принципиальную установку, заключающуюся в том, что предоставление ребенку свободы быть самим собой является настоящим и единственным лекарством от криминальности. Принцип свободы, положенный в основу этой установки, по сути своей просто отвращал детей от поступков, граничащих с криминальностью; ибо именно они, дети, как субъекты воспитательного пространства школы Саммерхилл и создавали нормативный кодекс, который утверждался тем сообществом, в котором они сами и жили. Иначе говоря, будучи внутренне свободными создавать как свою собственную жизнь, так и жизнедеятельность всего коллектива, каждый ребенок в отдельности отвечал сам за себя, как отвечало за себя и сообщество. Таким образом, в таком типе учебного учреждения, основанного на принципах свободы и диалога, практически отсутствовали условия для взращивания правонарушителей.

Нейлл с восхищением пишет о Лейне как о «гении понимания детей-правонарушителей и взаимодействия с ними» (314, с.248). Лейн забирал из лондонских судов самых трудных мальчиков и девочек, асоциальных подростков. Эти «неисправимые» приезжали в «Маленькое содружество» и сталкивались с самоуправлением, любовью и принятием. Этот метод Нейлл назвал методом любви и использовал в своей педагогической практике: «В Саммерхилле потенциальные правонарушители управляют собой сами в самоуправляющемся сообществе. Они свободны учиться и свободны играть... Через несколько коротких лет эти самые ненавистники уходят в мир счастливыми существами, нормальными членами общества... И это не я их излечил. Их излечила среда, потому что среда Саммерхилла обес-

печивает доверие, безопасность, сочувствие, отсутствие обвинителей и судей» (314, с.249). Кроме того, Нейлл прямо указывает и на тот факт, что заимствовал свое самоуправление у Лейна (315, с.127).

Впоследствии свой метод Нейлл перевел в плоскость принципа гармонизации отношений личности и общества, ведущий, как уже было отмечено, к основной цели – к более или менее сознательному самовоспитанию ребенка, имеющего асоциальную направленность личности. Попадая в школу Саммерхилл, ребенок начинает развиваться в соответствии с его индивидуальными ресурсами, не уклоняясь вместе с тем от процесса усвоения культуры того сообщества, в котором он находится. Надо отметить, что А.Нейлл не особо жаловал термин «воспитание», поскольку, как он считал, его всегда отличает дискретность, связанного ко всему прочему еще и планомерностью, а также ограниченностью местом и временем. Принцип же гармонизации отношений личности и общества основан прежде всего на социализации, которая всегда представляет собой непрерывный процесс, ибо человек постоянно взаимодействует с социумом. Поэтому Нейлл и придавал большое значение данному принципу, так как ребенок живет, развивается и самореализуется в едином воспитательном пространстве.

Таким образом, вышеприведенный сравнительный анализ учебно-воспитательной работы в Саммерхилле и других реформаторских школах Англии позволяет утверждать, что они имели целый ряд схожих характеристик: расположение на лоне природы, развитая система самоуправления, интернатный характер школы, совместное обучение мальчиков и девочек, ориентация на развитие познавательной активности детей, отказ от зубрежки, связь обучения с ручным трудом. В то же время мы отмечаем самую важную и главную отличительную черту школы Саммерхилл – это школа свободного воспитания, задачей которой является свободное развитие каждого индивидуума и одновременно воспитание его в духе солидарности и сотрудничества. Говоря словами самого Нейлла, Саммерхилл – самая счастливая школа в мире. Это школа, где ребенок, знает, что его принимают. Именно в этой школе наиболее выпукло проявили себя выше-названные педагогические принципы, которые А.Нейлл как организатор данного воспитательного учреждения претворял в жизнь с настойчивостью энтузиаста и с последовательностью ученого. Называя свою школу счастливой, он и сам был счастлив как человек, видевший воочию плоды своего труда.

2.2. Идея саморегуляции и ее реализация в педагогической практике Александра Нейлла

Как отмечалось выше, А.Нейлл не любил облекать свою теорию свободного воспитания в строгий терминологический аппарат; основными ка-

тегориями его системы были: свобода, любовь и счастье. Это была триада, которая и составляла педагогическое кредо британского педагога. Именно в атмосфере свободы, которая может быть создана только любовью, ребенок проходит естественный путь своего развития, приводящий его к счастью. Всей своей практикой Нейлл доказал, как нормальный, т.е. свободный и счастливый ребенок, естественным образом без всяких специальных усилий приобретает необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы.

Идея саморегуляции, реализованная в педагогической практике А. Нейлла, прежде всего была связана со **свободой выбора, самоуправлением, социализацией и самостоятельностью ребенка**. Рассматривая каждый из этих аспектов, необходимо подчеркнуть то, что очень волновало Нейлла, а именно утрачивание человеком способности чувствовать. Когда человек живет, ведя слишком умеренный и ровный образ жизни, он тем самым вытесняет способность к подлинным чувствам. Однако он не может в течение долгого времени жить в состоянии пустоты, ибо в нем накапливаются нереализованные возможности, которые затем выливаются в отчаяние и, в конце концов, в разрушительные действия. Нейлл не раз наблюдал, как отсутствие чувств, страстей, эмоций и волнения провоцируют в ребенке апатию и как следствие нежелательное поведение.

Поэтому его и волновал вопрос достижения зрелости своего воспитанника; он терпеливо ждал результативности процесса саморазвития в нем истинно человеческих возможностей – его разума, чувств и воли. Взгляды Нейлла как гуманиста строились на убеждении, что призвание человека как чувствующего и мыслящего существа – довести до самого себя свою сущность, свое назначение и свое призвание до полного сознания и чтобы оно стало для него достижением реальности.

Как таковая саморегуляция в чистом виде, по мнению Нейлла, не постижима, никто не может обучить ей; однако можно признать, что практическое осуществление ее составляющих способствовало в школе Саммерхилл реализации этой идеи. Для Нейлла смысл свободы заключался, прежде всего, в самом процессе достижения этого состояния; он считал, что **созидание** должно находиться выше **созданного**. Вторя экзистенциалистам, он говорил, что – ребенок должен сам конструировать себя, родить себя как личность, и процесс этот должен быть непрерывным. Как и они, Нейлл считал, что современные школы, озабоченные дисциплиной, разрушают спонтанность, любознательность и творческие способности учеников, тем самым препятствуя развитию личности. Воспитанник, независимо от посторонней воли, направляет собственные усилия на повышение своего роста, педагог же предстает в данном случае лишь в качестве источника этой самоуправляемости.

Учителя Саммерхилл создавали среду, которая позволяла каждому ученику принимать осознанные решения относительно собственной сво-

боды, и сам Нейлл никогда не давал готовых ответов, он предлагал детям самим находить свое собственное уникальное решение. Для Нейлла чрезвычайно важным было, чтобы воспитанник не просто принимал определенные знания и ценности, но главное, чтобы он мог прожить и пережить их в себе, иначе говоря, все изучаемое ребенком всегда должно иметь для него жизненный смысл. Следование этой экзистенциональной традиции создавало предпосылки для равноправных отношений, где и учитель, и ученик вступали в диалог сотрудничества. В связи с этим просматривается неклассический подход к личности, в основе которого лежит общая идея единства, а не противопоставления субъекта и объекта. И личность в этом случае переживает свободу как средство и одновременно как цель для гармонизации отношений в рамках системы «личность-общество».

По поводу сомнения своего оппонента: «Саммерхил предлагает детям свободу, но разве кто-нибудь свободен?», Нейлл пишет: «Как можно быть свободным, когда нас всех воспитывали по шаблону в младенчестве? Свобода – относительный термин. Слово часто используется в политическом смысле... свобода для Индии и для негров, но, говоря о Саммерхилле, свобода – это личная свобода, духовная свобода. Я считаю, что некоторые индийские мистики могли чувствовать себя свободными и в тюрьме, возможно, Ганди и Неру так и делали, когда были заключенными. Немногие из нас имеют такую духовную свободу. **В нашей школе свобода означает, что ребенок может делать все, что хочет, если это не мешает свободе других** (315, с.19).

Что же это была за школа, которая во многих областях жизни детского сообщества предоставляла свободу выбора? Чтобы не быть голословным, вновь представим слово А.Нейллу: «Во-первых, уроки необязательны. Дети вольны посещать их, если хотят, но могут и игнорировать – годами, если пожелают, расписание существует, но только для учителей. Дети обычно ходят на те занятия, которые соответствуют их возрасту, а иногда – интересам...» (314, с.20). Осваивать, например, деление в столбик будет только тот, кто **хочет** его освоить. А ребенок, который действительно хочет научиться делить в столбик, непременно **будет** уметь это делать независимо от того, каким способом его обучают... Детей никогда не принуждают присутствовать на уроках. Правда, если, скажем, Джимми в понедельник придет на английский, а в следующий раз появится только через неделю в пятницу, то остальные вполне справедливо отметят, что он мешает им продвигаться, и могут даже прогнать его за это.

Нейлл убежден, что дети все ищут счастья, свободы и любви. Для них первостепенное значение имеет игра и поэтому они жаждут узнать о вещах, которые им интересны, а не скучные факты по географии, истории и математики. Однако не все ученики, поступающие впервые в школу Саммерхилл, в достаточной мере воспринимали идею свободы, ибо пришли к ней, по мнению Нейлла, слишком поздно: из-за того, что они пережили

долгий период подавления, они неадекватно воспринимают новоприобретенную свободу, что проявляется в антисоциальном поведении, скуке и безделье без угрызений совести.

Утверждение духа свободы в Саммерхилле не означало отказа от здравого смысла и чувства меры: «мы делаем все возможное, чтобы обеспечить безопасность учеников. Например, дети могут купаться, если только на месте находятся спасатели – по одному на шестерых детей; ни один ребенок младше 11 лет не может в одиночку ездить на велосипеде по улице. Эти правила исходят от самих детей, они утверждены голосованием на общем собрании школы. Лазанье по деревьям никаким законом не регламентировано. Лазанье по деревьям – часть жизненного образования; запретить вообще рискованные предприятия значит сделать ребенка трусом. Мы запрещаем лазанье по крышам, пневматические ружья и другое оружие, которое может поранить. Я неизменно беспокоюсь, когда все как сумасшедшие дерутся на деревянных мечах, и настаиваю на том, чтобы их концы были обмотаны резиной или тканью» (314, с.34).

Для директора школы Саммерхилл было естественным, что родители волновались о будущем своих детей, когда речь заходила о его учебном учреждении. Однако, как это часто случалось в его практике, их тревога мешала извлекать пользу из феномена Саммерхилла, поскольку школа предоставляла свободу выбора образования, а родители требовали обязательности посещения занятий. Нейлл считал, что ребенок сам должен прийти к осознанию необходимости получения знаний, в противном случае, результат будет отрицательный. Если родители не верили в идею Саммерхилла, он просил их забрать ребенка из школы.

Осуществляя свободу выбора образования, Нейлл так и не смог ответить на волновавший его вопрос: не вредит ли Саммерхилл более интеллектуальным детям в ситуации избирательного посещения занятий? В связи с этим он приводит пример с девочкой, приехавшей посетить Саммерхилл после замужества, которая жаловалась на то, что Саммерхилл разрушил ее жизнь, что он не дал ей образования. На его вопрос, кем же стали ее одноклассники, она ответила, что знает о двух врачах, двух преподавателях, двух артистах. И он задал ей естественный вопрос, почему же те получили образование, а она нет. Далее он пишет: «Она была вовсе не глупой, а просто менее способной. Мы никогда не закрываем глаза на то, что некоторые мальчики и девочки склоняют других к непосещению уроков. Иногда их разбирают на собрании, обвиняя в нарушении правил школы; посещение в Саммерхилле добровольное и сознательное. Учителя никогда не просят детей приходить на уроки, но и ученикам не следует уговаривать других не ходить» (315, с.36). В ответ на вопрос, как могут дети, которых не принуждают посещать занятия, конкурировать с большинством тех, которых принуждают, Нейлл подчеркивает еще раз, что его ученики занимаются добровольно и поэтому с энтузиазмом, в то время как тысячи школь-

ников должны изучать предмет, который они ненавидят. Он вспоминает свои успехи в изучении латинского языка для поступления в университет. Для этого ему понадобилось семь лет. Один из его учеников добился того же результата за 15 месяце. Он был убежден в том, что свобода дает детям силу воли: они готовят их ко встрече с любыми трудностями. «Наши критерии – нравственность, милосердие, счастье, иначе говоря, наша цель сформировать личность, которая вне антигуманного заведения или демагогии способна сформировать характер... Теория Саммерхилла заключается в том, что ребенок, наигравшись, принимается за работу, встречая на пути сложности. Я заявляю, что эта теория доказала способность наших бывших учеников выполнять свою работу хорошо, даже если она не очень приятна» (315, с. 12-14).

Несмотря на известные издержки данной ситуации, душу Нейлла все же грел тот факт, что дети, в конечном счете, выходили из стен Саммерхилла оптимистами по части опыта прожитой ими жизни в этой школе. Он приводит в своей книге всего несколько примеров, которые уже положительно характеризуют состояние образования в его школе. «Вот как большинство моих бывших учеников отзываются о своем образовании, полученном в школе Саммерхилл: восемь человек утверждают, что школа привила им здоровое отношение к сексу; семеро сказали, что больше не боятся начальства; семеро благодарны за благоприятную окружающую среду, в которой они могли естественно развиваться; пятеро сказали, что Саммерхилл помог им лучше понимать своих детей и воспитывать их здоровыми; пятеро почувствовали, что они отвыкли от постоянной привычки играть, и таким образом взялись за учебу в школе или даже заниматься дополнительно; трое ответили, что это привело к тому, что они приобрели живой интерес к окружающему их миру; двое почувствовали, что это дало им возможность действовать без враждебности и других антисоциальных чувств» (315, с. 36-37).

Суть свободы выбора состояла в том, что ребенок в школе Саммерхилл **сознательно** предпочитал определенную линию поведения, касалось ли это образования, труда, игр, манер, секса и т.д., и все это, с нашей точки зрения, означало, прежде всего, нравственный выбор со стороны ребенка, который и действовал сообразно ему в каждом конкретном обстоятельстве. Вот как это раскрывается на следующих примерах, одним из характерных которых является феномен со сквернословием.

На территории школы детям не возбранялось общаться между собой с помощью неформативной лексики, однако за пределами Саммерхилла на использование нецензурных выражений налагалось табу, которое дети принимали с полным пониманием (нельзя ронять марку своей школы).

Даже спорт, спортивные игры не были в школе принудительными. Один мальчик, пробывший в школе десять лет, ни разу не участвовал ни в одной спортивной игре, ему никто не предлагал играть, как никто и не

принуждал в этом, т.е. с его стороны это был факт свободы выбора: заниматься спортом или нет – его личное желание.

Следующий пример касается религии, отсутствие которой часто смущало многих посетителей. В упразднении религиозного обучения в школе Саммерхилл прерогатива принадлежала, конечно, директору учебного заведения, однако как такового запрета на религию не существовало. И если бы школьный парламент, как отмечалось в докладе инспекторов британского правительства, решил вдруг ввести ее, «она скорее всего была бы введена. Аналогичным образом, если бы кто-то хотел этого, никто ему не препятствовал бы» (314, с.80).

Нейлл считал, свобода необходима ребенку потому, что только тогда он может расти естественным образом, т.е. нормально, в соответствии со своей природой. В то же время он понимал, что ребенок не сразу осознает ее значение. Здесь нельзя ожидать быстрых результатов. Более того, он приходит к интересному заключению, что быстрее всего осознают значение свободы именно смышленные дети.

Таким образом, избрав путь свободного воспитания для своих подопечных, Нейлл видел свою задачу прежде всего в том, чтобы ориентировать ребенка на справедливый и правильный нравственный выбор. А поскольку ребенок оказывается перед лицом **свободного** нравственного выбора, то Нейлл старался создавать все возможности для установления положительного социального окружения, которое, на наш взгляд, в школе Саммерхилл осуществляет **детское самоуправление**. Он считал, что предоставление детям свободного выбора отличается от вседозволенности, но на грани дозволенного; в свободной школе действуют не начальственные запреты, а демократические законы. Самоуправление – неотъемлемая часть воспитания свободой. Нейлл считал, что не может быть свободы, если только дети не чувствуют, что они вполне свободны управлять своей жизнью. Образование должно готовить детей к общественной жизни и одновременно делать их личностями. По мнению Нейлла, самоуправление делает и то, и другое. Британский педагог подчеркивал, что в обычной школе добродетелью является послушание, причем до такой степени, что очень немногие в дальнейшей жизни оказываются способны бросить вызов хоть чему-нибудь.

Вся практика Саммерхилла доказала жизнеспособность и работоспособность самоуправления. Нейлл был глубоко убежден в том, что только та школа может считаться прогрессивной, в которой есть настоящее, а не декларированное (что наблюдается, к сожалению, во многих учебных заведениях) самоуправление. Свободную школу он и связывал со свободой управлять своей собственной общественной жизнью. Развитие социального интереса в своих воспитанниках Нейлл ценил превыше всех их учебных и прочих успехов, поскольку считал это наиболее трудным и при успехе истинным достижением в воспитании подрастающего человека. Он лелеял,

пестовал и бережно относился к любому проявлению социального интереса в своих воспитанниках. Наблюдая за их жизнью, он пришел к выводу, что: «хорошее самоуправление в школе возможно только тогда, когда в ней есть хотя бы горстка старших учеников, которые предпочитают спокойную жизнь и противостоят пассивности или оппозиции ребят бандитского возраста. Эти старшие часто проигрывают при голосовании, но именно они действительно верят в самоуправление и хотят его. В то же время дети помладше, скажем 12 лет, не могут успешно осуществлять самоуправление, потому что еще не достигли необходимого общественно-ответственного возраста» (314, с.59). По мнению Нейлла, участие в общем собрании школы или школьного самоуправления имеет огромное воспитательное значение, часто гораздо большее, чем несколько докладов или уроков, потому что там дети учатся самостоятельной организации собственных дел, ответственности и демократии.

Самоуправление в Саммерхилле, на первый взгляд, носит весьма примитивный характер. Оно заключается в том, все вопросы, связанные с жизнью школы или отдельных групп детей, включая и те, которые касались наказаний за антиобщественные проступки, обычно решались общим голосованием в субботний вечер на школьном собрании.² В Саммерхилле нет ни одного распоряжения, правила или решения, которое не было бы результатом общего обсуждения или общего постановления. Все решения, связанные с жизнью в Саммерхилле, принимаются коллективом детей и взрослых. Единственный вопрос, который традиционно оставался в пределах единоличного решения, был прием и увольнение учителей (этим занимался Нейлл), а также подготовка хозяйственных заказов и счетов (этим занималась жена Нейлла). Сегодня ситуация та же самая: административные аспекты жизни школы не входят в юрисдикцию общего собрания (294, с.21). Объясняется это очень просто: дети должны иметь власть над тем, что имеет значение для их собственной ежедневной жизни, вынесение же на общее собрание вопросов, связанных с приемом и увольнением, зарплатой учителей зарплатой учителей, строительством зданий внесет лишь лишние волнения, но не расширит границы свободы детей.

В начале семестра самоуправление выбирает председателя, который сам через неделю назначает следующего. Роль председателя заключается в правильном и справедливом проведении еженедельного собрания. Председатель никого не заменяет и не имеет права принимать решения между заседаниями самоуправления. Он лишь ведет собрания и его роль носит исключительно вспомогательный характер по отношению ко всему обществу. Однако понаблюдав за ходом собраний в течение многих лет, Нейлл пришел к выводу, что успех собрания зависит от того, насколько председатель может управлять ситуацией и устанавливать рабочую атмосферу. У

² Сегодня собрания в Саммерхилле проводятся каждую пятницу с 14.00 до 16.00 (294, с.23).

него довольно широкие полномочия во время собрания: он имеет право налагать штраф на наиболее шумных граждан, пересадить с места на место любого участника собрания и даже вывести из зала. Поэтому если председатель был слабым организатором, то и штрафов было много. Руководитель самоуправления также решал, стоит обсуждать внесенный вопрос или нет. Самоуправление не занимается вопросами учебы, также не выполняет посреднических функций между учащимися и учителями, как это часто происходит в школьном самоуправлении.

Таким образом, мы видим, что целью самоуправления в Саммерхилле является **организация жизни школы**. Все участники собрания имеют звание "граждане" и владеют правом одного голоса (каждый ребенок и каждый взрослый). Дети и взрослые совместно принимают реальное участие в сотворчестве правил и норм жизни в школе.

Рассмотрим пример типичного собрания во всей его структуре, не изменившейся по сути и до сего дня (информация получена из сайта Саммерхилла по Интернету – 294; 335). Итак, во главе стоит **председатель**, избираемый своим предшественником на новую неделю, в помощники ему дается **секретарь**, срок полномочий которого составляет две недели (в этой роли выступает любой волонтер из детей); он собирает запросы от присутствующих и на основе их составляет повестку дня; в его же обязанности входит также и ведение протокола. На собрании обязательно представлена группа **уполномоченных**, выдвигаемых сообществом; они выносят на общественный суд сложные и запутанные дела, не нашедшие своего разрешения в рабочем порядке до собрания. На собрании представлена, естественно, и сама **аудитория** из детей (60 человек в возрасте 6-17 лет) и взрослых (около 10 человек), которая заслушивает прения, оценивает их с точки зрения разумности, обсуждает соответствие председателя своей роли и т.д. и т. пр. На собрании бывают также и **гости** (как правило, педагоги из разных стран), которым позволено посетить его только по разрешению сообщества. Что касается выступлений, то председатель по поднятой руке выбирает **оратора**, предоставляя ему слово на неограниченное время. При невозможности разрешения дела собранием создается **следственный комитет** из добровольцев, проводящих затем собственное расследование, результат которого они затем докладывают на следующем собрании. На этом же собрании избирается **сборщик штрафов**, который ведет запись наказаний, собирает штрафные деньги и на следующем собрании докладывает о случаях неуплаты оных. Каждый, преступивший закон сообщества, получает на время статус **нарушителя**, дело которого разбирается уже в **Трибунале**, также собирающемся раз в неделю.

Характерно, что данный статус может получить как ребенок, так и взрослый. Нарушитель защищает себя сам, после него слово берут **свидетели**. Вердикт выносится большинством голосов. Нарушитель (он же об-

виняемый) может обжаловать решение Трибунала бесчисленное количество раз.

Законы, установленные школой, охватывают все сферы жизнедеятельности детей. Вот, например, произвольная выдержка из реестра принятых законов на одном из собраний: детям до 12 лет не разрешается метать ножи; на всех велосипедах необходимо иметь исправные тормоза; нельзя кататься на велосипедах малышей, даже с их разрешения; нельзя смотреть телевизор во время уроков или приема пищи; не черкать на мебели, кроме отведенной для этого стены; нарушение регламента ночного отдыха влечет за собой наказание в виде общественной работы на полчаса.

