

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.01:93

О. М. Барышникова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ С. ФРЕНЕ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМАТОРСКОГО ТЕЧЕНИЯ «НОВОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Аннотация. В статье в широком социокультурном контексте представлено педагогическое наследие французского реформатора школы С. Френе. На основе сравнительного анализа произведений С. Френе и представителей реформаторского педагогического течения «Новое воспитание» выделены и раскрыты теоретические положения, демонстрирующие инновационный подход французского учителя в осмыслении антрополого-педагогических проблем.

Ключевые слова: динамогенетический подход, жизненный потенциал, адаптация, самовыражение, социализация.

Abstract. The paper presents the pedagogical heritage of the French school reformer C. Freinet in the extensive social-cultural context. Based on the comparative analysis of Freinet's works and those of representatives of the reformist pedagogical movement «New Education» there have been highlighted and revealed theoretical propositions that demonstrate an innovative approach of the French teacher in his understanding of anthropological and pedagogical problems.

Index terms: dynamogenetic approach, life potential, adaptation, self-actualization, socialization.

В сфере отечественного образования продолжается поиск новых организационных форм обучения и воспитания, соответствующих современным тенденциям гуманизации и демократизации общества и школы. Социально-педагогические требования определяют актуальность обращения исследователей к позитивному педагогическому опыту прошлых поколений, в частности к идеям и теориям, приходящим из зарубежных стран. Особое внимание историков педагогики заслуживает время педагогических реформ конца XIX – начала XX в., породившее ряд течений и направлений развития теории и практики образования за рубежом.

Среди видных представителей реформаторского движения, внесших существенный вклад в развитие педагогической теории и практики, значимой фигурой является французский учитель народной школы Селестен Френе (1896–1966). Широкие эксперименты и альтернативные пути

решения ряда проблем организации учебно-воспитательного процесса нашли отклик у многочисленного ряда учителей разных стран и благодаря «Международному движению сторонников современной школы», основанному в 1927 г., обеспечили С. Френе мировую известность.

Педагогика С. Френе возникла и развивалась в рамках течения «Новое воспитание», под влияние которого молодой учитель попал почти с самого начала своей педагогической деятельности. В 1923 г. он принял участие в конгрессе «Международной лиги нового воспитания» в Террите-Монтре, основанной в 1921 г., и стал членом этой организации [1; 16]. С. Френе установил личный контакт с руководителями объединения: А. Ферьером (1879–1960), Э. Клапаредом (1873–1940), Р. Кузине (1881–1973).

Общение с передовыми педагогами того времени сыграло большую роль в становлении педагогической системы С. Френе. Организаторский талант, безусловно, позволил ему удачно синтезировать идеи своих коллег, работавших под флагом «Нового воспитания», в одну систему, в которой они нашли свое адекватное применение. Однако исторический парадокс – в следующем. Никто из современных ему педагогов: О. Декроли (1871–1932), М. Монтессори (1870–1952), П. Петерсен (1884–1952), Г. Кершенштейнер (1854–1932) и др. – никогда позже не ссылался на схожесть идей или единство замысла. Более того, С. Френе, вводя труд в образовательный процесс в качестве основополагающего принципа, подчеркивал свой собственный индивидуальный взгляд на «активные методы обучения» [11]. Возникает проблема выявления сходства и своеобразия педагогики С. Френе по сравнению с творческим наследием представителей «Нового воспитания». Ее решение составляет цель нашего исследования.

Теория «Нового воспитания», сложившись еще в конце XIX в., в значительной мере опиралась на тезисы прагматизма и частично бихевиоризма [3]. Ее отличали резкие критические обвинения в адрес традиционной педагогики за одностороннюю авторитарную позицию в исследовании, воспитании и обучении детей, нивелирующую значимость, своеобразие, разносторонность внутренних жизненных сил ребенка, и методы обучения и воспитания, не отличающиеся разнообразием и умаляющие активность учащихся. «Новое воспитание» провозглашало идеи педоцентризма в воспитании и обучении, учета спонтанных интересов и склонностей ребенка в определении содержания образования, организации обучения на основе личного опыта учащегося.