В задачи самоуправления в Саммерхилле входит не только принятие законов, но и обсуждение различных социальных аспектов жизни сообщества. В начале каждого семестра голосованием принимаются правила отхода ко сну. На собрании проводятся выборы в спортивные комитеты, комитет по подготовке танцевального вечера к окончанию семестра, театральный комитет, назначаются дежурные по отбою и дежурные по прогулкам в город, которые обязаны докладывать о всех случаях недостойного поведения за пределами школьной территории.

До конца своей практической деятельности Нейлл не изменил взгляда на самоуправление, более того, он и представить себе не мог Саммерхилл без него, ибо оно всегда имело успех. Он пишет, что «невозможно переоценить образовательную ценность практической гражданской ответственности наших воспитанников. Ученики Саммерхилла будут бороться до конца за свое право самоуправления. На мой взгляд, единственное еженедельное общее собрание школы имеет большую ценность, чем вся недельная порция школьных предметов... Я не вижу альтернативы нашей саммерхилльской демократии. Это более справедливая демократия, чем та, которую создают политики... Кроме того, это и более искренняя демократия, поскольку законы принимаются на открытых собраниях, и у нас нет проблемы делегатов, которые, будучи избраны, становятся недостижимы для контроля. Вот почему самоуправление так важно, ибо посредством него свободные дети приобретают широту взгляда на мир. Их законы имеют дело с сущностями, а не с видимостями» (314, с.62).

С точки зрения философского осмысления данного подхода, мы видим, как тонко, незаметно, исподволь управлял своей школой А.Нейлл, управлял с **опорой на самоуправление**. Разумеется, это требовало от него не только таланта, умения и чутья, но и в не малой степени, больших затрат времени. Это было действительно хлопотное дело – воспитывать подрастающего ребенка на грани дозволенного; организовывать обучение его и воспитание в виде игры; открыто и без оглядки разрешать реальную ситуацию, когда свобода одного человека сталкивается со свободой другого человека; проводить на деле, а не на словах демократические принципы человеческого общежития.

На вопрос, какую же роль в самоуправлении следует играть взрослым, Нейлл отвечал просто: «Им не следует командовать детьми, нужно иметь талант держаться более или менее в стороне... Я считаю, что в самоуправлении ценно уже то, что дети имеют твердое решение сохранить его. Предложение об упразднении его, даже об ограничении силы всегда наталкивается на мощную отрицательную реакцию. Я дважды предлагал отмену самоуправления и не осмелился бы сделать это снова» (315, с.34).

В то же время Нейлл обнаружил, что самоуправление может быть неэффективным, если в нем принимают участие только маленькие дети. Он пришел к выводу, что они еще не способны составлять правило беспристрастно. Но он не мог не заметить и то, что все малыши присутствовали на каждом собрании, принимали участие в каждом голосовании, и еще даже не умея писать и читать, выступали на собрании, т.е. получали очень хорошую **школу демократии**.

С организационно-методической точки зрения учителя и ученики участвуют в работе органов самоуправления, вырабатывают общую программу действий, информируют друг друга о своей деятельности; таким образом, учителя передают школьникам часть своих управленческих функций. Нейлл с сотрудниками постоянно помогал работать органам детского самоуправления, предоставлял им право обсуждать любые вопросы жизни и деятельности детского сообщества, помогал им определять основные задачи и принимать решения. И учителя, и ученики учились вести диалог, предупреждать и преодолевать конфликты.

Главная задача, которую ставил перед собой и сотрудниками А. Нейлл, заключалась в том, чтобы организация жизни детей вызывала у последних ощущение сопричастности к результатам общей деятельности и чтобы каждый из них мог попробовать себя в различных социальных ролях и ситуациях.

Реальность была такова, что самоуправление, взлелеянное и всемерно поддерживаемое Нейллом, создавало все предпосылки для продуктивной саморегуляции ребенка и, в частности, такой важной ее стороны, как **социализация**.

Как известно, в трактовке прогрессивных педагогов гуманизация процесса социализации означает недопустимость такого воздействия среды на человека, при котором неоправданно подавляется его активность, а общественные функции навязываются вопреки склонностям и стремлениям индивида. Активная же роль среды заключается в том, чтобы содействовать самораскрытию человека. Гуманизация социализации рассматривается как процесс поддержания оптимального для развития личности состояния среды. И «тепличные» условия, и слишком большие трудности могут затормозить развитие личности. Нейлл всецело был согласен с данной трактовкой, особенно по части того, что негуманно слишком много требовать от личности, как негуманно и ничего не требовать от нее.

Для Нейлла главным было донести до сознания своих воспитанников мысль о том, что их удовлетворенность жизнью будет тем выше, чем больше они будут значить для других. Вместе с тем он понимал, что личность более значит тогда, когда в ней возрастает индивидуальное, когда она может что-то значимое давать другим. А давать может только та личность, которая богата внутренним содержанием, им она и свободна. Таким образом, социализация для Нейлла означала содействие обогащению внутреннего духовного мира ребенка, расширение возможностей «выхода» его на людей.

В свое время, когда Нейлл стал проводить с персоналом еженедельные беседы по психологии, со стороны детей поднялся ропот, поскольку они почувствовали себя ущемленными. Тогда директор школы изменил свой план и сделал свои беседы открытыми для всех, кто старше 12 лет. И вот: «каждый вторник вечером моя комната набита подростками, которые не только слушают, но и свободно высказывают свои мнения. Вот некоторые темы, которые дети просили меня обсудить: комплекс неполноценности, психология воровства, психология гангстера, психология юмора, почему человек изобрел мораль, мастурбация, психология толпы. Очевидно, что такие дети выйдут в жизнь с довольно широким и ясным представлением о себе и других» (314, с.26).

Основной задачей социализации ребенка Нейлл считал формирование у него при вступлении в детское сообщество чувства, как минимум, лояльности, и, как максимум, преданности к той социальной системе, что его будет окружать. В то же время он считал, что растущая личность становится полноценным членом общества, будучи и субъектом социализации, т.е. усваивающим социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в своем сообществе.

Нейлл всегда рассматривал ребенка полноценным участником процесса социализации, в котором он, как личность, и детское сообщество «взаимопроникают» друг в друга. На примере самоуправления мы видим, как взрослые и дети в школе Саммерхилл устанавливали в отношениях между собой определенный порядок и создавали новую как бы «договорную реальность», таким образом, ребенок и взрослый становились субъектами социального контроля и власти. Нейлл считал естественным, что те цели, которые ребенок ставил перед собой, могут быть, в зависимости от степени их осознанности, более или менее адекватны условиям, возможностям, а также личностным ресурсам. Любая личность осознанно или неосознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. И в этом процессе Нейлл, конечно, не стоял в стороне. В личных беседах с воспитанниками он помогал им обнаруживать расхождения между их запросами и возможностями удовлетворения этих запросов; он незаметно, как бы со стороны, подвигал их к изменению цели, к поиску наилучших

путей их достижения, иначе говоря, он способствовал активному проявлению их субъективности в процессе социализации.

Размышляя о социальном становлении ребенка, наблюдая за жизнью воспитанников в своей школе, Нейлл понимал, что личность не только объект и субъект социализации, но она в некоторой степени и ее жертва. С одной стороны, при успешной социализации она затем прекрасно адаптируется к обществу, но с другой, ей придется противостоять ему, этому обществу, которое в определенных жизненных коллизиях будет препятствовать ее саморазвитию и самореализации. Таким образом, процесс и результат социализации содержат в себе внутренний конфликт между тем, насколько личность будет идентифицировать себя с обществом и той степенью ее обособления с обществом. Величина и острота этого конфликта, т.е. сбалансированность идентификации и обособления в каждом конкретном случае как раз и связаны не только с типом общества, в которое попала личность, но и со стилем воспитания, характерным для него. Этот феномен Нейлл всегда имел в виду, когда предполагал создать свою авторскую школу исключительно на принципах свободы и саморегуляции. Это ярко видно в случае с одним из выпускников Нейлла: «Когда Джек, покинув Саммерхилл, пошел работать на фабрику, он обнаружил, что человек, выдававший болты и гайки, всегда был в отвратительном настроении. Джек поразмыслил об этом и пришел к выводу, что проблема этого человека состояла в том, что рабочие слишком фамильярно обращались к нему, от чего у него всегда портилось настроение. Понимая, что тот ожидает уважительного отношения к себе, Джек так и поступил, обратившись к нему: «Простите, мистер Браун, мне нужны гайки и болты». Джек осознавал, что это было подхалимством, но он считал, что использовал психологию, да и ему отчасти было жаль Билла, как все вокруг пренебрежительно звали мистера Брауна. Отсюда я заключаю, что это превосходный пример социализации, который помогает мальчикам жить в сообществе, думать о других и сочувствовать им» (314, с.175).

А.Нейлл был чрезвычайно удовлетворен тем обстоятельством, как выпускники Саммерхилла устраивались в жизни, как они полноправно входили во взрослый мир, как они торили свою дорогу к успеху. Например, среди них были капитан королевских инженерных войск, командир батареи, летчик-пилот бомбардировщика и командир эскадрильи, старшая медсестра, стюардесса, кларнетист гвардейского оркестра, сотрудник королевского колледжа, радист, корреспондент национальной ежедневной газеты, специалист по маркетингу в крупной фирме, а также модельеры, парикмахеры, танцовщики, музыканты, воспитательницы детских садов, актеры и т.д.

Однако процесс социализации, облегчение его протекания невозможно, как считал Нейлл, без приложения как внешних, так и внутренних сил ребенка; оно в свою очередь, что формирует одно из таких ведущих ка-

честв личности, как **самостоятельность**, которая, как известно, выражается в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Это качество предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений.

Самостоятельность не является врожденной чертой, она формируется по мере взросления ребенка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. В процессе наблюдения за своими воспитанниками Нейлл пришел к выводу, что становление самостоятельности у 7-10-летних детей протекает относительно ровно. Осложнение этого процесса он замечал в подростковом возрасте. Обостренная потребность в самоутверждении у подростков нередко основывается на искаженном представлении о самостоятельности, которая воспринимается ими как полная независимость от чужих мнений, советов и оценок. При этом демонстративное отвержение авторитета старших сочеталась с зависимостью от мнений среды. Время от времени в Саммерхилле случалось неподчинение тому или иному закону, утвержденному общим собранием школы, однако с бузотерами имели дело не учителя, а сами дети, которые и принимали своевременные меры.

Как известно, самостоятельность редко имеет место без активности личности, суть которой прежде всего выражается в активной жизненной позиции, принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов. Разумеется, самостоятельная деятельность ребенка, в основе которой лежат его активные действия, могут иметь общественно полезную и асоциальную направленность. И это всегда имел в виду А.Нейлл, когда обеспечивал своим воспитанникам целеполагающую творческую деятельность с учетом их склонностей и интересов. Он понимал, что формирование самостоятельности возможно только при наличии внутренней мотивации, поэтому он и видел ценность в организации практики массовых поручений, сменяемости руководства самоуправлением, которые требовали от детей подлинной активности при сознательном участии в жизни детского сообщества.

Немаловажное значение имел для Нейлла такой элемент самостоятельности как самоопределение, которое заключается прежде всего в становлении личностной зрелости. Появление у ребенка потребности в самоопределении всегда свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную независимую позицию в структуре межличностных, эмоциональных и прочих связей со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы видим, как осуществление идеи свободы выбора, самоуправления, социализации, самостоятельности, а также создание атмосферы искренности, взаимного уважения и доверия между педагогами и

воспитанниками; как организация учебного процесса на «солидарной» основе и предоставление каждому ученику реальных возможностей выбора познавательных альтернатив создавали в Саммерхилле многообещающие предпосылки для саморегуляции ребенка. Все это, в конечном счете, вело к доказательству того, что педагогическая система свободного воспитания А.Нейлла прекрасно оправдала себя, ибо она делала ставку на духовное развитие подрастающего человека; это была та система, в которой учитель и ученик самоорганизовывались в творческом альянсе к следованию высшим человеческим ценностям.

2.3. Реализация концепции свободного воспитания в процессе формирования нравственности и развития психической устойчивости ребенка в практике школы Саммерхилл

Цементирующим началом успешной реализации ведущих принципов своей педагогической теории Нейлл всегда считал психическую устойчивость ребенка и его духовное развитие, основанные, в свою очередь, на фундаменте неформального педагогического общения. Именно в этом общении, в котором ребенок участвует в качестве субъекта, развиваются личностно и социально значимые качества личности, вырабатывается его активная жизненная позиция, происходит постепенное накопление им нравственных ценностей. Нравственное становление личности ребенка Нейлл не мыслил без его эмоциональной устойчивости. Однако работая во многих учебных заведениях, он видел, что «все тщательно продуманные школы, а в них различные прекрасные лаборатории и мастерские не делают ничего, чтобы помочь Джону, Петеру или Ивану пережить эмоциональный урон и преодолеть социальные пороки, развившиеся в нем в результате давления со стороны родителей и школьных учителей, всей нашей принудительной по своему характеру цивилизации» (314, с.40).

Существующее понимание, что нравственное развитие личности можно достичь путем просвещения, Нейлл считал неверным, полагая, что обучать нравственности нельзя. По его мнению, постановка вопроса о нравственном просвещении есть не что иное, как сознательное влияние на процесс, являющийся предельно индивидуализированным и в целом протекающий стихийно. Нейлл пишет: «Большинство родителей полагают, что они погубят ребенка, если не сформируют у него нравственные ценности, не будут постоянно указывать, что хорошо и что плохо. Практически каждая мать и отец считают, что их главный долг – внедрить в него нравственные ценности. Они думают, что без такого обучения, ребенок вырастет дикарем, с неуправляемым поведением и не умеющим заботиться о других» (314, с.218). Подобная точка зрения исходит из идеи об изначальной греховности человека, о его дурной природе, которую надо непременно изменять, «возвышать» ребенка. В этом процессе соединяются усилия

церкви и родителей, которые и стараются «возвысить» ребенка, вселяя одновременно страх – перед божьим наказанием или наказанием взрослых. Страх же, по мнению Нейлла, не является средством формирования нравственности, он становится началом психических расстройств.

Разрабатывая далее эту непростую проблему, Нейлл безапелляционно заявляет, что именно нравственное наставление делает ребенка плохим. Более того, он был убежден в том, что ребенок всегда будет нравственно изуродованным, если его **принуждать** быть хорошим. «Родители редко понимают, какое ужасное влияние оказал на их ребенка непрерывный поток запретов, наставлений, нравочений и навязывания ему всей системы нравственного поведения, до которой ребенок еще не дорос, которую он не мог понять, а поэтому не мог и с желанием принять» (314, с.218). А всего-то и надо, по мнению британского педагога – это проявление терпения и сохранение в душе уверенности, что их ребенок рожден изначально хорошим, и он неизбежно превратится в хорошего человека, если только его не подгонять и не утрашивать, не искажать его естественное развитие внешними воздействиями. Нейлл был убежден в том, что учение – это процесс приобретения ценностей из своего окружения.

Сплошь и рядом он наблюдал, как нравственное воспитание приобретает в школах непродуктивную форму – морализаторство и моральный террор, которым не дано оценить по-настоящему добрую волю человека; их удел - насильственное осчастливливание людей путем навязывания им через жесткую регламентацию определенных внешних форм поведения, нравственная значимость которых сама по себе не вызывает сомнения. По Нейллу, нравственность никак не может быть усвоена чисто внешним образом, ибо она основывается прежде всего на личностной автономии. Исходя из этого, британский педагог и строил свою воспитательную систему в Саммерхилле на принципах теории свободного воспитания, направленного на формирование одухотворенной, психически уравновешенной и созидающей себя личности.

В основу этого воспитания он поставил **поступок ребенка**, который является фундаментом его духовного развития. Нейлл всегда помнил слова Аристотеля о том, каковы поступки, таковы и нравственные качества человека. Он так писал в своей книге: «Поступок пробивается к бессознательному там, где словам это не под силу. Вот почему любовь и принятие так часто избавляют ребенка от проблем... Я на практике доказал, что свобода и отсутствие моральной дисциплины излечили многих детей, чье будущее виделось как сплошная тюрьма. Подлинная свобода, существующая в совместной жизни, похоже, делает в Саммерхилле для многих то, что психоанализ делает для отдельного человека. Она высвобождает скрытое. Она, как дуновение свежего воздуха, проветривает душу, чтобы очистить ее от ненависти к себе и к другим. Мы, педагоги, должны принять ту или иную сторону: власть или свобода, дисциплина или самоуправление. Ни-

какие половинчатые меры не годятся – положение слишком критическое» (314, с.260). Вот почему идеалом педагога, способного формировать нравственность ребенка для него были люди, умеющие быть на равных с учениками, не ставить себя выше их; избавившиеся от ложного чувства собственного превосходства; исключившие из методов воздействия на учеников сарказм, запугивание; люди, наделенные бесконечным терпением, способные видеть далеко вперед и готовые верить в конечный результат (314, с.252).

Из всего вышеизложенного абсолютно ясным становится отношение Нейлла к наказаниям: он был против использования наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы. Надо отметить, что дискуссии о соотношении свободы и принуждения в воспитании показательны для начала XX века. Сторонники свободного воспитания выступали с резкой критикой использования наказаний в воспитании. По их мнению, наказания вызывают у детей страшную горечь и жажду мщения, пресмыкающееся раболепство и льстивость. В то же время педагог-гуманисты также использовали в своей практике различные наказания, однако в их воспитательных системах **наказание принимало характер правового акта, который осуществлялся органами детского самоуправления.** Так, например, общее собрание в Саммерхилле разбирало различные жалобы, которые возникали вследствие нарушения детьми тех или законов общежития, установленных самими детьми. Причем дети обходились с нарушителями с замечательной беспристрастностью и мудростью и отличались удивительным чувством справедливости. Вся эта процедура имела несомненное воспитательное значение.

Очень часто, критикуя детей в роли судей, говорят, что они могут быть очень суровы. Опыт Саммерхилла утверждает обратное. За всю его историю дети не приняли ни одного слишком жесткого наказания. Более того, взыскание было даже связано с характером провинности. Дети, конечно же, не подозревали о существовании «метода естественных последствий», но поступали в соответствии с ним. Например, дело четырех мальчиков, которые забрались на лестницу, принадлежавшую строителям. Собрание решило, что в качестве наказания они должны подниматься и опускаться по лестнице в течение десяти минут без перерыва. В другом случае двух мальчиков, которые кидались комьями земли, подвергли наказанию привозить тачками землю и разравнивать площадку для игр.

За некоторые проступки следовали автоматические наказания в виде штрафа, лишения карманных денег, запрещения пойти в кино. К таким нарушениям относится, например, езда на чьем-либо велосипеде без разрешения хозяина, плохое поведение в кино, хождение по крыше, разбрасывание еды в столовой. Обычно вердикт собрания принимался виновным. Если же нет, у него было право отказаться от постановления собра-

ния. В таком случае незадолго до окончания совета председатель еще раз выносил этот вопрос на обсуждение.

Интересно, что провинившиеся никогда не испытывали гнева или ненависти по поводу наказания, отмечает Нейлл. Прежде всего, потому, что наказания не унижали детей морально. Единственным результатом было то, что дети осознавали свою вину и то, что должны понести наказание. Важно также отметить, что собрание от начала до конца организовывалось и проводилось детьми. Лишь в очень редких случаях дети обращались ко взрослым с просьбой о совете.

Педагог, психолог и психотерапевт А. Нейлл никогда не забывал о том, что нравственное формирование личности тесно связано с социализацией, межличностный механизм которой реализуется в процессе общения ребенка с субъективно значимыми для него лицами, которыми являются его родители, друзья, взрослые и т.д. А действие всех механизмов социализации в большей или меньшей мере опосредуется внутренним диалогом, в котором ребенок либо отвергает, либо принимает те ценности, что свойственны сообществу и всем значимым для него лицам. Иначе говоря, ребенок формируется и изменяется в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в ней и самого себя. При незаметной, не видимой ребенком воспитательной работе, Нейлл исподволь возвращал в воспитанниках способность к изменению своих ценностных ориентаций и умению находить баланс между своими ценностями и теми требованиями, которые предъявляет ему детское сообщество. Например, на вопрос о том, что делает педагогический коллектив с ребенком, который огрызается, Нейлл с уверенностью отвечает: «Ни один ребенок в Саммерхилле никогда не огрызается. Ребенок огрызается только тогда, когда кто-то, страдающий повышенным чувством собственного достоинства, обращается с ним как с неполноценным. В Саммерхилле мы говорим на языке детей. Если бы учитель пожаловался мне, что дети огрызаются, я бы решил, что он никуда не годится» (314, с.306).

Между тем Нейлл понимал, что у растущего человека должны развиваться компенсирующие качества, способные стать опорой в его дальнейшей жизнедеятельности. Об их недостаточной развитости свидетельствуют чувства ущербности и неполноценности, которые проявляются у ребенка во взаимоотношениях с другими людьми, а также амбициозности. И то и другое в полной мере пришлось наблюдать в своей практике учителю и директору А.Нейллу. Для него критерием полноценного развития человека является его способность к полезной деятельности в обществе, а также в примирении его разума с реалиями жизни. Как известно, этот критерий А.Адлер называл социальным чувством, видя в нем важнейший и решающий фактор нормального развития человека, с чем полностью был согласен и британский педагог.

Как уже отмечалось выше, главным своим детищем Нейлл считал создание в школе Саммерхилл истинного самоуправления, одной из главных функций которого была выработка норм и правил общежития. Принятие и модификация основных правил общего поведения в Саммерхилле происходило в начале каждого семестра общим голосованием на собрании. Собрание рассматривало самые разнообразные вопросы, касающиеся правил общежития, организации жизни школы, нравственных проблем. Собрания проходили в атмосфере серьезности, откровенности и доверия. Не игнорировалось ни одно мнение. Каждый присутствующий на собрании ощущал значимость ситуации: только так, по их мнению, можно выработать те нравственные нормы, которым они могут и хотят следовать. С этого дня совместно выработанные правила жизни становились руководством к действию. Таким образом формирование нравственности как совокупности нравственного сознания, навыков и привычек в Саммерхилле было связано с соблюдением норм, правил и требований, выработанных самими детьми. Кроме того, организация жизни школьного сообщества на основах самоуправления стимулировала в каждом ребенке стремление к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Нейлл отмечал: «Образование призвано готовить детей к жизни в обществе и одновременно помогать им стать независимыми личностями, и самоуправление, без сомнения, делает и то, и другое» (314, с.11). И далее: «Саммерхилл – бесклассовое общество, значима лишь личность человека. Самым важным становится его социальная установка, т.е. способность быть хорошим членом сообщества» (314, с.174).

Когда человек обретает свободу, он начинает заниматься поиском смыслов, из которых состоит его: «Что есть добро? Что есть зло? Какой смысл имеет мой данный поступок? В чем смысл моего такого отношения к людям?» и т.д. Нейлл считал, что личность, способная к этим вопросам, способна и к обретению свободы, а следовательно, и к обретению силы.

Наблюдая за жизнью своих воспитанников, Нейлл заметил, что дети обладают большими психофизиологическими возможностями. На каждой ступени их развития обнаруживается избирательная восприимчивость к внешним воздействиям; дети наиболее эффективно овладевают не любыми, а лишь определенными способами деятельности.

Нейлл отмечал за многими воспитанниками неравномерность детского развития, наличие особых, сложных моментов становления личности. З.Фрейд рассматривал такие моменты как «болезни развития», негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью. Такое явление в психологии называется возрастным кризисом, который заключается в закономерных и необходимых этапах развития ребенка. Он связан прежде всего с тем, что у развивающейся личности возникает новый тип отношений со взрослыми и детьми, а также со сменой одного вида ведущей деятельности другим. Все это наглядно проходило

перед глазами Нейлла, в особенности, когда к нему поступали новые ученики.

В определенном контексте понятие «возрастной кризис» не несет негативной окраски. Однако нередко этот кризис сопровождается проявлениями отрицательного поведения (н-р, конфликтность в общении, упрямство, негативизм и др.). Источник этого явления – противоречия между возросшими духовными возможностями ребенка (свобода выбора, реальная самостоятельность, ответственность и т.д.) и ранее сложившимися видами деятельности (обязательность учебных занятий, послушание, запреты и т.д.). И это Нейлл всегда имел в виду, когда организовывал демократические формы взаимоотношений ребенка с окружающими, а также приемы педагогического взаимодействия, - с одной лишь целью: ослабить остроту этих противоречий, которые порождают сильные эмоциональные переживания и нарушают взаимопонимание между ребенком и сообществом. Нейлл пишет в связи с этим: «У нас постоянно идет борьба между взрослой точкой зрения и детской несознательностью. Но борьба никогда не переходит на личности; никто не таит зла по отношению к конкретному человеку. Этот конфликт делает Саммерхилл очень живым. Что-то постоянно происходит, и за целый год не случается ни одного скучного дня» (314, с.32).

Возвращаясь к вопросу о развитии социального чувства, необходимо отметить, что оно рассматривалось Нейллом как путь воспитания детей в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. В решении этой задачи особое значение он придавал детскому сообществу. Как отмечает А.Нейлл, жизнь в обществе формирует у детей умение думать о других, понимать их, сотрудничать с ними (314, с.175). Характерен в связи с этим следующий пример. В отчете инспекторов Британского правительства отмечается: «Дети часто организуют матчи с другими школами города. Однажды, в один из погожих дней, состоялись соревнования по крикету с соседней школой, причем ученики Саммерхилла решили не выставлять своего лучшего игрока, когда узнали, что у их противников лучший игрок болен» (314, с.83). И в этом нет ничего удивительного, поскольку Нейлл всегда стремился создать в своем воспитательном учреждении такое детское сообщество, где утвердилась бы атмосфера защищенности, дух самоуважения, взаимовыручки, понимания, а также терпимое отношение к слабостям других. Любой ребенок в школе Саммерхилл, который отказывался участвовать в том или ином мероприятии, никогда не выглядел униженным и никогда не считался неполноценным. «Живи и давай жить другим!» – таков был девиз в школе Нейлла, девиз, который находил свое идеальное выражение, по словам британского педагога, «когда дети вольны быть самими собой» (314, с.77).

В создании нравственной атмосферы защищенности ребенка в школе Саммерхилл несомненно первостепенную роль играл гуманистический

принцип уважения личности и прав ребенка в сочетании с требованием к нему. Этот принцип способствовал, с одной стороны, воспитанию у детей человечности, доброты, отзывчивости. А это является важной предпосылкой гуманизации внутриколлективных отношений. С другой стороны, этот принцип содействовал повышению у ребенка чувства собственного достоинства, которое и является своеобразной мерой его самочувствия в детском коллективе.

Чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце. Ребенок с развитым чувством собственного достоинства отличается уверенностью в своих силах, у него нет той особой душевной надломленности, которая часто ведет к конфликтам в отношениях с товарищами. Принцип уважения личности и прав ребенка определял не только стиль отношений между взрослыми и детьми, но также и в среде детей, к улучшению микроклимата и отношений воспитанников со взрослыми и друг с другом. Например, пишет Нейлл, если в Саммерхилле «семилетний ребенок делается источником беспокойства для всех, свое неодобрение выражает все сообщество. Поскольку социальное одобрение – это то, чего хочет каждый, ребенок сам научается вести себя хорошо, и никакой особенной внешней дисциплины не надо» (314, с.146). Во взаимодействии ребенка и сообщества проявлялась главная сущность человеческого – гуманность как стремление утвердить собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности каждой личности. Это качество Нейлл постоянно отстаивал в своей практике и считал одним из основных условий духовного развития ребенка в своей школе Саммерхилл. И все это не проходило мимо внимания тех, кто посещал школу Саммерхилл. Приведем краткую выдержку из доклада инспекторов, сделанного полвека тому назад, не потерявшего своей свежести и в последующих отзывах, исходящих как от официальных, так и от обычных посетителей, имевших счастье побывать в этом удивительном учебном учреждении: «Всю школу пронизывает атмосфера удовлетворенности жизнью и терпимости всех членов сообщества по отношению друг к другу... Поведение детей просто восхитительно. В соблюдении некоторых условностей им, возможно, и не хватает каких-то навыков, но дружелюбие, легкость, естественность, полное отсутствие как застенчивости, так и самолюбования делает их очень легкими и приятными в общении людьми» (314, с.85).

Очень много внимания и времени посвящал А.Нейлл вопросу психической устойчивости ребенка. И в этом он вновь и вновь обращался к теоретическому и практическому наследию психоанализа. Из множества классических направлений психотерапии и их методов Нейлл использовал прежде всего те, которые помогали освободить ребенка от нерациональной зависимости, которая и создает фрустрацию (напряжение, неудовлетворенность, страдание). Находясь в роли психотерапевта, Нейлл помогал ре-

бенку расширить сознание – как бы показать ему с высоты пути выхода из того тупика, в котором он оказался, и почувствовать в себе способность самостоятельного (хотя на первом этапе и с помощью взрослого) выхода из тупиковой ситуации. Это была настоящая психолого-педагогическая психотерапия.

Очень привлекательным для Нейлла был один из наиболее известных методов Фрейда при проведении психоаналитической беседы – **метод свободных ассоциаций**. Данный метод Нейлл проводил в форме **индивидуальных уроков**, которые проходили, как правило, с теми, кто нуждался в них более всего. Индивидуальные уроки представляли собой неформальные разговоры у камина, которые Нейлл ориентировал обычно на вновь поступивших в школу воспитанников с целью ускорения их адаптации к свободе, т.к. внутренняя зажатость их не давала им возможности самим приспособиться к новому.

Индивидуальные уроки директора нужны были многим, а не только новичкам, с которыми, разумеется, было намного труднее. Но главное, чего постоянно придерживался Нейлл – это желание самих детей; именно в этом он видел идеальное условие для проведения своих индивидуальных уроков, а в последующем и их успех.

При проведении курсов подобной психотерапии, Нейлл пришел к выводу, что ни одна, даже самая лучшая психиатрическая концепция не способна излечить детский невроз; единственное, что при этом необходимо, по его мнению, это высвобождение чувств ребенка в атмосфере любви, принятия и свободы быть самим собой. Говоря об освобождении чувств, он имел в виду то, чтобы избавить ребенка от ощущения угнетенности, задушенности, униженности; если же ребенок ненавидел математику или не мог читать, то прибегать к психоанализу к психоанализу не было необходимости.

Как таковой методики индивидуальных уроков Нейлл не имел; у него не было ни стандартного вопросника, ни тестов, ни скрупулезного анализа поведения ребенка с последующим планированием индивидуальной работы с ним. Он трезво осознавал, что психотерапия не может вылечить сразу, поэтому он никогда не испытывал пессимизма при отсутствии скорых положительных результатов. Его индивидуальные уроки представляли собой процесс перевоспитания; их цель – снятие комплексов, созданных устрашениями и нравочениями, которые встретились воспитанникам в семьях и школах до их поступления в школу Саммерхилл. Надо отметить, что Нейлл ни в коей мере не выдвигал подобную форму воспитания в качестве педагогической панацеи; он понимал, что свободная школа типа Саммерхилл может существовать и без индивидуальных уроков. Однако уже то, что они помогали ускорить процесс перевоспитания и были своего рода «хорошей весенней генеральной уборкой перед вступлением в лето свобо-

ды» (314, с.43), делали их чрезвычайно привлекательными и продуктивными.

Своей практикой в школе Саммерхилл Нейлл невольно пытался оспаривать некоторые идеи Фрейда, в частности невротические проявления на почве сексуальных фантазий. Нейлл говорил, что «психология бессознательного показала, что большинство наших действий имеет скрытый источник, которого мы не можем достичь иначе, кроме как путем длительного и сложного анализа. Но и психоанализ не может добраться до самых глубинных слоев бессознательного. Мы действуем определенным образом, но не знаем, почему действуем именно так» (314, с.220). Поэтому, он считал, что кропотливое исследование корней невроза вряд ли принесет большую пользу, поскольку ребенок не обладает еще сформировавшимися структурами личности, например, развитым самосознанием, а значит аналитическая работа с ним не возымеет своего успеха. В связи с этим он и подчеркивал неоднократно, что в работе с детьми достаточно ограничиваться указанием на связь между невротическими проявлениями и вытесненными идеями.

Мысль Фрейда, что всякий невроз основан на сексуальном подавлении, привлекал Нейлла, поэтому его и увлекала идея о создании такой ситуации, при которой комплексы у детей вообще не должны были образовываться. Он писал: «...я создам школу, в которой не будет сексуального подавления. Фрейд показал, что бессознательное бесконечно более важно и могущественно, чем сознание. Я сказал себе: в моей школе не будет цензуры, наказаний, морализаторства, мы позволим каждому ребенку жить в соответствии с его глубинными импульсами» (314, с.257). По мнению Нейлла, новорожденное дитя несет в себе только жизненную силу и имеет бессознательное стремление – жить. Эта жизненная сила заставляет его есть, исследовать свое тело, удовлетворять свои желания. Тем самым ребенок действует согласно желаниям Природы. Взрослые же полагают, что природа ребенка должна быть улучшена, поэтому начинают учить маленького ребенка, как надо жить. Это обучение превращается вскоре в систему запретов. И наступает момент, когда природный голос жизненной силы ребенка звучит диссонансом тому, что говорят взрослые.

Говоря о психической устойчивости ребенка, как, впрочем и взрослого, в основу ее Нейлл вкладывал прежде всего внутреннее чувство благополучия, равновесия и удовлетворенности жизнью, а все это, о чем неоднократно писал и говорил он, может существовать только в том случае, если человек чувствует себя свободным. Дети же, которых опутывают целой сетью запретов, которых постоянно в чем-то упрекают, наказывают, всегда выглядят запуганными, несчастными. Он так писал по этому поводу: «Я провел немало времени, врачую раны, которые нанесли детям те, кто заставлял их жить в страхе. Страх может сделать жизнь ребенка совершенно ужасной, и он должен быть устранен полностью – страх перед взрослыми,

страх перед наказанием, боязнь одобрения, страх перед Богом» (314, с.119). Поэтому, предупреждал британский педагог, если взрослые хотят, чтобы ребенок рос без страха, а, значит, и без всевозможных неврозов, они просто не имеют морального, нравственного права стоять от него в стороне. Ребенок будет чувствовать душевную умиротворенность, психическое спокойствие только в том случае, если он будет осознавать от присутствия взрослого ощущение любви.

Личностный рост ребенка Нейлл не отделял от счастья, на этом он по сути и строил свою педагогику. Для него, лучше не иметь никакого представления о том, что такое десятичная дробь, но при этом быть свободным и довольным. На вопрос посетителей детям, почему при возможности выбора между каким-нибудь престижным учебным заведением и Саммерхиллом, они бы выбрали последнее, дети неизменно отвечали, потому что их школа всегда дает чувство полной уверенности в себе.

Рассказывая о своей школе, Нейлл наряду с определенными упущениями, которых он никогда не боялся скрывать, старался показывать и ее заслуги, а они выражались очень просто, это то, о чем мечтаем все мы, родители, педагоги и просто взрослые, а именно, главная заслуга школы Саммерхилл – это «ее здоровые и свободные дети, чья жизнь не испорчена страхом и ненавистью» (314, с.19).

Таким образом, рассматривая педагогическую концепцию А. Нейлла о свободном воспитании, мы можем сделать вывод, что формирование нравственности у ребенка он неразрывно связывает процесс со свободой его внутреннего мира, с неограниченной жаждой познания окружающего мира, понимания смысла жизни. Британский педагог не дает нам конкретных, категориально описанных механизмов нравственного воспитания ребенка, однако его педагогические воззрения и сама практика в Саммерхилле показывают, как посредством совместной выработки социальных норм, социально значимых качеств личности создавался образ счастливой жизни сообщества, в котором превыше всего ценится свобода и любовь, терпимость и взаимопонимание.

С другой стороны, чистота и ясность взаимоотношений между взрослым и ребенком возможна только при наличии их собственной психической устойчивости, не отягощенной страхом и ненавистью, неуверенностью и душевной апатией. Иначе говоря, духовность и психическая уравновешенность личности есть его жизнеустойчивость, исходным условием которой является способность человека видеть себя и окружающий мир, в котором он пребывает, в нерасторжимой связи. Это видение и есть понимание своей личностной сущности, и есть нравственное становление. А оно, к чему и шел всю свою сознательную жизнь А. Нейлл, требует в свою очередь внутренней гармонии нашего внешнего и внутреннего «Я». В понимании британского педагога, личность бывает спокойна за себя и удовлетворена своим пребыванием в этом мире тогда, когда внутренний себе-

седник доволен ею и поощряет ее шаги по жизни, не исчерпывая свои возможности в познании все новых и новых ее глубин.

2.4. Организации жизнедеятельности детей в школе Саммерхилл на педагогических принципах А.Нейлла

XX век с его сложностями и противоречиями привнес в педагогическую действительность один из важнейших императивов, выдвинутый философией экзистенциализма: «Человек, пробудись!» То есть займи активную жизненную позицию, действуй в этом мире и противодействуй ему всеми своими силами. Увлеченный идеями экзистенциалистов, Нейлл принял этот тезис в качестве руководства к действию; создавая свою авторскую школу, он уже знал изначально, что в ней не будет элементов жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности жизнедеятельности детей, а во главу угла он поставит активность ребенка, поскольку именно в этом он видел одно из основных условий развития его способностей и дарований и, что также немаловажно, достижения успеха. Главную задачу своей теории свободного воспитания он видел в превращении деятельности детей в самодеятельность (самоуправление), а дисциплину – в самодисциплину (самостоятельность).

По Нейллу, в воспитании личности незыблемым было то, чтобы для ребенка активное проявление себя стало жизненной потребностью, задача школы заключалась бы в том, чтобы способствовать этому устремлению, чтобы дать его уму своеобразный толчок и развить в нем склонность к размышлению и творчеству. Подобное отношение к воспитанию является центральным в современных отечественных концепциях воспитания. В связи с этим в опыте организации жизнедеятельности детей в школе Саммерхилл можно увидеть целый ряд рациональных идей, которые определяют возможности и перспективы использования данного опыта в практике школы. Рассмотрим их более подробно.

Организуя деятельность и межличностное общение своих воспитанников на гуманистической основе, Нейлл выстраивал воспитательное пространство Саммерхилла таким образом, чтобы в нем имели место условия и возможности для самореализации ребенка, развития его творческих сил и способностей. Именно на это и были направлены все виды жизнедеятельности его воспитанников: **игра, труд, учение, театр, художественное творчество.**

Как известно, основным видом деятельности ребенка правомерно считается игра, та особая форма жизни ребенка, которая содействует его самореализации и социализации. А.Нейлл относился к игре с чрезвычайным трепетом, ибо считал ее важнейшей предпосылкой здоровой деятельности, потому он и придавал ей огромное значение в формировании личности ребенка. Он неоднократно подчеркивал, что игры являются незаменимыми средствами для развития фантазии и творчества детей, потому он и совето-

вал взрослым не беспокоиться о том, что дети увлекутся игрой, перестанут заниматься и ничего не добьются в своей жизни. Более того, по его мнению, пороки цивилизации своим существованием обязаны тому факту, «что ни одному ребенку никогда не удалось наиграться вдоволь» (314, с.68). Он считал, что страх за будущее своего чада заставляет родителей и учителей задолго до взрослости растущего человека переносить его из мира детства в мир взрослых, тем самым ошибочно полагая, что они успешно способствовали развитию его личности. Отсюда, налицо обычный деспотизм: составление для ребенка обязательного расписания, состоящего в основном из освоения основ наук. Нейлл пишет в связи с этим: «Если бы свободного ребенка попросили сделать для себя расписание, он почти наверняка отдал бы игре много времени, а урокам – мало» (314, с.68). Людей, забывших сладкие минуты своего детства и в реальности разучившихся играть и фантазировать, британский педагог относил к разряду плохих. Он так и говорит о ребенке подобных родителей: «Когда ребенок утрачивает способность играть, его душа умирает, и он становится опасным для всех детей, которые с ним сталкиваются» (314, с.69).

Интересную параллель проводил Нейлл, когда сравнивал страх родителей за будущее своих детей с представлением морали в той части, что пребывать в роли ребенка вроде бы и нехорошо, не принято, и что если кого-то называли ребенком, то это значит, что он вышел за рамки общепринятых норм. Однако многие забывают, как сетовал Нейлл, что главный смысл детства заключается в нем самом, что ребенок – это не полигон для обработки родительских навыков, и что если насильно втиснуть ребенка во взрослую жизнь, он будет к ней просто не готов. Вот почему игра, по мнению Нейлла, а не великолепные школы с дорогостоящим оборудованием выполняет главную функцию подготовки ребенка к жизни. Именно поэтому в Саммерхилле и поощряли игры детей любого возраста, причем прежде всего те, которые были связаны с воображением и перевоплощением. «Саммерхилл можно определить, - пишет Нейлл, - как школу, в которой самое большое значение придается игре» (314, с.67). В то же время надо отметить, что он прохладно относился к организованным и придуманным взрослыми играм. Поэтому он не без сарказма отзывался о системе М.Монтессори как системе управляемой игры, считая ее замаскированным способом обращения ребенка к науке. Нейлл был убежден, что для нормального развития ребенка учение должно следовать за игрой.

Итак, как же играли дети в этой не понятой многими стране Саммерхилл? Малыши играли в ней, как это делают и до сих пор, весь день напролет; играют со своими фантазиями, которые предельно близки к реальности, ибо постоянно воплощаются в действие. Они играют в куклы, в призраков, в разбойников, в рыцарей, в «пятнашки»; одним словом, во все, что им придет на ум в данный момент. Все их игрушечные лошадки, куклы, ружья, самолеты и машины в детском представлении превращаются в

настоящие вещи; и для них начинается своя, пусть и в воображении, настоящая жизнь. Для Нейлла игра ребенка была неразгаданным чудом; и он предупреждал, что если вы чуткий человек, то никогда не разрушите мир детской фантазии.

В Саммерхилле проводили и организованные игры, которые, как правило, требовали командного участия: футбол, хоккей, крикет и т.д. Характерно, что дети не любят игры в качестве зрелища; в любой игре они стремятся к непосредственному собственному участию в ней, в связи с чем им нет необходимости «изживать свои подавленные игровые потребности, идентифицируя себя с игроками и как бы доверяя им играть вместо себя». (314, с.69), поскольку они всегда играют в то, во что хотят и сколько хотят. В связи с этим Нейлл пишет: «Было бы очень интересно, хотя, вероятно, и довольно сложно, оценить вред, нанесенный детям, которым не позволили играть столько им бы хотелось» (314, с.69).

Любопытно отметить его ремарку по поводу сообщения учителей из Израиля, которые, рассказывая с упоением о киббуцах, поведали ему о том, что основная задача общины, частью которой является и школа, заключается в тяжелом труде, и что дети там просто рыдают, если им в качестве наказания вменяют отлучение от работы в огородах. Нейлл комментирует это так: «Если бы мне встретился 10-летний ребенок, который рыдал из-за того, что ему запретили копать картошку, я бы подумал, что он умственно отсталый. Мир детства – это мир игры; и всякая общественная система, игнорирующая данную истину, воспитывает детей неправильно». (314, с.69).

Таким образом, для отечественной педагогики и школы сохраняют свое значение идеи Нейлла о том, что дети, выросшие в условиях свободы и много игравшие, не просто следуют потребностям детской природы, не просто активизируют свою жизнедеятельность, а развивают свои физические и нравственные способности, путем использования потенциальных возможностей, при этом познавая окружающий мир во всех его красках и проявлениях.

При всей привлекательности игры, как катализатора активизации жизнедеятельности ребенка, удельный вес ее имел, конечно, свои разумные пределы, ибо такой вид деятельности как **труд** также занимал свое достойное место в общей системе учебно-воспитательного процесса в школе Саммерхилл; с той лишь оговоркой, что он как деятельность был организован не по обязанности, а прежде всего с опорой на интересы ребенка. При этом Нейлл, однако, считал, что ленность и отвращение к труду (как, впрочем, и к собственно занятиям) в конечном счете деморализует детей, а потому основой нравственного воспитания является трудолюбие. Давно уже стало истиной, что Нейлл и демонстрировал в меру своего убеждения и личного примера, и фактом то, что труд является основным источником материального и духовного богатства общества, священным долгом чело-

века, фундаментом личностного развития. Сам Нейлл видел в труде большую преобразующую силу, способную обеспечить поступательное развитие каждой личности. Необходимость трудового воспитания, его значение в нравственном развитии ребенка была для Нейлла аксиомой, задачу же свою он видел в том, чтобы это могли осознать и его воспитанники. Можно много декларировать о пользе труда в части его благотворного влияния на физическое развитие, на формирование товарищеских отношений и взаимопонимания, выработки жизненной сноровки, творческой смекалки, сообразительности и т.д., но Нейлл остерегался превращать свои призывы в обычные лозунги. Поэтому он и здесь оставался верен себе, а именно – трудовая деятельность также отдавалась на откуп свободы выбора. В связи с этим в воспитательной системе британского педагога и не было систематического общественно-полезного труда. Сам ручной труд Нейлл рассматривал лишь как средство, которое должно помочь ребенку в самоопределении и самореализации. Почти сразу же в Саммерхилле был принят закон, согласно которому каждый ребенок старше 12 лет и каждый сотрудник должны были ежедневно в течение двух часов заниматься земледельческим трудом на общую пользу. Была принята даже расценка оплаты за этот труд в размере 6 пенсов за час. Если ребенок не работал, то должен был платить штраф в размере 1 шиллинга. Однако по истечению времени в этом благородном начинании стал наблюдаться негативный оттенок – некоторые дети, чтобы не работать, готовы были заплатить положенный штраф, т.е. шли на эти издержки, лишь бы не исполнять, как они это понимали, трудовую повинность. Директор Нейлл приходит к естественному выводу: работа (в целом не радостная как таковая) потому всем порядком наскучила, что в ней не было главного – интереса, а значит, она теряла свой кураж и привлекательность. Итогом явилось то, что данный трудовой закон пересмотрели и единогласно на общем собрании отменили.

Совсем по-другому обстояло дело с детьми 8-9 лет; их отношение к труду (к вменяемой им посильной трудовой деятельности) сводилось к тому, что они, воображая себя взрослым, продолжали воплощать в жизни свои фантазии. Интересно в связи с этим мнение Нейлла: «Здоровая цивилизация не должна привлекать детей к работе, по крайней мере, до 18 лет. Многие мальчики и девочки переделают немало всякой работы и до того времени, когда им исполнится 18, но эта работа будет для них игрой, с родительской точки зрения вероятнее всего экономически совершенно невыгодной» (314, с.66).

Тем не менее, он не делал из всего этого пессимистического вывода, - в его школе никогда не было ленивых детей, более того, не было и самих условий (несмотря на предоставление максимальной свободы) для их взращивания. Правда, у него ушло немало времени, чтобы принять как данность то явление, что подростки всегда будут стремиться избегать ра-

боты по прополке лука или посадке картофеля, отдавая предпочтение сборке радиоприемников, мытью машин и копанию в двигателях.

Если же вернуться к вопросу о том, в чем заключаются перспективы использования опыта организации трудовой деятельности в школе Саммерхилл в современной практике, то здесь также очевидно, что это идея воспитания трудолюбия, которое Нейлл отделял от физического труда и придавал большое значение прежде всего с точки зрения его как личностного качества. Нейлл справедливо полагал, каким бы рутинным, неинтересным и, по сути, немотивированным было задание, каждый воспитанник должен стремиться к тому, чтобы добросовестно выполнять его. Поэтому сегодня так важно связывать мотивацию труда с природой ребенка, рассматривая труд является важнейшим элементом в воспитании нравственного начала в личности ребенка. Использование ручного труда в современных школах также имеет свое психолого-педагогическое обоснование: во-первых, сам процесс изготовления предмета уже активизирует деятельность, во-вторых, в ребенке пробуждаются и развиваются технические и художественные задатки, и, в-третьих, в процессе общения с другими учениками, у ребенка формируются социальные склонности и способности.

Следующим немаловажным аспектом жизнедеятельности детей в школе Саммерхилл было **учение**, в сфере которого британский педагог получил наибольшее количество критических стрел в свой адрес как при жизни, так и сегодня, когда его дело продолжает дочь, не отказавшись ни от одной из принципиальных идей своего отца. Но сколько ни пытались «образумить» его ученые мужи, государственные чиновники, да и просто родители, он твердо стоял на своей позиции: свобода выбора должна пропитывать все стороны жизни ребенка, начиная от выбора досуга и до получения полноценного образования. Надо отметить, что вопрос об учебе был своего рода передним краем театра полемики, на котором столкнулись неординарная точка зрения А.Нейлла и классический взгляд на обучение как процесс личностного развития ученика. Из основных аспектов обучения, которое оказывает развивающее и формирующее влияние на личность, Нейлла прежде всего интересовала мировоззренческо-нравственная сторона, т.е. осмысление человеком мировоззренческих и нравственно-эстетических идей. Он никогда не вдавался в проблематику методики преподавания, уповая на то, что его учителя в полной мере владеют частными методиками обучения, презентуя учебный материал не только с точки зрения полезности, но и одновременно развивая умственные способности детей. Но, несмотря на предоставление ребенку полной свободы выбора образования, британский педагог всегда лелеял в душе надежду на то, чтобы тот или иной ребенок как можно скорее приступил к учебным занятиям, ибо он понимал, что учебная деятельность ученика также является плодотворной формой его активности, а также условием и средством его психи-

ческого развития и социализации. К тому же учеба это и игра, как производный, выделившийся из труда вид деятельности.

В конце 90-х годов в школе Саммерхилл проводилась планомерная проверка со стороны британского министерства образования по части содержания и организации учебно-воспитательного процесса; она пришла к выводу, что за последнее десятилетие ничего по сути не изменилось по вопросу обеспечения детей целенаправленным образованием. Проанализировав состояние дел в обучении, в научно-методическом обеспечении, условиях проведения учебных занятий, комиссия составила справку, лейтмотив которой заключался в том, что школа, наряду с положительными моментами, не давала своим ученикам тех знаний, умений и навыков, которыми они должны овладеть в соответствии со стандартом образования. Успех в учебе и достижение необходимых по стандарту образования знаний всецело зависит от склонностей детей, от их задатков, но в большей мере от их мотивации. Тем не менее, проверка показала, что дети, склонные к учебе, всегда обнаруживают хорошие знания, особенно в математике. Что касается английского языка как предмета (на него делался специальный акцент, потому что многие учащиеся были из других стран), он также хорошо дается тем, кто им интересуется и посещает занятия (336).

Несмотря на приличное поведение в школе, прекрасные межличностные отношения, включая и учителей, комиссии все же пришлось констатировать, что это все не может компенсировать отставание от программы, причиной чего прежде всего является избирательное посещение занятий. И как следствие, ученики, спорадически пропускающие уроки, обнаруживают проблемы в счете, чтении и письме, тем самым отставая в целом от стандарта образования. А это в свою очередь ведет к постоянному изменению расписания, поскольку учителям приходится иметь в виду тех, кто в течение долгого времени не посещал занятий и вдруг появлялся, изъявляя желание учиться. По мнению инспектирующих школу, с чем согласны и мы, система А.Нейлла предоставляет детям слишком неоправданную образовательную свободу, тем самым косвенно лишая их права в получении полноценной суммы знаний. Как результат, многие учащиеся (справедливости ради следует заметить, это те, кто пришел из других школ с отрицательным опытом пребывания в них) неправильно используют предоставленную им личностную свободу, которую они отождествляют прежде всего со свободой непосещения занятий. К изложенному выше можно добавить еще и тот факт, что почти все учителя не проходят аттестационные курсы, что в определенной степени также влияет на качество обучения.

Забегая вперед, отметим основные рекомендации, данные школе Саммерхилл последней фронтальной проверкой (1999г.), проведенной инспекторами Британского правительства: повысить требования к преподаванию, особенно в отношении углубленного изучения английского языка, в частности, грамматики, лексики, истории языка и т.д., а также математики и

естественных наук; обеспечить всем ученикам полноценное прохождение программы за весь курс средней школы; улучшить обеспечение классных комнат соответствующим оборудованием.

Что касается достижений учащихся, то также сошлемся на последние данные (336). Итак, **английский язык**. Те, для которых он является родным, в практике речи и аудировании демонстрируют хорошие стандарты. Могут уверенно вступать в дискуссии, рассуждать и объяснять свою точку зрения. В этой связи следует еще раз отметить преимущество общих собраний, введенных Нейллом. Возможность участвовать в трибунале и на собраниях предоставляет детям прекрасные условия для развития данных навыков. Однако тех, для которых английский второй язык, говорение оставляет желать лучшего, и их успехи в этом всецело зависят от оптимизации обучения, а также от регулярности посещения занятий.

Чтение. Здесь картина обычная, которая наблюдается во всех государственных школах, т.е. овладение стандартом чтения, как одного из видов речевой деятельности, идет по нарастающей; если в начальных классах наблюдаются естественные признаки заторможенности, то по окончании школы ученики уже демонстрируют беглость и осмысленность текстов. Однако, увы, даже сам Нейлл признавал, что умение читать не является предпосылкой к тому, чтобы стать книголюбом. За редким исключением, дети в школе Саммерхилл почти не читали книг, им более нравилась роль слушателей.

Письмо. Достижения в этой области не отвечают ожиданиям общепринятого стандарта; нарушения в письме заключаются как в отдельных затруднениях и специфических ошибках (дисграфии), так и в несформированности письма (аграфии). Более глубокий характер имеют нарушения в лексико-грамматическом недоразвитии речи, что влечет за собой звукобуквенные ошибки, а также нарушение правил правописания и собственно каллиграфии. Все это обусловлено прежде всего, как уже отмечалось, нерегулярностью школьного обучения и неразвитым двуязычием. Результаты проверки показывают, что по сравнению с другими школами, Саммерхилл достижениями в письменной речи похвалиться не может.

Математика. Успехи по этому предмету напрямую связаны с регулярностью посещения занятий; ученики, не пропускающие уроков, как правило, обнаруживают высокие, а часто и очень высокие знания. Анализ контрольных работ показывает, что ученики школы Саммерхилл в достаточной мере овладевают системой математических знаний, умений и навыков, необходимых для решения практических задач, развития логического мышления, пространственного воображения и т.д.

Однако, математика в Саммерхилле никогда не была в почете, о чем недвусмысленно писал и сам Нейлл: «Мое обвинение против математики состоит в том, что этот предмет слишком абстрактен для детей, поэтому чуть ли не каждый ребенок ненавидит ее... Более того, мои претензии к

математике такие же, как к латинскому и греческому языкам. Какой смысл преподавать квадратные уравнения мальчикам, которые будут чинить машины или продавать чулки? Это – безумие» (314, с.324). И как следствие этой ситуации, - многие воспитанники не справляются с элементарными математическими вычислениями, не говоря уже о сложных алгебраических уравнениях.

Естественные науки. Положение в этой области было сродни математике: регулярно посещающие уроки, демонстрировали успехи, игнорирующие занятия - обнаруживали пробелы в общей системе знаний о живой природе, что тормозило у них формирование естественно-научной картины мира, а подспудно и нарушало воспитание нравственно-этической ориентации личности с точки зрения ответственного отношения к различным формам проявления жизни.

Резюмируя негативную ситуацию в области образования в школе Саммерхилл, инспектирующая группа выдвинула два основных упрека: первое, об этом уже говорилось, - необязательность посещения занятий, т.е. перекладывание всей ответственности в этом вопросе на плечи самих воспитанников, и как результат, отставание учеников по многим основным предметам; второе – ни школа в целом, ни каждый учитель в отдельности не имеют своего учебного плана, осуществляющего учебный процесс в рамках предметной структуры обучения. В связи с этим отсутствует база для разработки конкретных учебных программ, а сам отбор учебных предметов и распределение учебного времени, к сожалению, не отражают взглядов ни Нейлла, ни педагогического коллектива на то, каково содержание образования и в каком объеме оно необходимо учащимся.

Однако для Нейлла, а затем и для его последователей это было не главное; вновь и вновь он повторял, защищая свою позицию: «...школа в классическом ее понимании убивает свободу, инициативу, творчество; она диктует ребенку, как жить, о чем думать, во что верить; она возлагает на него огромный груз общественного табу» (315, с.11). И только наличие истинной, не декларированной свободы способна развить у ребенка потребности в учебной деятельности, а также соответствующих мотивов, которые и способствуют укреплению желания учиться. Все дети школы Саммерхилл в конце концов нашли себя, поскольку им в свое время позволили быть собой. Саммерхилл не вырастил ни одного гения, но выпуская каждый год более пятидесяти человек, педагогический коллектив с удовлетворением отмечает, что все они прекрасно устроились в жизни, найдя себя в различных творческих и полезных для общества занятиях.

Можно много спорить с концепцией А.Нейлла о возможности избирательности получения образования, но как бы то ни было, результат налицо: из стен Саммерхилла не вышел ни один потенциальный преступник.

Если возможность использования опыта Саммерхилла о свободе посещения занятий вызывает сомнения, то следующая характерная черта ав-

торской школы А.Нейлла - обращение к художественному творчеству с точки зрения формирования у ребенка мировосприятия средствами искусства – представляет для отечественной школы особый интерес. Можно с уверенностью сказать, что художественному воспитанию своих подопечных педагогический коллектив школы Саммерхилл отдавал особый приоритет. Нет так уж и важно, было ли оно стихийным или педагогически направленным, главное, что оно развивало в детях чувство прекрасного, учило постигать красоту в природе и в искусстве и тем самым способствовало облагораживанию души маленького человека. Уже с младенчества в жизнь ребенка входит искусство как часть окружающей его действительности, оно влияет на воспитание его чувств, вкусов, и отношение к самой жизни. Подрастая, ребенок входит в этот мир уже осознаннее, учась отбирать то, что наиболее близко его характеру; и эта мысль была наиболее близка А. Нейллу. Вводя в общую структуру воспитания театр, музыку, танцы, стихотворчество, рисование, лепка и т.д., Нейлл воочию убеждался, как они развивают творческие силы ребенка и содействуют его самореализации. Творчество он вообще рассматривал в качестве одной из высших форм гуманизации личности и актуализации ее творческого потенциала. Поэтому в организации художественно-творческой деятельности в Саммерхилле особое место занимал школьный театр и драматизация.

В Саммерхилле во все годы его существования действовал детский театр. Обычно зимой каждое воскресенье было театральным днем. Иногда несколько недель подряд шли на школьной сцене различные спектакли, хотя иногда бывали и перерывы. Подготовка к спектаклю начиналась с создания его текста. Традиционно на саммерхилльской сцене ставились только спектакли, сочиненные самими детьми. Пьесы, написанные учителями, ставились лишь в том случае, если в данный момент не было готового детского текста. Пьесы для детей, по мнению Нейлла, должны опираться на их мироощущение. Нельзя заставлять детей играть классические пьесы, содержание которых так далеко от детской жизни, их восприятия и фантазии. Тем не менее, надо отметить, что долгими зимними вечерами Нейлл иногда читал своим воспитанникам Ибсена, Стринберга, Чехова, Голсуорси.

Саммерхилльские драматурги были более склонны сочинять комедии, нежели трагедии. Хотя если вдруг появлялась какая-либо трагедия, она была довольно хорошо сыграна. Чаще всего писали девочки. Для пьес младших ребят кульминационным моментом непременно был приказ "Руки вверх!" и гора трупов на сцене. Четырнадцатилетние девушки писали неплохие пьесы в стихах. Дети в Саммерхилле не переносили ни известных драматических произведений, ни интеллектуальных текстов, которые часто использовались в других школах.

В Саммерхилле костюмы и декорации также готовились самими детьми. Сцена была подвижной и складывалась из ящиков, расположение ко-

торых менялось в зависимости от замысла авторов. Саммерхилльцы проявляли прекрасные актерские способности. Абсолютно отсутствовала какая-либо робость и скованность. Особенно искренне играли малыши. Девочки обычно выступали охотнее, чем мальчики, причем последние до десяти лет предпочитали играть только в гангстерских спектаклях.

Интересно, отмечает Нейлл, что наиболее плохими актерами были те, кто играл в жизни, на сцене же они смущались и не находили себе места. Игру на сцене, детский театр Нейлл считает важным средством нравственного воспитания. Каждый маленький актер должен уметь поставить себя на место другого человека, а это учит его понимать других, их чувства и переживания, что весьма немаловажно в установлении добрых межличностных отношений. Театр также решал задачу укрепления веры в себя, а те дети, которые отказывались играть, находили себя в какой-либо другой деятельности. В любовных сценах отказывались выступать четырнадцатилетние, тогда как малыши с удовольствием и без всякого смущения принимали в них участие. Только подростки, которые на самом деле пережили чувство любви, могли передать его вполне достоверно.

Старшие интересовались сценической техникой и имели в этом плане свой оригинальный подход. Если, например, в обычной драматургии актер, уходя со сцены, говорит вслух, куда и зачем он пошел, дети находили это неестественным. Они говорили, что в реальной жизни никто так не делает и потому старались приблизить свою игру к жизни. Большой популярностью среди жителей Саммерхилла пользовались своеобразные мини-представления, упражнения в театральном искусстве, которые назывались спонтанной игрой. Например, они должны были выполнить задания типа "Возьми в руки букет цветов и обнаружь среди цветов чертополох", "Ты обедаешь в ресторане на железнодорожном вокзале и сидишь как на иголках, так как боишься, что поезд уйдет без тебя" и др. Иногда упражнения носили характер спонтанной реакции в одной общей предложенной сцене. Например, Нейлл играл роль чиновника эмиграционной службы, а все дети с "паспортами" в руках должны были быть готовы ответить на любой его вопрос; или он становился бизнесменом, ищущим секретаря, или продюсером, которому нужен актер на роль.

Спонтанная игра была очень существенной творческой частью школьного театра в Саммерхилле. Сам театр сыграл наибольшую роль в развитии детского творчества по сравнению со всеми другими видами деятельности. Среди этих видов деятельности - танец и музыка. Танцу в Саммерхилле посвящался особый день - среда. Дети с удовольствием и на хорошем уровне танцевали. Приезжие гости часто признавались Нейллу, что ребята танцевали лучше их. Нейлл считал, что танец - это великолепное средство самовыражения, и человек, который так и не осмелился выйти в круг и сделать свои собственные па в танце, никогда не сможет найти себя ни в учебе, ни в политике, ни в религии. Поэтому любая программа в Сам-

мерхилле включала в себя танцы, которые неплохо ставила одна из девушек, увлекавшаяся танцами. Чаще всего это были танцы не классического характера, а на джазовую музыку. Например, Нейлл написал либретто на музыку Гершвина "Американец в Париже", и девушки дали его интерпретацию в танце. Почти ежедневно дети приходили в квартиру Нейлла слушать пластинки Дюка Эллингтона, Э.Пресли, Равеля и Стравинского.

Для творческого самовыражения детей Нейлл организовал также мастерские, где дети рисовали, лепили из глины, шили, делали различные поделки. Для него художественное творчество детей с педагогической точки зрения представляло собой незаменимый, документально достоверный показатель успешного психологического развития ребенка. Более того, сам процесс творчества детей он считал качественно адекватным творчеству профессионалов как по своей сущности, так и по форме применяемых художественных средств, и заслугу в этом он видел, прежде всего, в осуществлении свободы выбора, которая дает возможность раскрываться каждому, помогает ему ощутить свою силу и, что очень важно, самоутвердиться в ребячьей среде. И опять возвращаясь к вопросу образования, хотелось бы подчеркнуть, как выстраивал незримый канал, по которому через художественное творчество и игру ребенок подспудно, незаметно для себя, тянулся к знаниям, где он пытался найти ответы на мучившие его вопросы.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод, исходя из изложенного выше. Определяя перспективы использования опыта Александра Нейлла по организации жизнедеятельности детей согласно принципам свободного воспитания, можно утверждать, что в этом процессе особое значение имеет предоставление им больших возможностей для самореализации, самоутверждения и самоопределения. Это не просто активизирует деятельность детей, но воспитывает в них реальную самостоятельность и ответственность, на основе которых и может утверждаться самоуправление, способствующее социализации детей и дающее в свою очередь выход в полной мере такой великой идее как личностная свобода. Это и есть то, ради чего создавалась концепция свободного воспитания замечательного британского педагога Александра Нейлла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Объективное исследование и раскрытие теоретико-методологических основ концепции свободного воспитания Александра Нейлла и особенностей его реализации в воспитательной практике школы Саммерхилл позволили сделать следующие общие выводы.

1. Будучи наиболее ярким представителем педагогики свободного воспитания, Александр Нейлл внес серьезный вклад в развитие гуманистической педагогической традиции. Фундаментальной основой этой теории является признание самоценности индивидуальности и права личности на свободное развитие. Заслуга Нейлла состоит в том, что он не только дал психологическое обоснование значимости свободы для личностного развития ребенка, но и основал уникальное учебно-воспитательное учреждение Саммерхилл, в котором в течение восьмидесяти лет реализуется концепция свободного воспитания.

2. Решение любого вопроса педагогики возводилось Нейллом к философской проблеме свободы. Философия образования А.Нейлла содержит в себе идеи М.Монтеня, Д.Локка, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Г.Спенсера и др.: примат естественного и природного начала над культурным; свобода человека в выборе собственного пути развития; усмотрение в каждой личности творческого и активного начала; зависимость развития человека от его конкретного индивидуального опыта. На основе сравнительного анализа воззрений и практики Нейлла и основных положений экзистенциальной философии мы также сделали вывод о том, что философии образования А.Нейлла также присуще рассмотрение человека субъектом свободного и ответственного самосозидания, признание конечным продуктом образования автономной человеческой личности. Нейлл принимает также и систему ценностей экзистенциалистов, главное место в которой занимают свобода и ответственность. Как и для экзистенциализма, для Нейлла приоритетным было понимание того, что личность всегда находится в становлении; что человек всегда отвечает за то, что он с собою сделал, и что его свобода и ответственность за себя в конечном счете не имеют границ. Для Нейлла неоспоримым была доктрина экзистенциалистов, заключающаяся в том, что ребенок не является объектом управления, а представляет собой сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое личное отношение к себе и миру.

3. А.Нейлл сделал серьезный вклад в развитие связи педагогической и психологической науки. В обосновании своей теории свободного воспитания и организации практики воспитания в школе Саммерхилл Нейлл опирался на следующие постулаты различных психологических теорий:

- психоанализа З.Фрейда (усмотрение в бессознательном побудительных сил развития личности и ее проявлений в психических состояниях и поведенческих реакциях; признание задачей педагога выявление бессознательных мотивов, являющихся причиной фрустрации и неврозов; рассмотрение чрезмерной агрессивности детей утрированным протестом против ненависти, направленной на них; идеи о защитных механизмах организма: репрессии, рационализации, сублимации, проекции и аутизма; использование методов, помогающих освободить ребенка от неврозов и снять комплексы – метод свободных ассоциаций (индивидуальные уроки Нейлла); идея о процессе психосинтеза);
- телесной терапии Вильгельма Райха (идея о страхе и тревожности детей как причине неврозов и о возможности лечения неврозов посредством снятия с ребенка мышечного напряжения);
- гуманистической теории личности Эриха Фромма (идея о том, что личность является продуктом динамического взаимодействия между врожденными потребностями и давлением социальных норм и предписаний; идея о позитивной свободе, в основе которой лежит спонтанная активность и деятельность в соответствии со своей внутренней природой, а не согласно социальным нормам и запретам; признание любви и труда главными средствами развития позитивной свободы; идея о заложенных в природе человека уникальных экзистенциальных потребностей; отказ от абсолютизации социальных влияний; идея о переносе центра тяжести психоанализа на межличностные отношения; рассмотрение целью воспитания развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности);
- индивидуальной психологии Альфреда Адлера (признание социальной природы личности; идея об уникальности творческой индивидуальности человека; представление о человеческой жизни как постоянном активном стремлении к совершенству; идея и развитии социального чувства как важного условия преодоления ребенком различных комплексов и его перевоспитания; использование в психотерапии понимания стиля жизни пациента, осознания им своих проблем).

4. Исходя из анализа концепции свободного воспитания Александра Нейлла в контексте педагогики свободного воспитания, оформившегося на Западе и в России к началу XX в. (Э.Кей, Л.Гурлитт, М.Монтессори, К.Н.Вентцель), мы пришли к выводу, что Нейлл принимает основной постулат сторонников свободного воспитания о безусловном совершенстве детской природы, из которого вытекает необходимость воспитания, согласованного с природой ребенка. Среди сущностных характеристик свободного воспитания, которые разделяет А.Нейлл, мы выделяем следующие: отказ от отношения к каждому ребенку с шаблонной меркой; вера в творческие силы ребенка и его стремление к саморазвитию, его способность к саморегуляции; убеждение в том, что в основе полноценного развития

личности лежит накопление ее собственного опыта, на базе которого осуществляется становление ее человеческих качеств и свойств; отказ от любого принуждения и насилия по отношению к ребенку; ставка на внутреннюю активность ребенка, исключая авторитарную позицию воспитателя в педагогическом процессе; признание свободоспособности ребенка целью воспитания; резкая критика педагогического традиционализма за авторитаризм и насилие над природой ребенка; создание необходимых условий для самореализации ребенка как главное средство преобразования общества. В то же время концепция свободного воспитания А.Нейллы содержит ряд особенных характеристик: признание того, что только в условиях свободы возможно правильное развитие ребенка, раскрытие его неповторимости и своеобразия, освобождение его от агрессии и самых различных комплексов; безоговорочное признание за ребенком права на саморегуляцию, права иметь собственную волю и свободу выбора; освобождение ребенка от необходимости делать то, чего ему не дано от природы, и чего не требует его собственная природа; рассмотрение ребенка субъектом воспитания себя; признание первостепенной задачей воспитания эмоциональное и эстетическое развитие ребенка, которые впоследствии неизбежно должны привести к развитию интеллектуальному, а основной задачей обучения - формирование самостоятельного мышления ребенка, ведущее к сохранению свободы мысли, которая лежит в основе всякой иной свободы; организация учебно-воспитательного процесса как процесса создания условий для развития природожденных свойств ребенка, а также предоставления полной свободы для его самореализации; отказ от навязывания воли взрослых в получении ребенком знаний, ведущий к принятию свободы посещения занятий в школе; признание основой педагогического руководства наблюдение и педагогическую поддержку ребенка в его личностном развитии; предоставление ребенку свободы управлять своей собственной общественной жизнью посредством совместного нормотворчества.

5. Вся деятельность британского педагога строилась на основе следующих принципов: принцип свободы (свобода жить собственной, а не навязанной кем-то, жизнью); принцип педагогической поддержки (принятие ребенка таким, каков он есть, и постоянная готовность встать на его сторону); принцип саморегуляции (достижение ребенком жизненной устойчивости); принцип диалога (реализация участниками взаимодействия собственных свобод); принцип гармонизации отношений личности и общества (развитие социального чувства на основе взаимопомощи, ответственности и личного достоинства). Эти принципы никогда не выступали автономно и изолированно друг от друга, но только в тесной взаимосвязи, решая задачу самораскрытия и саморазвития уникальности каждого ребенка. Отсюда вытекает целевая установка школы Саммерхилл: обеспечение каждому ребенку счастья, условиями для которого являются свобода и любовь. Эта триада стала центром, основой основ педагогической теории А.Нейллы.

6. Изучение практической стороны исследуемой проблемы позволило автору выявить место школы Саммерхилл как школы свободного воспитания среди реформаторских школ Англии начала XX в. Сравнительная характеристика школы Абботсхольм С.Редди, Бидельской школы Дж.Бэдли, исправительной школы «Маленькое содружество Г.Лейна и школы Саммерхилл позволили нам утверждать, что реформаторские школы Европы и США начала XX в. имели ряд общих черт, присущих и школе А.Нейлла: расположение их на лоне природы, это интернатные учреждения, совместное обучение мальчиков и девочек, наличие развитого детского самоуправления, создание условий и организация ручного труда, широкое физическое воспитание, поддержка активности детей, учет особенностей и склонностей. В работе выявлены и отличительные характеристики Саммерхилла, по сравнению с рассмотренными новыми школами: абсолютная свобода каждого ребенка в учебно-воспитательном процессе, включающая и свободу посещаемости занятий, отсутствие систематического и обязательного ручного труда; равноправие учителей и учащихся в решении вопросов жизни школы, совместная выработка законов и норм общежития.

7. В исследовании раскрыты основные механизмы реализации идеи саморегуляции ребенка в практике школы Саммерхилл: свобода выбора, самоуправление, социализация и самостоятельность ребенка. Учителя Саммерхилла создавали среду, которая позволяла каждому ученику принимать осознанные решения относительно собственной свободы. Это был новый подход к воспитанию, который предполагал уважение личности ребенка и полное доверие ему и создавал предпосылки для равноправных отношений учителей и учащихся, для диалога между ними. Изучение опыта Нейлла и его последователей позволило сделать вывод, что суть свободы выбора в Саммерхилле состояла в том, что ребенок сознательно предпочитал определенную линию поведения в области образования, труда, игр, манер. Среди средств, обеспечивающих реализацию идеи саморегуляции в Саммерхилле, мы уделяем особое внимание детскому самоуправлению. Основным лозунгом школы Саммерхилл является свобода, но не вседозволенность. Границы свободы определяются законами и нормами жизни, созданными самими детьми и взрослыми на заседании органов самоуправления. Свободная школа связана со свободой управлять своей собственной общественной жизнью. Нейллу и его последователям удалось создать детское сообщество, в котором ратовали за развитие уникальности каждого ребенка - члена коллектива, за уважение и принятие его точки зрения, формирование чувства собственного достоинства. Важным для диалога с современностью является вывод автора, что самоуправление не должно быть навязано детям, а возникнуть естественным путем, вытекать из необходимости, которую осознали сами дети. Органы самоуправления должны быть динамичны и изменяться в соответствии с потребностями детей и воспитательными задачами, должны быть регулятором внутриколлективных отноше-

ний. Качественной особенностью коллективного сознания явились совместно выработанные ценности и нормы, регулирующие межличностные отношения. Нормотворчество порождало общность как интегрированное «Я», когда между членами коллектива устанавливаются отношения ответственной зависимости.

Технологические компоненты реализации идеи саморегуляции в Саммерхилле были тесно связаны. Именно самоуправление создавало предпосылки для эффективной социализации детей в школе. Для Нейлла было важно создать в своей школе ситуацию, когда ребенок становился субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в сообществе. Подобная постановка процесса социализации в Саммерхилле обеспечивала формирование одного из ведущих для Нейлла качеств личности – самостоятельности, предусматривающей ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно в любых условиях, готовность к принятию нестандартных решений.

7. Важнейшим направлением воспитания в школе Саммерхилл Нейлл считал формирование нравственности и развитие психической устойчивости детей. Специфической характеристикой позиции Нейлла в этом вопросе является абсолютное неприятие нравственного просвещения как метода нравственного воспитания. Истоки подобного отношения к нравственному наставлению мы обнаружили в философии образования Нейлла: принуждение ребенка к тем или иным нормам поведения, их жесткая регламентация дает обратный результат. Нейлл противопоставил им отказ от морализаторства и самоуправление, которое помогало учащимся изменять свои ценностные ориентации и находить баланс между своими ценностями и требованиями, которые предъявляет ему детское сообщество. В связи с этим, формирование нравственности как совокупности нравственного сознания, навыков и привычек в Саммерхилле было связано с соблюдением норм, правил и требований, выработанных самими детьми, а стержнем нравственного воспитания в школе был процесс самопознания и рационального самоуправления.

7. Специальный анализ механизмов создания в школе Саммерхилл особой атмосферы, обеспечивающей психическую устойчивость ребенка, позволил нам определить следующие пути решения этой задачи: использование методов психотерапии, помогающих освободить ребенка от нерациональной зависимости, создающей фрустрацию, в частности метод свободных ассоциаций в форме индивидуальных уроков; высвобождение чувств ребенка в атмосфере любви, принятия и свободы быть самим собой; снятие комплексов, созданных системой воспитания в семье и прежней школе. Мы выявили также еще одну особенность технологии развития психической устойчивости в Саммерхилле: Нейлл осознал, что атмосфера свободы

и любви, установившаяся в Саммерхилле, снимала необходимость в психоанализе, как средстве педагогической поддержки.

8. Важным средством воспитательного пространства в Саммерхилле Нейлл считал организацию активной жизнедеятельности детей, постепенное превращение их деятельности в самодеятельность, а дисциплины - в самодисциплину. Основные виды деятельности ребенка в Саммерхилле: игра, художественно-творческая деятельность, учение, труд. Игру Нейлл рассматривают как особую форму жизни детей, содействующую их самореализации и социализации. Отводя игре функцию подготовки ребенка к жизни, Нейлл отказывался от систематической организации и управления игрой со стороны взрослых. Ручной труд как средство развития ребенка не использовался в Саммерхилле систематически, поскольку он считал, что трудовая деятельность может иметь воспитательный эффект лишь при условии опоры на интересы ребенка. Художественно-творческая деятельность, к которой широко обращались в Саммерхилле, способствовала развитию творческих сил ребенка и его самореализации. Важными видами этой деятельности были театр, музыка, танец, рисование, лепка, столярное и слесарное дело и другие виды ручного труда. В организации жизнедеятельности детей в своем учреждении Нейлл избежал жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности, поставив во главу угла собственную активность и интерес ребенка. Эта же позиция определила и отношение Нейлла к организации учения детей в Саммерхилле (свобода посещения занятий в школе).

Настоящее исследование, являясь первым опытом изучения педагогического наследия Александра Нейлла, не претендует на исчерпывающее освещение всех вопросов темы исследования. В нем обобщен и проанализирован материал, на основании которого можно будет вести дальнейшие исследования для эффективного и творческого использования положительных педагогических находок британского педагога.

Библиография

1. **Азаров Ю.П.** Педагогика любви и свободы. - М.: Фирма «Топикал», 1994. - 607 с.
2. **Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования** /Под ред. З.И.Равкина. - М.:ИТПМИО, 1994.- 280 с.
3. **Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики.**- М.: НИИ ОП,1987.- 143 с.
4. **Александров Н.Н.** Деятельность свободы общества и свободы личности в мире человека // Человек – мера всех вещей. – Горький, 1990.- С. 92-95.
5. **Александрович Э.** Новая педагогика (Система д-ра М.Монтессори).- М.:Вестник знания, 1913. - 63 с.
6. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. - Минск: Университетское, 1990. - 560 с.
7. **Амонашвили Ш.А.** Размышления о гуманной педагогике. - М.:Амонашвили, 1996. - 494 с.
8. **Аурелио Печчеи.** Человеческие качества. Пер. с англ. - М.:Прогресс, 1980. - 302 с.
9. **Бауманн Ю.** Введение в педагогику. История педагогических течений. Общая педагогика. - СПб.: Тип-я т-ва М.О.Вольф, 1905. - 150 с.
10. **Белкин А.С.** Ситуация успеха. Как ее создать. -М.:Просвещение, 1991. - 169 с.
11. **Берн Э.** Трансакционный анализ и психотерапия. Пер. с англ. - СПб.: Изд-во «Братство», 1992. - 224 с.
12. **Берулава М.Н.** Гуманизация образования: направления и проблемы //Педагогика.-1996.-№4.-С.23-27.
13. **Берулава М.Н.** Гуманизация образования: проблемы и перспективы. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1995. - 31с.
14. **Берулава М.Н.** Состояние и перспективы гуманизации образования //Педагогика. - 1996.- №1.- С.9-11.
15. **Бессонов Б.Н.** Гуманизм и технократизм как типы духовной ориентации //Философские науки.- 1988.- №1.-С.25-36.
16. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. - М.:Педагогика, 1989. - 192 с.
17. **Бетекс Ф.** Школа будущего. Гуманизм или американизм //Вестник воспитания. - 1901.- №2.- С.162-182.
18. **Бим-Бад Б.М.** Педагогические течения в начале двадцатого века. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
19. **Бим-Бад Б.М.** Щит и оборона детства.- М.: РОУ,1995. - 68 с.
20. **Бине А.** Современные идеи о детях.- М.,1914.-210 с.
21. **Бине А., Куртье Ф.** Введение в экспериментальную психологию. Индивидуальная психология. - СПб,1903.- 215 с.
22. **Бине А., Симон Т.** Методы измерения умственной одаренности. - Харьков: Новая жизнь, 1923.- 78 с.
23. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. - М.:Педагогика, 1979. - Т.1. - 304 с.; Т.2. - 400 с.
24. **Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В.** Нравственное воспитание (Философско-этические основы). -Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1990. - 143 с.
25. **Богуславский М.В.** История педагогики и современность. - М., 1987. - 217 с.

26. **Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.** О педагогических парадигмах //Магистр.-1992.- Май.- С.26
27. **Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.** Педагогические парадигмы: история и современность //Магистр.- 1992.- Сентябрь.- С.
28. **Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.** Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования.- М: НИИ теории и истории педагогики, 1991. - Вып.7(19).- С.1-26
29. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.:МПА,1995.- 212 с.
30. **Бойд У.** Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. - М.:Мир,1925.- 179 с.
31. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика.- 1995.- №4.- С.29-36.
32. **Бондаревская Е.В., Бермус Г.А.** Теория и практика личностно ориентированного образования //Педагогика.- 1996.- №5.- С.72-80.
33. **Братченко С.Л.** Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб: Изд-во СПб общества Я.Корчака, 1999. – 51 с.
34. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
35. **Буткевич А.** О новых путях в воспитании //Вестник воспитания.- 1908.- №4.- С.123-143.
36. **Буткевич В.В.** История педагогики: Теоретический курс.- М.:МЭГУ, 1992. - 172 с.
37. **Валеева Р.А.** Гуманистическая педагогика Януша Корчака.- Казань: КГПИ, 1994. - 114 с.
38. **Валеева Р.А.** Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
39. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.
40. **Валеева Р.А.** Школа Саммерхилл – система свободного воспитания //Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М.,1998. – С.40-60
41. **Варендок Ж.** Детские сообщества.- М., 1926. - 88 с.
42. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики.- М.: Изд-во т-ва И.Т.Сытина, 1913. - 58 с.
43. **Вейкшан В.А.** Педагогика и народное образование в зарубежных странах.- М.:Изд-во АПН РСФСР, 1957
44. **Вейкшан Н.В.** Движение «нового воспитания» в конце XIX- начале XX века и его психолого-педагогические основы //Советская педагогика.- 1968.- №10.- С.119-124.
45. **Веймер Г.** История педагогики. Пер. с нем.- СПб.,М.: Т-во М.О.Вольф, 1913. - 129 с.
46. **Вендровская Р.Б.** Школа 20-х годов: поиск и результаты.- М.: МПА, 1993. - 81 с.
47. **Вентцель.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с. (Антология гуманной педагогики).
48. **Вентцель К.Н.** Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу).- М.: Земля и фабрика,1923.- 60 с.
49. **Вентцель К.Н.** К вопросу о детском самоуправлении.-Воронеж: Коммуна, 1921. - 26 с.

50. **Вентцель К.Н.** Новые пути воспитания и развития детей.- М.: Земля и фабрика, 1923. - 151 с.
51. **Вентцель К.Н.** Освобождение ребенка. Декларация прав ребенка.-Смоленск: Народное просвещение,1918.- 50 с.
52. **Вентцель К.Н.** Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании.- М.: Работник просвещения, 1923. - 143 с.
53. **Вентцель К.Н.** Теория свободного воспитания и идеальный детский сад.- М.:Земля и фабрика,1923.-143 с.
54. **Вентцель К.Н.** Школа и государство. Отделение школы от государства и права ребенка.- М.: Народный учитель, 1917. - 45 с.
55. **Вентцель К.Н.** Цепи невидимого рабства.- М.:Посредник, 1906.-11 с.
56. **Вентцель К.Н.** Этика и педагогика творческой личности: проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания.- М.: К.Н.Тихомиров, 1911-1912. - 664 с.
57. **Винекен Г.** Круг идей свободной школьной общины. - М.: Работник просвещения, 1922. - 52 с.
58. **Виноградов Н.Д.** Педагогика: основные проблемы и принципы. - М.:Мир, 1922. - 123 с.
59. **Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании.**- М.: Инноватор,1996. - 76 с.
60. **Вульфсон Б.Л.** Выдающийся педагог-гуманист //Педагогика.- 1996.- №3.- С.91-97.
61. **Газман О.С.** Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.1-13.
62. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования : содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45
63. **Газман О.С.** Свобода ребенка в образовательном процессе //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993.- С.18-20.
64. **Гаупп Р.** Психология ребенка.- Л.: Госиздат, 1924. - 100 с.
65. **Ге Ф.** История образования и воспитания.- М.: Тихомиров К.А., 1912. - УШ, 657 с.
66. **Гергет А., Готалов-Готлиб А.** Современные педагогические течения.- Херсон: Госиздат.Украины,1925. - 249 с.
67. **Гершунский Б.С.** Гуманизация образования: необходимость новой парадигмы//Магистр. - 1991. - Июнь. -С.10-18
68. **Гершунский Б.С., Шейерман Р.** Общечеловеческие ценности в образовании //Педагогика.-1992.- №5-6.- С.3-14.
69. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М.:Школа-Пресс,1995. - 448 с.
70. **Главные моменты развития западно-европейской школы.**- М.: Польза, 1912. - 216 с.
71. **Горячева Е.В.** Феномен самореализации в гуманистической психологии //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М., 1995.- С.79-101.
72. **Григорьев С.С.** Новая школа в Англии и России. -СПб, 1901. - 35 с.
73. **Гугнин А.А.** Феномен Фрейда и человек //Педагогика.- 1996.- №2.- С.114-119.
74. **Гуманизация воспитания в современных условиях.** - М.:УВЦ «Инноватор», 1995. - 115 с.

75. **Гуманистические идеи, социально-педагогические эксперименты, бюрократические извращения в развитии отечественной школы:** Межвуз.сб.науч.тр.-СПб.: Образование, 1993. - 159 с.
76. **Гурлитт Л.** О воспитании.- СПб: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1911. - 171 с.
77. **Гурлитт Л.** О творческом воспитании. Моя жизнь с детьми. Пер. с нем.- М., 1911. - 57 с.
78. **Гурлитт Л.** Проблемы всеобщей единой школы.- СПб., 1914. - 135 с.
79. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Введение в философию образования. – М.: Изд.корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
80. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Идея школы Саммерхилл //Школа сотрудничества. – М., 2000. – С.82-88
81. **Даденков Н.** Новое педагогическое направление в Германии.- Киев: Тип-я Кушнерева, 1912. - 77 с.
82. **Дауге А.** Искусство и творчество в воспитании.- М., 1911. - 200 с.
83. **Дауге А.** О новых веяниях в немецкой школе //Вестник воспитания.- 1905.- №7.- С.97-140.
84. **Демакова И.Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
85. **Демков М.И.** Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды. М., 1912. - 182 с.
86. **Демолен Э.** Аристократическая раса. - СПб.: Тип-я А.С.Суворина, 1907. - 238 с.
87. **Демолен Э.** Новое воспитание. Школа де Рош.- М.: Типо-лит. А.В.Васильева, 1900. - 260 с.
88. **Джемс У.** Беседы с учителями о психологии.- Пг.: Земля и фабрика, 1919. - 70 с.
89. **Джемс У.** Психология.- М.: Педагогика,1991.-367 с.
90. **Джунковская Е.** Средняя школа нового типа в западно-европейских государствах.- СПб, 1902. - 251 с.
91. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: история и современность.- М.:РОУ, 1992.- 176 с.
92. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития.- М.:Просвещение, 1993. - 192 с.
93. **Динзе В.Ф.** Очерки по истории среднешкольного движения.- СПб: Изд-во О.Богдановой, 1909. - 70 с.
94. **Днепров Э.Д.** Методологические проблемы истории педагогики //Советская педагогика.- 1986.- №8.- С.95-102.
95. **Днепров Э.Д.** Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России //Педагогика. -1996.- №5.- С.39-46.
96. **Долженко О.В.** Очерки по философии образования. -М.: Компания Кворум: Промо-Медиа, 1995. - 239 с.
97. **Дьюи Д.** Психология и педагогика мышления.- М.: Мир, 1992.- 202 с.
98. **Дьюи Д.** Школа и общество. - М.:Госиздат,1924. -125 с.
99. **Европейская педагогика от античности до Нового времени: исследования и материалы:** Сб.науч.тр.- М.:ИТПИМИО, 1993.- Ч.1. - 244 с.
100. **Ельницкий К.** Очерки по истории педагогики.- СПб.: Изд. М.М.Гутзаца, 1912.
101. **Ечинац А.Ф.** Подготовка к жизни и свободная школа. - СПб.: Тип.Н.Н.Фридберга, 1905. - 72 с.

102. **Жураковский Г.Е.** Очерки по истории античной педагогики.- М.:Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 510 с.
103. **Зейлигер-Рубинштейн Е.И.** Очерки по истории воспитания и педагогической мысли.- Л.:ЛГУ,1978. -108 с.
104. **Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль.**- М.: Республика, 1994. - 384 с.
105. **Ив В.** Мария Монтессори, ее предшественники и критики //Вестник воспитания.- 1915.- №4.- С.103-133; №5.- С.96-138.
106. **Иванов А.В.** Защита ребенка как педагогическое понятие //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.47-64.
107. **Иванова Н.В.** Процесс самопринятия и гуманистические ценностные ориентации педагога //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.101-115.
108. **Ивантер Г.С.** Система дошкольного воспитания М.Монтессори и советская педагогика.- Л.:Госиздат, 1926. - 105 с.
109. **Из истории развития педагогических идей.**- Саратов: Саратов.госпедин-т, 1974. - 190 с.
110. **Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования** /Под ред. З.И.Равкина. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 88 с.
111. **История педагогики:** Учеб. для студ. пед.ин-та / Под ред. Н.А.Константинова и др. - М.:Просвещение, 1982. - 447 с.
112. **Кагаров Е.Г.** Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.- М.:Работник просвещения, 1928. - 271 с.
113. **Калмыкова З.И.** Педагогика гуманизма.- М.: Знание, 1990.- №6. - 80 с.
114. **Каптерев П.Ф.** История русской педагогики.- П., 1915. - 746 с.
115. **Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф.** Современные педагогические течения.- М.:Польза, 1913. - 219 с.
116. **Каракровский В.А.** Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт реформирования. - М.:НМО «Творческая педагогика», 1991. - 153 с.
117. **Карлгрен Ф.** Воспитание к свободе. Пер. с нем.- М.: Москов.Центр вальдорфской педагогики,1993.- 272 с.
118. **Карпова Г.Ф.** Образовательная ситуация в России в первой половине XX века.- Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.пед.ун-та, 1994. - 278 с.
119. **Карсен Ф.** Современные опытные школы в Германии. - Л.:Госиздат,1924.- 217 с.
120. **Квик.** Реформаторы воспитания. Пер. с англ.- М.: Тип. М.Г.Волчанинова, 1892. - 294 с.
121. **Кей Э.** Век ребенка.- М.: Изд.В.М.Саблина, 1906.- 261 с.
122. **Кершенштейнер Г.** О характере и его воспитании. СПб: Школа и жизнь, 1913. - 88 с.
123. **Кершенштейнер Г.** Трудовая школа. М.,1913. - 64 с.
124. **Клапаред Э.** Психология ребенка и экспериментальная педагогика.- СПб: О.Богданова, 1911. - 168 с.
125. **Козлова О.Н.** Введение в теорию воспитания: Пособие для преподавателей.- М.:Интерпракс,1994.-208 с.
126. **Коменский Я.А.** Избранные сочинения. В 2-х т. М.:Педагогика, 1978. - Т.1-2.
127. **Концепция воспитания школьников в современных условиях.**- М.:ИТПИМИО РАО, 1993. - 20 с.
128. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.

129. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика.-1995.-№3.-С.29-33.
130. **Корнетов Г.Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы.- М.:ИТПИМИО, 1993. - 135 с.
131. **Корнетов Г.Б.** К вопросу о парадигме гуманистической педагогики //Свободное воспитание.- 1993.- Январь-февраль.- С.20-24.
132. **Корнетов Г.Б.** Педагогика свободного воспитания// Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.
133. **Корнетов Г.Б.** Проблема базисных педагогических традиций великих цивилизаций //Свободное воспитание.- 1993.- Январь-февраль.- С.56-59.
134. **Корнетов Г.Б.** Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
135. **Королев Ф.Ф.** Логическое и историческое в педагогических исследованиях //Советская педагогика.- 1970.- №3.- С.83-94.
136. **Корчак Я.** Избранные педагогические произведения.- М.:Просвещение,1966. - 470 с.
137. **Корчак Я.** Избранные педагогические произведения.- М.:Педагогика,1979. - ХХП, 474 с.
138. **Кошелева О.Е.** Заметки об историко-педагогическом исследовании //Советская педагогика.- 1991.- №6.- С.75-79.
139. **Кошелева О.Е.** История детства: опыт зарубежной историографии //Педагогика.- 1996.- №3.- С.81-87.
140. **Краних Э.М.** Свободные Вальдорфские школы.- М.: Моск.Центр вальдорфской педагогики, 1992. - 32 с.
141. **Кревин Э.П.** Руссо - источник новейших течений в немецкой педагогике.- Пг.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1915. - 92 с.
142. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя //Классный руководитель. – 1997. - №1. – С.21-29
143. **Кумбс Ф.П.** Кризис образования в современном мире.- М.: Прогресс, 1970. - 261 с.
144. **Кумекер Л., Дж.С.Шейн.** Свобода учиться. Свобода учить.- М.: Народное образование, 1994. - 160 с.
145. **Лазурский А.Ф.** Естественный эксперимент и его школьное применение.- Пг.: Народный учитель, 1918. - 136 с.
146. **Лай В.А.** Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры.- Пг.: Прибой, 1920. - 168 с.
147. **Лай В.А.** Экспериментальная дидактика: ее основы с подробным описанием процессов воли и действия.- СПб : Сытин, 1914. - IV, 510 с.
148. **Лакомб П.** Воспитание, основанное на психологии ребенка.- М.: Русское товарищество, 1912. - 56 с.
149. **Лапшин И.И.** Очерки по истории педагогических учений.- М.: Польза, 1911. - 229 с.
150. **Левитина М.** Опыт новой школы. Свободная школьная община "Виккерсдорф" в Германии.- М., 1912
151. **Легран Л.** Френе и современность //Перспективы.- 1985.- №1.- С.136-144.
152. **Летурно Ш.** Эволюция воспитания у различных человеческих рас.- СПб., 1900. - 499 с.
153. **Лихачев Б.Т.** Воспитание: необходимость и свобода //Педагогика.- 1994.- №2.- С.35-40.

154. **Лихачев Б.Т.** Экопсихотерапевтические аспекты воспитания //Педагогика.- 1995.- №1.- С.40-45
155. **Лозинский Е.** Общественно-психологические основы воспитания //Вестник воспитания.- 1900.-№3.-С.1-31.
156. **Лозинский Е.** Пионеры «нового воспитания» в Германии //Вестник воспитания.- 1911.- №1.- С.66-96.
157. **Лозинский Е.** Попытки коренной реформы воспитания на Западе //Вестник воспитания.- 1904.- № 3.- С.91-118; №4.- С.31-56.
158. **Лубенец Н.Д.** Фребель и Монтессори. (Их системы воспитания детей).- Киев, 1915. - 138 с.
159. **Макаренко А.С.** Лекции о воспитании детей //Соч.: В 7 т.- М., 1957.- Т.4.- С.341-428.
160. **Макаренко А.С.** Некоторые выводы из моего педагогического опыта //Соч.: В 7 т.- М.,1958.- Т.5.- С.227-322.
161. **Макаренко А.С.** О моем опыте //Соч.: В 7 т.- М.,1958.- Т.5, С.251-277.
162. **Макаренко А.С.** Проблемы школьного советского воспитания //Соч.: В 7 т.- М., 1958.- Т.5.- С.103-224.
163. **Мак-Мёни Н.** Путь к свободе в школе.- Пг.: Прибой, 1919. - 76 с.
164. **Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А.** Воспитательная система С.Т.Шацкого. - М.:Прометей, 1993. - 173 с.
165. **Малькова З.А.** Школа и педагогика за рубежом.- М.:Просвещение, 1983. - 192 с.
166. **Мейман Э.** Лекции по экспериментальной педагогике.- М.:Мир, 1911. - 317 с.
167. **Мижув П.Г.** Главные моменты в развитии западно-европейской школы.- М.: Польза. - 216 с.
168. **Мижув П.Г.** Современная школа в Европе и Америке.- М.: Польза, 1912. - 247 с.
169. **Монтессори.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999 – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
170. **Монтессори М.** Дом ребенка. Метод научной педагогики.- М.:Задруга, 1913. - 339 с.
171. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка.-М.:Задруга, 1915. - 316 с.
172. **Монтессори М.** Руководство к моему методу.- М., 1916. - 64 с.
173. **Монтессори М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе.- М.:Работник просвещения,1922.-162 с.
174. **Наторп П.** Культура народа и культура личности. СПб: О.Богданова, 1912. - 189 с.
175. **Наторп П.** Социальная педагогика. СПб: О.Богданова, 1911.- 360 с.
176. **Наторп П.** Философия как основа педагогики. М.: Н.Н.Клочков,1910. - 107 с.
177. **Нигматов З.Г., Габдуллин Г.Г., Хузиахметов А.Н.** Курс лекций по истории педагогики. - Казань: Таткнигоиздат, 1995.- 156 с.
178. **Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н.** Теория и методика воспитания. - Казань: Таткнигоиздат, 1996. - 182 с.
179. **Никандров Н.Д.** На пути к гуманной педагогике //Советская педагогика.- 1990.- №9.- С.41-47.
180. **Нилл А.** Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.

181. **Новикова Л.И.** Педагогика детского коллектива (Вопросы теории).- М.:Педагогика, 1978. - 144 с.
182. **Новые идеи в педагогике.** Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г.Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах.- СПб:Образование, 1912.-168 с.
183. **Новые пути зарубежной педагогики.**- М.:Работник просвещения,1927. - 292 с.
184. **Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки.**- М.:Работник просвещения, 1930.- 68 с.
185. **Новые ценности образования: Десять концепций и эссе.** М.:Инноватор, 1995. - 133 с.
186. **Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования.** М.:Инноватор, 1995. - 103 с.
187. **Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов.** Ред. Н.Б.Крылова.- М.: ИПИ, 1995.- 125 с.
188. **Образование в мире на пороге XXI века.**- М.: АПН СССР, 1991. - 97 с.
189. **Обухова А.** Свободное воспитание и дисциплина //Вестник воспитания.- 1909.- №6.- С.1-32; №7.- С.20-81.
190. **Обухова Л.Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы.- М.: Тривола, 1995. - 360 с.
191. **Опытные школы в Германии.**- М.:Новая Москва, 1926. - 168 с.
192. **Орлов Ю.М.** Проблема ненасилия в педагогике //Педагогика.- 1993.- №4.- С.21-26.
193. **Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX - начале XX века.** - М: НИИ ОП, 1980. - 164 с.
194. **Осовский Е.Г.** Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья //Педагогика.-1995.-№3.- С.41-47.
195. **Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939).**- М.:Педагогика,1982. - 162 с.
196. **Очерки истории школы и педагогики за рубежом.**- М., 1989-1990. -Ч.1.-203 с.-Ч.2.-264 с.-Ч.3.-268 с.
197. **Очерки по истории педагогики.**- М.: АПН РСФСР, 1952. - 756 с.
198. **Очерки по истории педагогических учений.**- М.:Польза, 1911. - 229 с.
199. **Педагогика Марии Монтессори: Курс лекций.** - М.: РОУ, 1992.- 69 с.
200. **Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе.**- М.: НИИ ТИИП, 1991.- 94 с.
201. **Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы.**- М.:Просвещение, 1993. - 288 с.
202. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения:В 2-х т. - М.:Педагогика, 1981.- 336 с.- 416 с.
203. **Петрова Е.Д.** Бидельская школа в Англии.- Новочеркасск: Тип-я В.И.Бабенко, 1913. - 61 с.
204. **Петровский А.В.** Вопросы истории и теории психологии:Избр.труды. - М.:Педагогика, 1984. - 272 с.
205. **Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** История психологии. - М.: Рос.гос.гуманит.ун-т, 1994. - 445 с.
206. **Пиже Ж.** Избранные психологические труды. Пер. с англ. и фр.- М.:МПА, 1994. - 680 с.

207. **Пилиповский В.Я.** Критика современных буржуазных теорий формирования личности.- М.:Педагогика, 1985. - 159 с.
208. **Пилиповский В.Я.** Неогуманистические идеи в западной педагогике// Педагогика.- 1993.- №6.- С.97-102.
209. **Пинкевич А.П.** Краткий очерк истории педагогики.- Харьков: Пролетарий, 1930. - 347 с.
210. **Пискунов А.И.** Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII - начала XX в.- М.: Педагогика, 1976. - 296 с.
211. **Пискунов А.И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М.: Просвещение, 1981. - 528 с.
212. **Плеханов А.В.** Педагогическая теория и практика М.Монтессори //Дошкольное воспитание.- 1989.- №10.- С.66-70.
213. **Поляк Г.Б.** Новая школа на Западе. М.: Работник просвещения, 1928. - 98 с.
214. **Проблемы образования на рубеже XXI века: международный диалог.** В 2-х ч.- М.:Магистр, 1996. - Ч.1.- 158 с.- Ч.2. - 134 с.
215. **Проблемы человека в Западной философии.** Сост. и послесл. Гуревича. - М.: Прогресс, 1988. - 552 с.
216. **Прогностические модели систем образования в зарубежных странах:** Сб.науч.тр.- М.: ИТПиМИО, 1994. - 104 с.
217. **Пряникова В.Г.** Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике //Педагогика.-1995.- №2. - С.68-94.
218. **Пряникова В.Г., Равкин З.И.** История образования и педагогической мысли.- М.: Новая школа, 1995. - 196 с.
219. **Психологическая теория коллектива** /Под ред. А.В.Петровского. - М.:Педагогика, 1979. - 239 с.
220. **Психология в воспитании.**- М.: Работник просвещения, 1924. - 95 с.
221. **Равкин З.И.** Вопросы изучения всемирного историко-педагогического процесса //Советская педагогика.- 1986.- №5.- С.53-58.
222. **Равкин З.И.** Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика.- 1995.- №5.- С.87-90.
223. **Равкин З.И.** Современные проблемы историко-педагогических исследований //Педагогика.- 1994.- №1.- С.89-96.
224. **Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции.**- М.:РОУ,1995.- 272 с.
225. **Рогожникова Р.А.** Дисциплина, свобода, гуманизм: Педагогический аспект. - Пермь: ПГПИ, 1994.- 115 с.
226. **Роджерс Карл Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер.с англ.- М.:Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
227. **Родзевич Н.** О школе Демолена // Вестник воспитания.- 1900.- № 8.- С.87-98.
228. **Романин А.Н.** Основы психотерапии. - М.: Издат.центр «Академия», 1999. - 208 с.
229. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т.- М.:Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с.
230. **Рубинштейн М.М.** История педагогических идей в ее основных чертах.- М., 1916. - 267 с.
231. **Румянцев В.М.** Гармонизация свободы и дисциплины// Советская педагогика.- 1990.- №8.- С.24-31.
232. **Руссо Ж.-Ж.** Педагогические сочинения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1981. - Т.1-2.

233. **Свободное воспитание:** Хрестоматия /Составитель и автор вступит.статьи Г.Б.Корнетов.- М.:РОУ, 1995. - 224с.
234. **Сидоркин А.** Диалог в воспитании: к постановке проблемы //Педагогика.- 1996.- №2.- С.48-53.
235. **Сикорский Б.Ф.** Перспективы человека в свете гуманистических идей Западной философии XX века.- Курск: Изд-во КГПУ, 1995. - 123 с.
236. **Синицкий Л.** Из истории педагогических идей на Западе //Вестник воспитания.- 1905.- №2.- С.67-100; №3.- С.24-63; №4.- С.36-84.
237. **Синицкий Л.** «Новая школа» в Англии и Франции // Вестник воспитания.- 1912.- №9.- С.1-17.
238. **Современные проблемы истории образования и педагогической науки.** В 3-х ч./Под ред.З.И.Равкина. - М.:ИТПИМИО,1994.-Ч.1.-185 с. - Ч.2.-139 с.- Ч.3.-223 с.
239. **Соколов П.А.** История педагогических систем.- П.: Изд-во Б.С.Клестова, 1916. - 696 с.
240. **Соколова Н.Д.** Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. - Екатеринбург: Урал.госпед.ун-т, 1992. - 110 с.
241. **Соловьев И.** Руссо и современная педагогика //Вестник воспитания.- 1912.- №6.- С.1-20.
242. **Сухомлинский В.А.** Как воспитывать настоящего человека: Советы воспитателям. - Минск: Народная асвета, 1978. - 288 с.
243. **Сухомлинский В.А.** Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.
244. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям.- Киев: Рад. Школа, 1977. - 382 с.
245. **Сухотина Т.Л.** М.Монтессори и новое воспитание.-М., 1914. - 94 с.
246. **Теории личности в западно-европейской и американской психологии:** Хрестоматия /Ред. и сост. Д.Я.Райгородский. - Самара: Изд.дом «БАХРАХ», 1996. - 480 с.
247. **Толстой.** - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
248. **Традиции образования и воспитания в Европе** /Под ред.Н.В.Ревякиной. - Иваново: Иван.гос.ун-т, 1995. - 204 с.
249. **Уошборн К.** Новые школы Западной Европы.-М.:Посредник, 1928. - 83 с.
250. **Учебный план свободной Вальдорфской школы.**- Рязань: Рязан.пед.центр «Вальдорфская инициатива», 1991. - 38 с.
251. **Фария-де-Васконселлос.** Новая школа в Бельгии.- М.: Лит.изд.отд.Наркомпроса, 1919. - 195 с.
252. **Ферьер А.** Новое воспитание //Свободное воспитание.- 1911-1912.- №7.- С.12-32.
253. **Фрадкин Ф.А.** Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991.- 79 с.
254. **Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г.** Лекции по истории отечественной педагогики.- М.: ТЦ СФЕРА, 1995. - 160 с.
255. **Фрейд З.** Введение в детский психоанализ. /Пер. с нем. и предисл. д-ра Когана. – М., 1991. – 90 с.
256. **Фрейд З.** Избранное. В 2-х кн.- М.:Московский рабочий, 1990.- Кн.1-160 с.- Кн.2.-176 с.
257. **Фрейд З.** О клиническом психоанализе. Избр.соч.- М.:Медицина, 1991. - 288 с.
258. **Фрейд З.** По ту сторону принципа удовольствия. Пер. с нем.- М.: Прогресс, 1992. - 569 с.

259. **Френе С.** Избранные педагогические сочинения.- М.:Прогресс, 1990. - 304 с.
260. **Фромм.** – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
261. **Фромм Э.** Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
262. **Фромм Э.** Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
263. **Фромм Э.** Человек для себя/ Пер. с англ.- Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.
264. **Хайдеггер М.** Бытие и время: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
265. **Ханбиков Я.И.** История педагогики татарского народа. - Казань: КГПИ, 1975. - 162 с.
266. **Цырлина Т.В.** Обреченные на успех. Авторские школы гуманистического типа.- Курск: КГПУ, 1995. - 132 с.
267. **Цырлина Т.В.** Педагогика свободы по А.Нейллу. Островок демократии в Саммерхилле //На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX в. – М., 1997.- С.20-30
268. **Цырлина Т.В.** Школы, которые не умирают... -Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.
269. **Цырлина Т.В.** Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
270. **Шаррельман Г.** Трудовая школа. Пер. с нем.- М.,1918
271. **Шиянов Е.Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы.- М.-Ставрополь, 1991. - 205 с.
272. **Шиянов Е.Н., Котова И.Б.** Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности.-Ростов-на-Дону: АО «Цветная печать», 1995. - 310 с.
273. **Школьные реформы в развитых странах Запада.**- М.:НИИ ТИИП, 1992.- 157 с.
274. **Шуберт А.** Школа Монтессори в теории и на практике //Вестник воспитания.- 1916.- № 2.- С.75-105.
275. **Эберт-Штокингер К.** Естественное воспитание.- М.: Тип.т-ва И.Н.Кушнерев и К, 1910. - 40 с.
276. **Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США.**- М.:Прометей,1989.-91 с.
277. **Янжун Е.Н.** Новейшие течения европейской педагогики в направлении самостоятельности учащихся.- М., 1914. - 96 с.
278. **Яркина Т.Ф.** Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи //Педагогика.- 1996.- №2.- С.40-47.
279. **Горячева Е.И.** Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике: Автореф.дис...канд.пед.наук. - М.,1996.-18 с.
280. **Кривов Б.А.** Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике: Автореф.дис. ...канд.пед.наук. - М.,1992.- 18 с.
281. **Юсфин С.М.** Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка: Автореф.дис...канд.пед.наук. - М.,1996.- 16 с.
282. **Браиловская П.П.** Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога С.Френе (1896-1966): Дис. ... канд.пед.наук. - Киев,1991. - 161 с.
283. **Валеева Р.А.** Воспитательная система видного польского педагога-гуманиста Януша Корчака (1878-1942): Дис... канд.пед.наук. - Казань, 1982. - 213 с.
284. **Вейкшан Н.В.** Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1969.- 192 с.

285. **Кеберле Н.В.** Развитие идеи свободного воспитания в России (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель): Дис...канд. пед.наук. - СПб,1995.
286. **Корнетов Г.Б.** Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: Дис.в форме науч.докл. на соиск.учен.степ.д-ра пед.наук.- М., 1994. - 64 с.
287. **Максимова Г.Ю.** Взаимосвязь творческих идей и опыта С.Т.Шацкого с концепциями и практикой зарубежной педагогики: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1991.
288. **Мухин М.И.** Гуманистическая традиция и новаторство в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского: Дис. в виде науч. докл. на соиск.учен.степ. д-ра пед.наук. - М.,1995.- 68 с.
289. **Образцова Л.В.** Содержание и формы воспитательной работы в "Свободной школьной общине Виккерсдорф" (1906-1933) (из истории экспериментальных школ в Германии): Дисс...канд.пед.наук.- М.,1977. - 185 с.
290. **Толмачева Т.П.** Педагогические взгляды К.Н.Вентцеля: Дис. ...канд.пед.наук. - М.,1992.
291. **Ушева М.Н.** Реализация гуманистических идей Л.Н.Толстого в современной педагогике: Дис...канд. пед.наук. - Екатеринбург, 1993.
292. **Эпштейн М.М.** Реализация идей «новой школы» в опыте педагогов первой трети XX в. в России: Авторе. Дис...канд.пед.наук.- СПб, 1998. - 18 с.
293. **Юдина Н.П.** Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX в.: Дис...канд.пед.наук. - Хабаровск, 1995.
294. **A brief history of Summerhill.** – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
295. **Adler A.** Coperation Between the Sexes. W.W.Norton & Company,Inc. New York-London, 1982
296. **Adler A.** The Education of Children. South Bend, Indiana: Gateway Editions Ltd
297. **All The Best, Neill:** Letters from Summerhill. Andre Deutsch, 1983
298. **Appleton M.** Free Range Children – Self-regulation at Summerhill School: Solomon Press, 1999
299. **Barrow R.** Radical Education: a Critique of Freeschooling.- London:Martin Robertson, 1978
300. **Carleton L.A.** Self-Regulation Part I. Its Roots in Reich and Neill. Journal_of Orgonomy 1991. - 25 (1): 68-81
301. **Carleton J.A.** Self-Regulation Part II. Three Types of child-rearing Literature. Journal of Orgonomy 1991. - 25 (2): 255-269
302. **Connel W.F.** A History of Education in the 20-th Century World.- Canberra: Curriculum Development Centre, 1980
303. **Croall J.** Neill of Summerhill: The Permanent Rebel. London: Routledge &Kegan Paul, 1983
304. **Dewey John.** Democracy and Education. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1966
305. **Ein Osterreichischer namens Alfred Adler.** Seine Individualpsychology - Ruckschau und Ausblick. Osterreichischer Bundesverlag fur Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien, 1977.
306. **H.Harold.** Education as History: Interpreting XIX th - XX th century education /Harold Silver; Forew. By David B. Tyack. - London; New York: Methuen
307. **R.Hemmings.** Children's Freedom: A.S.Neill & the evolution of the Summerhill idea. New York: Schocken Books, 1974
308. **Herskowitz M.** Self-Regulation in Children. In: Emotional Armoring – an Introduction into Psychiatric Orgone Therapy. Transaction Publishers, London, 1997: 142-159.

309. **Herskowitz M.** Wilhelm Reich: Studies of the Earliest Childhood. In: International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine: 1996. – 8(4): 415-426
310. **Ivan Illich.** Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978
311. **Lamb A.** Ed. Of The New Summerhill: Penguin Books, London, 1992
312. **Lifton B.J.** The King of Children: A Biography of Janusz Korczak. Farrar, Straus and Giroux, New York, 1988.
313. **Lust an der Erkenntnis: Die Padagogik der Moderne.** Piper. Munchen-Zurich, 1992
314. **A.S.Neill:** Summerhill. Penguin Books. Harmondsworth, 1980
315. **A.S.Neill:** Talking of Summerhill. Victor Gollacz Ltd., London, 1967
316. **A.S.Neill:** The Free Child. Jenkins, London, 1953
317. **A.S.Neill:** The Problem Child. Jenkins, London, 1926
318. **A.S.Neill:** The Problem Parent. Jenkins, London, 1932
319. **A.S.Neill:** The Problem Teacher. Jenkins, London, 1939
320. **A.S.Neill:** Self-regulation and the OutsideWorld. In: Orgone Energy Bulletin, 1962, 2: 68-70
321. **A.S.Neill:** Summerhill – A Radical Approach to Education. Victor Gollacz Ltd., London, 1962
322. **Neill A.S./Reich W.** Records of a Friendship – The Correspondence between Wilhelm Reich and A.S.Neill 1936-1957. Farrar, Straus & Giroux, New York – London, 1982
323. **Readhead Z.** Growing up Self-regulated. In: Offshoots of Orgonomy, 1984, 9: 53-58
324. **Reble A.** Geschichte der Padagogik.- Stuttgart: Klett-Cotta,1993
325. **Reich W.** The Biological Revolution from Homo Normalis to the Child of the Future. In: Orgonomic Fuctionalism. Vol. 1: 30-75
326. **Reich W.** Children of the Future. Farrah, Straus & Giroux, New York, 1983
327. **Reich W.** Reich Speaks of Freud. Farrah, Straus & Giroux, New York, 1967
328. **Reich W.** The Murder of Christ. Farrah, Straus & Giroux, New York, 1953
329. **Ritter P.** and J. The Free Family. Victor Gollancz, London, 1959
330. **Selleck R.J.W.** The New Education. 1870 - 1914 London: Pitman, 1968
331. **Speck(Hrsg.)J.** Problemgeschichte der neueren Padagogik. Wissenschaft-Schule-Gesellschaft/ Verlag W.Kohlhammer. Stuttgart-Berlin-Koln-Mainz, 1976
332. **Spiel O.** Am Schaltbrett der Erziehung.- Bern- Stuttgart-Wien, Verlag Hans Huber
333. **Stabler E.** Founders: Innovators in Education. 1830-1980. Edmonton Univ. of Alberta Press, 1980
334. **W.A.C.Stewart:** The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967. Macmillan and Co Ltd,1968
335. **Summerhill school.** – [http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/)
336. **Summerhill school.** A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
337. **Summerhill : For & Against :** Outstanding writers in education, sociology & psychology evaluate the concepts of A.S.Neill. - New York: Hart, Cop. 1970
338. **Summerhill: Myths and Realities.** - <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
339. **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>

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

Интервью с учащимися школы Саммерхилл, проведенное в ноябре 1998г.

Данные интервью проведены с выпускниками школы Саммерхилл. Они представляют собой прямые ответы на вопросы, которые касаются прежде всего того, насколько необязательное образование Саммерхилла позволило детям достичь результатов, а также определенных качеств помимо учебной программы. В ущерб академичности вопросы заданы в свободной манере, что преследовало выявление информации, касающейся качеств личности интервьюируемых и их ощущений. Имена учащихся изменены ([http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/))

Джек, 16 лет /Великобритания/

1. В каком возрасте ты покинул Саммерхилл? - В 16 лет.
2. В каком возрасте ты пришел в Саммерхилл? - В 8 лет.
3. Сдавал ли ты какие-нибудь экзамены в Саммерхилле? - Да, английский и математику, естественные науки – зачет.
4. Чем планируешь заниматься дальше? – Поступлю в колледж; получу побольше сертификатов по учебным предметам; с годик попутешествую, затем займусь углубленным изучением наук.
5. Занятия будут связаны с твоими интересами, или это еще не решено? Ну, я займусь тем, что предложат.
6. Помог ли тебе Саммерхилл в прохождении интервью, получении работы, приобретении уверенности в избранных тобой учебных курсах, и если да, то каким образом? – Фактически, нет, однако каждый в этом заинтересован.
7. Какое влияние, по твоему мнению, оказало на тебя необязательное образование? – Это дало мне свободу выбора учебных предметов, и я учил то, что хотел, а не то, что было предписано.
8. Как ты думаешь, необязательное образование – это преимущество или недостаток? – Я думаю, что первое, потому что в этом случае ты идешь на тот урок, который тебе интересен и занимает тебя.
9. Каким качествам способствовал раскрытию в тебе Саммерхилл? – Я научился многим практическим вещам; я не всегда полагаюсь на других, в чем усматриваю свою независимость. Я стал более уверен в себе и научился судить как о людях, так и аналитически подходить к себе.

10. Какую из ценностей Саммерхилл ты поставил бы на первое место, и как бы оно, по-твоему, повлияло на тебя? - Свобода, и этим все сказано.
11. Бывали ли моменты, когда Саммерхилл или товарищи разочаровывали или подводили тебя? В принципе, нет. В жизни всегда бывает, когда ты чем-нибудь не доволен. И куда бы ты не пошел, всегда что-нибудь может произойти.
12. Как реагировали люди на твое поступление в Саммерхилл? – Любопытство, изумление.
13. По чему в Саммерхилле ты будешь скучать? – По всему.
14. Что изменилось в тебе по прошествии жизни в Самменхилл? – Я стал более независимым и менее ведомым.
15. У тебя есть виды на будущее? – Да.
16. Ощущаешь ли ты регламентацию своей жизни? – В настоящий момент да, но, думаю, дальше дисциплина будет еще более жесткой.
17. В твоём новом окружении ты можешь встретить отношения, которые не устраивают тебя, как ты поступишь в этом случае? – В начале это будет трудно, но затем я смогу уладить все; в конце концов, можно приспособиться к любым взаимоотношениям.
18. Представь себе, ты вновь оказался в Саммерхилл. Изменил ли бы ты там что-нибудь по-своему? – Нет.

Сьюзан, 16 лет / Великобритания/

1. В каком возрасте ты покинула Саммерхилл? - В 16 лет.
2. В каком возрасте ты пришла в Саммерхилл? - В 8 лет.
3. Сдавала ли ты какие-нибудь экзамены в школе Саммерхилл? – Да, актерское искусство, агрономию, дизайн, английскую грамматику, усовершенствованный английский, биологию и еще некоторые.
4. Чем планируешь заниматься дальше? – Драматическим искусством в Лондоне.
5. Занятия будут связаны с твоими интересами, или это еще не решено? - Я хочу стать знаменитой актрисой.
6. Помог ли тебе Саммерхилл в прохождении интервью, получении работы, приобретении уверенности в избранных тобой учебных курсах, и если да, то каким образом? – Нет.
7. Какое влияние, по твоему мнению, оказало на тебя необязательное образование? – Все дети моего года, пришедшие из государственных школ, не могли читать; я среди них была единственной, кто мог читать бегло.
8. Как ты думаешь, необязательное образование – это преимущество или недостаток? – При обязательном обучении я бы никогда не открыла в себе дар актрисы; это я смогла сделать при свободном выборе. Посещая уроки, я по-настоящему почувствовала, что могу мыслить самостоятельно, при-

обретая при этом и здравый смысл. И вообще, я не чувствовала себя ущербной, наоборот, я много приобрела, поскольку знаю, что и как мне делать.

9. Какое качество Саммерхилл способствовало раскрытию в тебе? – Саммерхилл позволил мне оставаться такой, какая я есть, и скорее одобряла это положение, чем порицала.

10. Какую из ценностей Саммерхилл ты поставила бы на первое место, и как бы оно, по-твоему, повлияло на тебя? – Их много, такие, на пример, как терпимость к другим, собственный выбор предлагаемых вещей, полная избирательность досуга, ответственность по отношению к себе и другим.

11. Бывали ли моменты, когда Саммерхилл или товарищи разочаровывали или подводили тебя? Фактически, нет, если не считать холодрыги зимой в моей комнате.

12. Как реагировали люди на твое поступление в Саммерхилл? – То и дело меня спрашивали: «Тебе позволяют курить? Тебе позволяют пить? Ты можешь там заниматься сексом все время?» И тому подобные вещи.

13. По чему в Саммерхилле ты будешь скучать? – По всему. По той же дверки на задний двор, по ежеутреннему штрафу за позднее вставание, в общем, по всему.

14. Что изменилось в тебе по прошествии твоей жизни в Самменхилл? – Я думаю, что оставаясь в нормальной школе, я бы ее закончила, ненавидя взрослых. Во мне еще остались отголоски этой проблемы, которые, я думаю, еще более бы усугубились.

15. У тебя есть виды на будущее? – Да, еще как!

16. Ощущаешь ли ты регламентацию своей жизни? – Да.

17. В твоём новом окружении ты можешь встретить отношения, которые не устраивают тебя, как ты поступишь в этом случае? – Я просто чуть-чуть покажу зубки и перетерплю. Но если ко мне совершенно беспричинно отнесутся несправедливо, то я, наверное, прямо поставлю вопрос об этом кое с кем.

19. Представь себе, ты вновь оказалась в Саммерхилл. Изменила ли бы ты там что-нибудь? – Я бы повоспитала Джейн по части милосердия перед тем, как она бы покинула Саммерхилл.

Мэри, 16 лет /Великобритания/

1. В каком возрасте ты покинула Саммерхилл? – В 16 лет.

2. В каком возрасте ты пришла в Саммерхилл? – В 8 лет.

3. Сдавала ли ты какие-нибудь экзамены в школе Саммерхилл? – Да, дизайн, ремесло, технологию, актерское искусство, агрономию, дизайн, ан-

глийскую грамматику, усовершенствованный английский, биологию и еще некоторые.

4. Чем планируешь заниматься дальше? – Поступаю в колледж для изучения математики, английской литературы и актерского искусства.

5. Занятия будут связаны с твоими интересами, или это еще не решено? Мне хочется заниматься в сфере музыки; на настоящий момент я бы не прочь стать оперной певицей, но не думаю, что в этой области у меня будут успехи.

6. Помог ли тебе Саммерхилл в прохождении интервью, получении работы, приобретении уверенности в избранных тобой учебных курсах, и если да, то каким образом? – Фактически, нет.

7. Какое влияние, по твоему мнению, оказало на тебя необязательное образование? – Мне понравилось учиться. Я стала без предубеждения относиться к учителям. Я начала более осознанно относиться к своей учебе.

8. Как ты думаешь, необязательное образование – это преимущество или недостаток? – И то и другое. Итак, первое. Когда люди хотят учиться, им все так легко удается. Обязательное же обучение постепенно создает барьер между учителем и учеником. Обязательные уроки отвращают от учебных предметов, настраивают против учителей. Теперь, недостатки. Когда после обычной школы сталкиваешься здесь с необязательностью учебы, то чаще всего ты не ходишь на уроки в течение четверти или более. И это превращается в проблему, когда наступает время экзаменов. В качестве замечания отмечу, что необязательные уроки будут более эффективными без последующей сдачи экзаменов. Экзамены строго регламентируют время для учебы, что, по-своему, нервирует тебя и отнимает охоту к учебе.

9. Каким качествам способствовал Саммерхилл раскрытию в тебе? – Я почувствовала настоящую уверенность в себе, до поступления же сюда я была очень застенчивой. Уже к концу своего первого учебного года здесь я начала осознавать себя равной среди всех.

10. Какую из ценностей Саммерхилл ты поставила бы на первое место, и как бы оно, по-твоему, повлияло на тебя? – Опять же ощущение того, что мы здесь все равны. Я никогда не побоюсь спросить о сокровенном и никогда не почувствую ущербность в неумении делать то-то и то-то, хотя это и чрезвычайно важно для человеческих качеств.

11. Бывали ли моменты, когда Саммерхилл или товарищи разочаровывали или подводили тебя? По сути, чего бы важное для себя я не домогалась здесь, я всегда получала.

12. Как реагировали люди на твое поступление в Саммерхилл? – Да многие люди просто не представляют, что это такое; для них Саммерхилл обычная

традиционная школа. Люди, я скажу, конечно, удивлены и задают все эти обычные вопросы. Враждебности я к себе не ощущала.

13. По чему в Саммерхилле ты будешь скучать? – Думаю, по неформальности отношений и искренней дружелюбности. Все здесь друг друга знают и в любой момент готовы прийти на помощь. Для всех здесь ты личность, а не какой-то винтик.

14. Что изменилось в тебе по прошествии твоей жизни в Самменхилл? – Все это я отразила на вопрос №7. А вообще, я стала меньше смотреть в рот говорящему!

15. У тебя есть виды на будущее? – Да, разумеется. Я очень хочу, чтоб моя будущая работа была связана с моим увлечением.

16. Ощущаешь ли ты регламентацию своей жизни? – Да, ощущаю.

17. В твоём новом окружении ты можешь встретить отношения, которые не устраивают тебя, как ты поступишь в этом случае? – Я смогу подчиниться правилам, которые понимаю и принимаю, однако если мне что-нибудь в них не понравится, то я скорее всего постараюсь изменить их.

18. Представь себе, ты вновь оказался в Саммерхилл. Изменил ли бы ты там что-нибудь? – Последнюю четверть я жила очень насыщенно в Саммерхилле. Я была Председателем собрания и вела большую работу, связанную с этой должностью. Все, что я наметила, мне хотелось бы, чтоб было претворено в жизнь.

Шизу, 17 лет /Япония/

1. В каком возрасте ты покинула Саммерхилл? - В 17 лет.

2. В каком возрасте ты пришла в Саммерхилл? - В 10 лет.

3. Сдавала ли ты какие-нибудь экзамены в школе Саммерхилл? – Да, искусство, математику, дизайн, искусство ремесла, драматическое искусство, сельское хозяйство, английский и естественные науки.

4. Чем планируешь заниматься дальше? – Продолжу углубленное образование в одном из лондонских колледжей по графике, живописи и математике.

5. Занятия будут связаны с твоими интересами, или это еще не решено? – Это будет архитектура, моделирование одежды и что-нибудь связанное с искусством.

6. Помог ли тебе Саммерхилл в прохождении интервью, получении работы, приобретении уверенности в избранных тобой учебных курсах, и если да, то каким образом? – Может быть в живописи; к тому же учительница хотела, чтобы из классов Саммерхилла выходило что-нибудь стоящее.

7. Какое влияние, по твоему мнению, оказало на тебя необязательное образование? – Оно научило меня рассуждать. А это уже чего-то стоит, потому что если ты не чувствуешь влечения к рассуждениям, ты просто не захочешь слушать учителя. А когда ты хочешь, уже есть возможность, что тебя научат чему-нибудь. Та же самая ситуация повторится и в колледже, и в университете, или еще где. Обязательное образование раздражает тебя от того, что ты **обязана** его получить, необязательное же лежит только на твоей ответственности.

8. Как ты думаешь, необязательное образование – это преимущество или недостаток? – Преимущество. Я прошла в Саммерхилле через необязательное обучение, и у меня нет никаких проблем. Одним словом, оно никоим отрицательным образом не отразилось на том, чем я сейчас занимаюсь.

9. Каким качествам способствовал Саммерхилл раскрытию в тебе? – Я думаю, что положительным, но не могу сказать, каким конкретно. Их, этих положительных моментов, достаточно много. Есть вещи, которые постигаются людьми довольно поздно, я же дошла до них очень даже рано. По сути, я уже сформировавшаяся личность.

10. Какую из ценностей Саммерхилл ты бы поставила на первое место, и как бы оно, по-твоему, повлияло на тебя? – Наверное, **избирательность** времяпрепровождения. Я бы сравнила это с работой по дереву: ты делаешь то, что хочешь. Главное, ты всегда знаешь, что можешь заниматься тем, чем желаешь. Хочешь играть в теннис вместо занятий – пожалуйста. Ты сам волен организовывать свой круг занятий. В обычной же школе этого права у тебя нет. И еще, я научилась рассуждать.

11. Бывали ли моменты, когда Саммерхилл или товарищи разочаровывали или подводили тебя? – Я бы не сказала. Иногда, наверное, раздражает то, что ты не находишь людей, которые нужны в данный момент для исполнения той или иной необходимой работы.

12. Как реагировали люди на твое поступление в Саммерхилл? – Удивление, интерес. Правда, они ничего особенного об этом не говорили мне. Некоторые же кажутся заинтересованными.

13. По чему в Саммерхилле ты будешь скучать? – Начиная от значительного, скажем, Собрания, и до такой ерунды как запах, посторонние, сквозняк в моей комнате, мышки на полу, в общем, по всему!

14. Что изменилось в тебе по прошествии твоей жизни в Самменхилл? – Я думаю, что в положительном плане я изменилась.

15. У тебя есть виды на будущее? – Да, есть.

16. Ощущаешь ли ты регламентацию своей жизни? – Я думаю, что ощущаю.

17. В твоём новом окружении ты можешь встретить отношения, которые не устраивают тебя, как ты поступишь в этом случае? – Если я встречу правило, которое противоречит тому, что я делаю, и если я смогу изменить его без осложнений для себя, то я так и сделаю. Если правило ничем не оправдано, я его проигнорирую. Если правило действительно будет меня в чём-то ограничивать, а я при этом буду считать себя правой, я постараюсь каким-нибудь образом изменить его.

18. Представь себе, ты вновь оказалась в Саммерхилл. Изменила ли бы ты там что-нибудь? – Нет, я думаю, я прожила бы точно так же.

Стефан, 16 лет /Германия/

1. В каком возрасте ты покинул Саммерхилл? - В 16 лет.
2. В каком возрасте ты пришел в Саммерхилл? - В 11 лет.
3. Сдавал ли ты какие-нибудь экзамены в школе Саммерхилл? – Да, английский как второй язык, английский для продолжающих, предмет по выбору, математику, французский, немецкий и другие.
4. Чем планируешь заниматься дальше? – Уеду в Германию заниматься наукой.
5. Занятия будут связаны с твоими интересами, или это еще не решено? – Пока не решено. Начну, наверное, с электрика или механика в каком-нибудь гараже.
6. Помог ли тебе Саммерхилл в прохождении интервью, получении работы, приобретении уверенности в избранных тобой учебных курсах, и если да, то каким образом? – Немного помог, поскольку сейчас я не настолько застенчив.
7. Какое влияние, по твоему мнению, оказало на тебя необязательное образование? – Оно принесло мне пользу, и я никогда не проваливался на экзаменах.
8. Как ты думаешь, необязательное образование – это преимущество или недостаток? – Преимущество, поскольку я всегда мог делать то, что хотел.
9. Каким качествам способствовал Саммерхилл раскрытию в тебе? – Я думаю, самоуправление помогло мне раскрепоститься. Будучи в роли ответственного по отбою и по другим делам, я получил определенный жизненный опыт. Дискуссии на разные темы также принесло пользу.
10. Какую из ценностей Саммерхилл ты бы поставил на первое место, и как бы оно, по-твоему, повлияло на тебя? - Я научился говорить по-английски, а также и другим обычным вещам. Например, кататься на одноколесном велосипеде, стрелять из длинноствольного ружья, работать по дереву. Мне теперь нравится разные жанры музыки. Еще я могу кататься

на мотоцикле, свободно разговаривать с людьми, в камеру и т.д. Как я уже отметил, роль ответственного по отбою и другим обязанностям должно мне помочь во взаимоотношениях с людьми в будущем.

11. Бывали ли моменты, когда Саммерхилл или товарищи разочаровывали или подводили тебя? – Нет, потому что я знал, что мне необходим аттестат зрелости, вот почему я посещал занятия. Иногда я не посещал, ибо уже знал тему, которую должны проходить. Но математику я посещал каждый божий день, потому что там всегда что-нибудь новое!

12. Как реагировали люди на твое поступление в Саммерхилл? – У ребят была ревность.

13. По чему в Саммерхилле ты будешь скучать? – По всему, кроме некоторых людишек!

14. Что изменилось в тебе по прошествии твоей жизни в Самменхилл? – Я вырос.

15. У тебя есть виды на будущее? – Пока неопределенно.

16. Ощущаешь ли ты регламентацию своей жизни? – Сейчас да, но в новой школе вряд ли.

17. В твоём новом окружении ты можешь встретить отношения, которые не устраивают тебя, как ты поступишь в этом случае? – Поступлю так же, как мы это делаем и здесь.

18. Представь себе, ты вновь оказался в Саммерхилл. Изменил ли бы ты там что-нибудь? – Попросил бы Вильяма пораньше научить стрелять из ружья. Я бы не раскачивался больше на буковом дереве с короткой веревкой на ноге, она разорвалась. И я бы больше не изводил никого так крепко, находясь в нашем доме.

Карла, 15 лет /Великобритания/

1. В каком возрасте ты покинула Саммерхилл? - В 16 лет.

2. В каком возрасте ты пришла в Саммерхилл? - В 9 лет.

3. Сдавала ли ты какие-нибудь экзамены в школе Саммерхилл? – Да, драматическое искусство, английский, математику, дизайн, искусство ремесла, отраслевую науку, биологию, углубленный английский.

4. Чем планируешь заниматься дальше? – Чем-нибудь из области искусства.

5. Занятия будут связаны с твоими интересами, или это еще не решено? – Хочу быть актрисой.

6. Помог ли тебе Саммерхилл в прохождении интервью, получении работы, приобретении уверенности в избранных тобой учебных курсах, и если да, то каким образом? – Да, потому что все это согласуется со мной и

моим энтузиазмом; к тому же помог мне найти место. Я не сижу молчуном, да и все кандидаты вокруг меня образуют со мной единую семью.

7. Какое влияние, по твоему мнению, оказало на тебя необязательное образование? – Оно могло заставить меня пойти на занятия только при моем желании. И я знала, что не теряю времени даром, потому что понимала, мне это необходимо.

8. Как ты думаешь, необязательное образование – это преимущество или недостаток? – Преимущество, да к тому же высшей пробы, потому что обязательность уроков нелепа. Если кто-нибудь говорит тебе, что надо ходить на занятия, а экзамены – самая важная вещь в жизни, не верь ему, это ложь.

9. Каким качествам способствовал Саммерхилл раскрытию в тебе? – У меня появились твердые убеждения, чему и способствовал Саммерхилл. Я могу анализировать проблемы. Я могу проникать в понимание «за и против». А если я выберу неверное решение, я уж знаю точно, что на этом моя жизнь не закончилась. Я научилась уверенно делать выбор. Круг знакомых, избранный мною, содержателен и никогда не прервется. Я знаю, что мне не надо десяти сертификатов образования, только чтобы выглядеть значительной персоной. Не это важно.

10. Какую из ценностей Саммерхилл ты бы поставила на первое место, и как бы оно, по-твоему, повлияло на тебя? – Мне кажется, что саммерхилльцы единственно стоящая компания, наверное, в виду того, что другие не достигают наших высоких стандартов. У меня есть хорошие приятели за пределами Саммерхилл, но честно говоря, с ними я как бы сама не своя. Приходится притворяться, что тебя интересует то же, что и их, хотя мне это и вовсе не интересно. Саммерхилл научил меня быть терпимым к ним, хотя я и чувствую, что в некоторой степени, выше их. К стати, Саммерхилл умеет привить терпимость не только детям, но также и взрослым.

11. Бывали ли моменты, когда Саммерхилл или товарищи разочаровывали или подводили тебя? – Да, конечно, нет.

12. Как реагировали люди на твое поступление в Саммерхилл? – Друзья спокойно. Родственники вполне одобрительно. Взрослые кто сдержанно, кто надменно. Так и кажется, что они ждут от меня чего-то недостойного, поэтому и проявляют ко мне подозрительность. Своими глупыми вопросами они стараются заставить меня врасплох, чтобы поймать меня в чем-нибудь и тем самым обвинить Саммерхилл.

13. По чему в Саммерхилле ты будешь скучать? – По всему и по всем, и что, о Боже!, меня уже нет с ними всеми. Что приходится уезжать и свое место отдавать другим. И беспокоиться, что тебя могут забыть. Меня здесь ценили, и по этому я тоже буду скучать. Здесь я лучшая ученица, а в кол-

ледже могу оказаться последней. Когда я приеду сюда в гости, я уже не смогу дискутировать на Собрании.

14. Что изменилось в тебе по прошествии твоей жизни в Самменхилл? – Я, может быть, не могу мыслить умно и академично, но по зрелости, эмоциональности и общему развитию я превосхожу своих сверстников.

15. У тебя есть виды на будущее? – Ну, может быть не на ближайшее, а так где-то на будущее, эдак лет через десять или более.

16. Ощущаешь ли ты регламентацию своей жизни? – Да, это точно.

17. В твоём новом окружении ты можешь встретить отношения, которые не устраивают тебя, как ты поступишь в этом случае? – Я подчинюсь новым правилам, если от тебя это требуют. Но если они действительно нелепы, то я поставлю их вопрос на рассмотрение.

18. Представь себе, ты вновь оказалась в Саммерхилл. Изменила ли бы ты там что-нибудь? – Я бы не тратила свое время на посиделки в беседке с моим бой-френдом, я бы лучше провела это время с Джесси и Эйми. Я бы набралась смелости, чтобы одной из первых поднимать вопрос на Собрании.

Приложение II

ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ О ЖИЗНИ ШКОЛЫ САММЕРХИЛЛ

(ответы даны руководителями школы в Интернет-сайте Саммерхилла)

([http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/))

Вопрос 1. Как ваши ученики находят точки соприкосновения с внешним миром после пребывания в Саммерхилле, в этой, явно закрытой системе?

Мы можем сказать, что наши дети более подготовлены к внешнему миру, чем большинство других молодых людей. Ученики в Саммерхилла приучены к самодисциплине и к умению выражать свою собственную точку зрения, как это, собственно, и делают взрослые в повседневной жизни. Дети сами решают, что, когда и как делать. Наши критики говорят, что в окружающем нас мире есть вещи, которые обязательно приходится выполнять, например, зарабатывать на жизнь. Им кажется, что нашим детям будет трудно приспособиться к этому, поскольку в Саммерхилле их не принуждали этим заниматься. Утверждение, что без тренировки вы не сможете осуществить скучные, рутинные или неприятные вещи, просто некорректно. Ученики в Саммерхилле в своей повседневной жизни постоянно имеют дело с подобными вещами. У нас есть очень много обязанностей, которые необходимо выполнять, чтобы сообщество не останавливалось в своей жизни. И если мы, члены сообщества, не будем их выполнять, за нас это никто не сделает. Если же вы перекладываете свою ношу на других, с вас и с сообщества все равно не снимается ответственность. Вам приходится здесь самим организовывать свою жизнь. И все это по-настоящему, как и во взрослой жизни. У нас нет так называемого руководителя, организующего нашу жизнь. Все постигать и осуществлять нам приходится самим. Здесь в Саммерхилле мы считаем, что дети из других школ, не получающие возможности вести самостоятельный поиск решения проблем, затем, оказавшись во взрослой среде, начинают по-новому открывать мир. Досужее мнение, что Саммерхилл это дикое, необузданное общество, совершенно неверно. В виду наличия множества законов, регламентирующих жизнь в Саммерхилл (на сегодняшний день их приблизительно 230), ученики привыкли к строгой общественной организации. Жизнь в демократическом обществе, в котором на еженедельных школьных собраниях дважды обнародовываются нанесенные кем-то обиды, дает ученикам твердое убеждение в наличии справедливости, а также возможности быть услышанным и понятым. Таким образом, они хорошо подготовлены к взаимодействию с другими во внешнем мире. И хотя они, подобно и другим, по-

считают некоторые правила незначительными и маловажными, они относятся к этому с пониманием и терпимостью.

Вопрос 2. Сдают ли ученики в Саммерхилле экзамены?

Да, мы сдаем экзамены согласно стандарту образования, которые соответствуют аттестату зрелости, хотя они и не обязательны. Высшую аттестацию мы обеспечиваем только в том случае, если ученики собираются поступать в колледжи. Большинство учащихся в Саммерхилле сдают экзамены перед своим уходом.

Вопрос 3. Какие особые качества приобретают ученики в школе Саммерхилл?

Вообще-то это зависит в некоторой степени от того, с какими проблемами дети приходят в нашу школу. Например, дети замкнутые и застенчивые, наверное, и в дальнейшей жизни будут отчасти страдать от этого. Типичными же качествами наших воспитанников являются: самоуважение, терпимость, прямота, справедливость, понимание, чувствительность, сострадание, напористость, навыки организатора, творчество, самобытность, юмор, умение ладить с людьми, мотивация и здравый смысл.

Вопрос 4. У вас есть не интернатные дети?

Да, несколько. Для тех, кто не может позволить себе оплату всего содержания, мы по возможности снижаем плату.

Вопрос 5. Сегодня люди считают дурным тоном для родителей посылать детей в интернат. Как вы в школе Саммерхилл отражаете подобную неприязнь?

Спросите об этом детей! Учеников Саммерхилла не надо принуждать находиться здесь – они сами выбирают это. Все бывшие саммерхилльцы согласны с тем, что жизнь вне дома оказалась действительно положительным и важным моментом в их жизни. Интернатные школы с их аскетичными спальнями и холодной атмосферой неприятно поразили их, в то время как Саммерхилл представляет собой нечто совершенно отличное от этого. Это нечто среднее между племенем и семьей, социализированная среда, сконцентрированная вокруг ребенка, где взрослые – это друзья, и где ты можешь играть весь день, если только пожелаешь. Дети здесь просто расцветают! По нашему опыту дети нуждаются в компании своих родителей в меньшей степени, чем мы, взрослые. Некоторые считают, что дети, посланные в Саммерхилл, будут скучать по своему детству. Мой ответ прост: детство нужно ребенку, а не его родителям. Только оно способно предоставить детям независимость, в которой они нуждаются.

Вопрос 6. Чем занимаются ученики Саммерхилла после выпуска?

После Саммерхилла большинство из детей продолжают свое образование для получения соответствующих сертификатов в колледжах и вузах. Специализацию они получают разную. Это и художники, врачи, юристы, учителя, вузовские профессора, плотники, ученые, музыканты, шеф-

повары, актеры, садовники, фермеры, а также публицисты, газетные репортеры, киношники, телевизионщики, операторы, танцоры, программисты, писатели, иллюстраторы, предприниматели и т.д.

Вопрос 7. В прессе сообщается, что у вас есть проблемы с грамотностью детей, которую они слишком поздно достигают. Ваше отношение к этому.

16 декабря 1997 года мы послали в министерство образования свой учебный план. Результаты слишком сложные, чтобы все их здесь обнаружить, но вкратце мы изложили свои соображения, включающие в себя как план учебной работы, так и анализ результатов работы школы. Мы также модернизируем методику, позволяющую максимально фиксировать результаты учащихся, обучающихся в нашей школе.

Следующим важным моментом является суммирование всех умений воспитанников Саммерхилла, которые они достигли во время пребывания в этой школе. А ведь многие эти умения так недостают в других школах. Дети так просто проявляют их, что им не нравится, когда их подвергают анализу, особенно вне класса, поскольку это разрушает непосредственность и непринужденность проявления умений.

Мы начали изыскивать легальные подходы, чтобы противостоять правительственному нажиму жить и учиться по указке сверху. Европейская Конвенция предписывает школам учитывать родительские интересы по части философии образования или религии. Для нас же любое столкновение с официальной точкой зрения на образование не имеет ничего общего с главной для нас проблемой – это решением родителей посылать своих детей в школу Саммерхилл.

С 10 по 11 июня 1998 года нас вновь посетили инспектора из министерства образования. Они уже были более тактичны и менее агрессивны. Кажется, до них стала доходить общая идея нашей школы. Более того, они понемногу начали признавать, что Саммерхилл имеет свою философию. Новый вариант нашей учебной документации полностью объяснял образовательную стратегию школы, однако, оставалось ощущение, что мы так до конца и не были поняты, так что до полного одобрения было еще далеко. И тем не менее в какую бы сторону не осуществляло свои подвижки начальство: принятие или отрицание, факт остается фактом – Саммерхилл живет и работает без изменений.

Вышеприведенные абзацы были написаны перед новой инспекторской проверкой (март 1999г.), когда все сделанное нами было предано обструкции; это откровенное неприятие привело к отрицательной справке, в виду чего школе пришлось даже привлекать адвокатов с целью сохранения Саммерхилла. Информация о противоборстве школы с властями была широко освещена. 20 марта 2000г. Трибуналу школы было предписано решить будущее Саммерхилл в течение 8-10 дней.

Вопрос 8. Возможно ли мне провести некоторые научные исследования в вашей школе?

В настоящее время для нас весьма затруднительно приглашать на полную нагрузку студентов-стажеров, поскольку их время расходуется с нашим расписанием, а значит рутинная учебно-воспитательная работа проходила бы мимо них. И для многих студентов это почти невозможно, так как они просят на срок от трех до четырех недель. Пока нами не найден еще приемлемый вариант, однако мы только что обзавелись новым зданием на территории школы, так что в недалеком будущем мы сможем принять студентов с полным размещением. Надеемся, нам это удастся, поскольку у нас уже много желающих.

Вопрос 9. Могу ли я работать в Саммерхилле?

Если у вас есть разрешение работать в Великобритании, имеете навыки работы, согласны на маленькую зарплату, если вы энтузиаст, трудолюбив, коммуникабельны, имеете чувство юмора, - вы как раз будете именно тем, кого мы ищем!

Вопрос 10. Можно посетить вашу школу?

Да, у нас посетители бывают каждый год в течение трех четвертей. Мы принимаем их только днем; в течение этого времени они беседуют с детьми, знакомятся с Саммерхиллом. На этот день их обслуживают специальные дежурные. Честно говоря, посетителей так много, что нам желательно, чтобы их пребывание ограничивалось одним днем. Впрочем, мы можем принять и с ночлегом вплоть до трех суток. Вам надо лишь написать заявление в школьный комитет (адрес прилагается).

Вопрос 11. Какое количество детей в Саммерхилл?

С учетом некоторых колебаний в среднем их 65 человек. В 1995 было 68, в 1998 же 61.

Вопрос 12. Какой национальности ваши воспитанники?

На сегодняшний день мы имеем: 18 англичан, 14 немцев, 2 французов, 3 американцев, 1 корейца, 9 тайванцев и 13 японцев.

Вопрос 13. Из кого состоит педагогический коллектив?

У нас три постоянных воспитателя: один на время подъема (с 6 до 10), один по быту (с 10 до 12) и один на время обеда (с 12 до 14). В настоящее время у нас 8 постоянных учителей: один для первой группы (6-10-летние); один для второй группы (10-12-летние); остальные по учебным предметам: математика, естественные науки, английский, иностранные языки, гуманитарные предметы, столярное дело и ИЗО. Имеются также учителя на неполную нагрузку по японскому языку, английскому как второму, музыке (барабаны, виолончель, фортепиано, гитара). Все сотрудники на постоянной основе живут как в отдельных комнатах, смежных с детскими, так и вместе с детьми. Когда воспитателям необходимо на время покинуть Саммерхилл, их заменяют учителя. Педагогический коллектив, работающий на постоянной основе, еженедельно встречается для обсуж-

дения различных проблем, новостей, изменений, вопросов бюджета и т.д. Также раз в неделю собирается педсовет для обсуждения образовательных вопросов. На сегодняшний день мы имеем коллектив высококвалифицированных педагогов, как то: методисты (химия и психология), магистры по педагогике (английский, домоводство, зоология, античная литература, педагогика), а также учителя-практики начальной и средней школы, имеющие опыт работы в летних школьных лагерях, опыт администрирования и социальной работы. Некоторые наши педагоги продолжают свое образование и после Саммерхилла возвращаются в университет для изучения социальных наук, педагогики или социальной психологии. Все сотрудники получают одинаковую зарплату; их разделение проходит исключительно по специализации. У нас также есть группа «поденных» сотрудников, куда входят учителя, технический персонал, повара и т.д.

Вопрос 14. Какие учебные предметы изучаются учащимися?

В настоящее время это: биология, физика, химия, астрономия, математика, английский, иностранный язык (французский, немецкий, японский), столярное дело, гончарное дело и ИЗО, драматическое искусство, история, география, программирование, музыка (по выбору).

Мы предлагаем различные виды спорта (по выбору). У нас есть открытый бассейн, хорошо оснащенный компьютерный класс, игровая площадка, кабинет фотографии, уголок юнната, дорожка для скейтбордистов, теннисный корт, кабинет музыки.

Вопрос 15. Насколько школа изменилась после смерти ее основателя А.Нейлла?

Концепция школы несколько не изменилась. Разве что интерьер поменялся в соответствии с духом времени, но общая атмосфера, семейственность, чувство общей сопричастности ко всему происходящему остается неизменной во все времена. И вообще при активно живущем сообществе незначительные изменения всегда имеют место. Однако следует заметить, почти все, что происходит в сообществе, имеет свою проработку заранее!

Вопрос 16. Я видел фильм «Саммерхилл семидесятых». Он полон насилия и злобы. Неужели ваша школа такова?

Этот фильм не отражает реальную картину нашей школы. Мы разрешили двум американским киношникам пожить у нас и сделать чисто документальный фильм о нашей жизнедеятельности. Поскольку это были студенты, нам показались они очень талантливыми и заинтересованными феноменом Саммерхилл. Должна сказать, то была самая ужасная четверть на моей памяти. К нам устроился новый сотрудник, который привел с собой еще и трех своих детей, оказавшихся на поверку настоящими дьяволятами! К тому же у нас появились и другие новые дети, психически заторможенные, да у нас и самих уже было несколько трудных подростков. Поэтому если надо встать под пытлиное око кинокамеры, фиксирующее все ваши движения, то только не на период той четверти, о которой я веду

речь! В то время у нас неожиданно для всех от приступа астмы умер японский мальчик Акира. Все сообщество погрузилось в лоно печали. Акира прожил с нами шесть лет и стал частью нашей жизни. Его смерть повисла над нами черным саваном на всю четверть. Вместо того, чтобы сосредоточить внимание на том, как сообщество разрешает свои проблемы и отразить при этом положительные результаты, наши кинодокументалисты сконцентрировались на самих проблемах, которые предстают в фильме не решаемыми. Свой взгляд они сфокусировали на небольшой злобной группке, которая все свое время проводила в потасовках и драках. Тем самым как бы выпячивая факт, что никому нет дела до горя сообщества. Увы, мы так и не узнаем, то ли это была просто неудача наших американских гостей, то ли самой кинокомпании требовались кровь и погром. Любому, связанному с масс-медиа, ясно, как сотворить на экране бедлам, и что общественность проглотит все, что угодно. По сей день я сожалею, что разрешила им остаться у нас. Вся трагедия в том, что данный фильм подрывает веру в лучшее любой прогрессивной школы. Как не удивительно, это не очень-то повредило Саммерхиллу, хотя и прибавило пороку оппонентам. Это был кошмарный опыт для нас, словно мы были на пороге очередных жертв. Мы получали письма и звонки с угрозами уничтожить нас и сжечь школу. Взрослые в местном городке угрожали нашему сыну Генри физической расправой. Я не думаю, что кинодокументалисты были об этом осведомлены, но я бы хотела, чтобы они были в курсе, поскольку мы так натерпелись. Ни единой копии того злосчастного фильма в Саммерхилле у нас нет; те, кто снимал его, очень нас обидели, а ведь мы их считали своими друзьями.

ПРИЛОЖЕНИЕ III

НЕКОТОРЫЕ МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ, СВЯЗАННЫЕ С САММЕРХИЛЛОМ

Миф 1: «Саммерхилл – это маленькая частная школа, которая варится в собственном соку.»

Реальность: Саммерхилл – явление, известное во всем мире. А.Нейлл, основатель этой школы, написал 18 книг, имеющие перевод на многих языках. И по сей день школу Саммерхилл посещают студенты и педагоги со всего мира. Нейлл получил несколько почетных званий из университетов Эссекса, Ньюкасла и др. за выдающийся вклад в образование. Саммерхилл действительно представляет собой частную школу, поскольку ни одно из правительств не взяло на себя труд финансировать ее. В то же время за рубежом есть прогрессивные школы, основанные на концепции Саммерхилл, однако они получают правительственную субсидию.

Миф 2: Саммерхилл – это место вне закона, где бесчинствуют воспитанники.

Реальность: В качестве опровержения отдельным общественным настроениям скажем, что у нас отсутствует атмосфера «повелителей мух». Школой правит свод законов из 230 пунктов, принятых воспитанниками и сотрудниками; они же пересматриваются на Общем Собрании, открытом и демократическом форуме, который посещают все члены сообщества, имеющий каждый из них один единственный голос.

Миф 3: Саммерхилл – школа, которая живет по принципу «что хочу – то и ворочу».

Реальность: Личная свобода в Саммерхилле определяется границей между свободой и вседозволенностью. Это означает, что ваша личная свобода никоим образом не должна притеснять свободу другого. На пример: Вы можете облачаться в любую одежду, какую пожелаете; посещать только те уроки, которые вам интересны; говорить то, что вам вздумается, Но: вы не имеете право громко музицировать после отбоя или использовать чей-либо велосипед без разрешения.

Миф 4: Саммерхилл не предоставляет своим учащимся адекватное образование.

Реальность: Почти все ученики в Саммерхилл получают сертификаты по окончании учебы, некоторые даже в возрасте 13 лет. В 1998 году, на пример, 67% наших выпускников получили от 5 и более сертификатов по шкале от А до С, и эти показатели несколько даже выше общесредней

цифры по стране. Более того, большинство саммерхильцев затем продолжают свое образование в колледжах.

Миф 5: Воспитанники Саммерхилл не могут по выходу из школы вписаться в реальную жизнь.

Реальность: Выпускники Саммерхилл доказывают обратное, добиваясь согласно своим интересам интересных сфер деятельности, это: актеры, художники, архитекторы, предприниматели, шеф-повара, плотники, программисты, врачи, танцоры, фермеры, садоводы, иллюстраторы, журналисты, юристы, музыканты, публицисты, фотографы, ученые, звукоинженеры, хирурги, учителя, преподаватели вузов, писатели и многие-многие другие.

Миф 6: Купание нагишом в Саммерхилле входит в супер-программу школы.

Реальность: В Саммерхилле ничего не навязывают силой и тем более купание в чем мать родила. Никаких организованных мероприятий этого рода у нас не предусмотрено. Члены сообщества имеют личное право и выбор носить одежду или нет. Но у нас, практически, никто не ходит без одежды.

Миф 7: Воспитанники Саммерхилл отъявленные матершинники.

Реальность: Большинство наших посетителей увозят с собой впечатления прежде всего от того, что учащихся школы отличает вежливость, дружелюбие, а также зрелость не по годам.

Миф 8: Саммерхилл является школой только для изгоев, не приспособленных для нормального учебного заведения.

Реальность: У каждого из наших детей, прибывших из разных стран, свое прошлое. Однако прибывая в Саммерхилл, они попадают в счастливую школу, которая помогает им самоутвердиться, особенно тем, кто терпел унижения в своих бывших школах.

Миф 9: Правительство не угрожает Саммерхилл закрытием и не подвергает осуждению уникальность школы.

Реальность: Однако в Справке, составленной инспекторами говорится: «Школа должна предоставить гарантию, что все ученики будут допущены к обязательному регулярному обучению либо в специально отведенное расписанием время, либо в системе индивидуального обучения; учебно-воспитательный процесс будет проводиться в соответствии с утвержденным планом, содержащего стандарт образования, принятого в стране». Концепция школы Саммерхилл основана на демократических принципах, утверждающих равные права всех членов сообщества, не взирая на возраст и статус. Внутри подобного демократического воспитательного пространства невозможно, чтобы одна группа людей испытывала давление со стороны другой. В противном случае нарушается сама суть демократии как феномена. В Саммерхилле личная свобода учеников представляет собой стержень всей концепции школы. Поэтому просто не пред-

ставляется возможным одновременно осуществлять изменения, предложенные правительством, и сохранять репутацию уникальной школы как таковой. Таким образом, правительство на самом деле угрожает школе закрытием, а Справка иллюстрирует то ли полное непонимание концепции нашей школы, то ли дежурное игнорирование идеи свободного воспитания.

Миф 10: Школу преследуют проблемы, связанные со здоровьем и безопасностью детей.

Реальность: Наши воспитанники ощущают в стенах Саммерхилл полную безопасность. До сегодняшнего дня у нас не было сколь-нибудь серьезных несчастных случаев. Посетившая нас в прошлом году комиссия по социальному обеспечению отметила в своей Справке следующее: «Нет никаких признаков по необходимости улучшения социально-бытовых условий проживания детей в школе Саммерхилл».

Информация к размышлению

- За 78 лет своего существования в школе Саммерхилл не было ни одного случая беременности со стороны учениц.
- Саммерхилл не знает проблему алкоголизма и употребления наркотиков. Ни то ни другое просто не допускается в школе.
- Любой случай детского издевательства над своими сверстниками сразу же выносится на суд сообщества. Вердикт по наказанию выносится большинством голосов. Обычно это штраф в виде физической работы, прием пищи после всех или небольшой денежный штраф. Таким образом, ни один проступок не остается без внимания, и совершивший его обязательно держит ответ перед сообществом.

Школа устала от инспекций и желает освободиться от придирок в свой адрес. Она просит правительство предоставить нашей альтернативной школе юридическое право самим определять и осуществлять стратегию и тактику образования в соответствии с концепцией свободного воспитания без вмешательства извне. Школа Саммерхилл также считает необходимым исключить из Справки те места, которые компрометируют наши образовательные принципы; признать министерством образования, что данный отчет содержит в себе надуманную и неконструктивную информацию, ведущую к ущемлению учащихся, родителей, педагогического коллектива и репутации школы в целом. И просить министерство, чтобы в дальнейшем инспекции проводились в духе сотрудничества, обращаясь к концепции школы Саммерхилл и ее чаяниям с определенной долей уважения и понимания ([http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/))

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретико-методологические основы педагогической концепции Александра Нейлла	
1.1. Философские корни педагогики А.Нейлла.....	7
1.2. Взаимосвязь педагогической концепции А.Нейлла с психологическими теориями XX в.....	15
1.3. Концепция А.Нейлла в контексте педагогики свободного воспитания.....	26
1.4. Сущность и ведущие принципы концепции свободного воспитания А.Нейлла.....	37
Глава II. Реализация концепции свободного воспитания А.Нейлла в школе Саммерхилл	
2.1. Саммерхилл как школа свободного воспитания и ее место среди реформаторских школ Англии начала XX в.....	52
2.2. Идея саморегуляции и ее реализация в педагогической практике А.Нейлла	64
2.3. Реализация концепции свободного воспитания в процессе формирования нравственности и развития психической устойчивости ребенка в практике школы Саммерхилл.....	77
2.4. Организация жизнедеятельности детей в школе Саммерхилл на педагогических принципах А.Нейлла.....	87
Заключение	98
Библиография	104
Приложения	
I. Интервью с учащимися школы Саммерхилл, проведенное в ноябре 1998 г.	117
II. Вопросы и ответы о жизни школы Саммерхилл	127
III. Некоторые мифы и реальность, связанные с Саммерхиллом	133

АГЗАМ АБРАРОВИЧ ВАЛЕЕВ,
канд.пед.наук, доцент

ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ АЛЕКСАНДРА НЕЙЛЛА
Монография

Научный редактор – З.Г.Нигматов,
Заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук, профессор