Теория «Нового воспитания» явилась для молодого французского педагога базой, обосновывающей его собственные взгляды и позволяющей их развивать. Начав использовать новаторские педагогические идеи теоретиков и практиков «Нового воспитания», С. Френе «не стал, – утверждает

Б. А. Вульфсон, – правоверным последователем ни одного из них, он упорно искал свои пути повышения эффективности деятельности школы» [3, с. 7]. В 1922 г. во время подготовки к экзамену школьного совета, рассказывает супруга Э. Френе, обратившись к чтению педагогической литературы, педагог просмотрел статьи интеллектуальных объединений, которые отражали различные направления современности и недавнего прошлого в области психологии, философии и педагогики. Книга А. Ферьера «Школа деятельности» явилась для него «глотком свежего воздуха» в период поиска преодоления недостатков традиционной школы: на каждой странице он находил подтверждение своим взглядам [16].

С. Френе охотно заимствовал приемы и методы своих коллег в соответствии с центральной идеей. Она отражала его философское и психологическое осмысление процесса развития ребенка как саморазвивающейся системы в ходе самовыражения (самоактуализации), и его взгляды на организацию школьной системы обучения, которая должна стать гибкой и демократичной, предоставлять самим учащимся возможность проявлять активность, самостоятельность и инициативу в учении. В журнале «Типография в школе» (*L'Imprimerie à l'École*, 01.10.1930) педагог поясняет: «Мы еще раз повторяем, что мы не обязательно ищем новое и оригинальное, хотя этого не боимся. Мы берем преимущество там, где его находим: мы приспособляем существующие приемы адекватно к нашей работе, как можем. Наша цель одновременно найти материал, соответствующий нашим потребностям, и разработать рабочие приемы, которые лучше всего позволят воспользоваться креативными способностями детей для воспитания» [цит. по: 16, с. 75].

Исследование, базирующееся на анализе основополагающих произведений С. Френе, в том числе не переведенных на русский язык, показывает, что философское и психологическое осмысление французским педагогом проблем развития ребенка и воспитания несет в себе новаторские идеи. Историко-педагогический анализ творческого наследия представителей реформаторского течения «Новое воспитание» позволяет выделить ряд теоретических положений, акцентируемых С. Френе в своей системе и раскрывающих его подход к проблеме понимания природы и процесса развития ребенка, и на этой основе определить особенности его педагогической концепции.

1. *Динамогенетический подход к решению проблемы развития человека.*

Вслед за Бергсоном этот подход отстаивали А. Ферьер и Э. Клапаред. Он заключается в признании «жизненного порыва» как свойства живых существ, проявляющегося в сильном и возбуждающем поступатель-

ном движении вперед [1, 8]. Р. Штейнер свидетельствует, что, несмотря на отказ современной науки в XX в. от признания факта наличия в живом организме особой энергии, «современные ученые, исходя из установленных посредством чувственного восприятия фактов, путем умозаключений приходят к признанию своего рода жизненной силы» [14, с. 6]. Как ни странно, С. Френе, определяя детерминанты динамичного развития человека в интеллектуальном и физическом плане, использует аналогичные термины: «жизненная сила», «жизненная тяга», «жизненный потенциал». Он признается, что не может абсолютно точно объяснить сущность этих явлений, но не вкладывает в них энергетического значения (хотя в дальнейших рассуждениях охотно использует и термин «энергия»): «...мы не сумели еще определить ни его происхождения, ни его природы и целей, однако мы знаем, что он имеет тенденцию не только к сохранению и обновлению, но также и к росту, к достижению максимальной мощи, к расцвету и передаче себя другим существам, которые составят его продолжение» [17, с. 123].

Феноменологический подход С. Френе к пониманию природы человека определил особое внимание к биогенетически заданным характеристикам индивида в организации воспитательного процесса.

2. Решающая роль потребностей, инстинктов, стремлений и желаний детей в познавательной деятельности и развитии.

О. Декроли утверждает, что потребности, инстинкты, желания и стремления детей являются производными «естественного эгоцентризма, который создает свое Я из самого себя и окружающего мира» [6]. Следовательно, они интуитивно соответствуют тому, что необходимо для развития ребенка. Познавательные потребности проявляются в интересе: «Все, способное удовлетворить эти потребности, осуществить эти желания, представляет для дитя особый интерес, является для него особенно привлекательным» [8, с. 77]. Удовлетворение познавательного интереса вызывает радость, поскольку способствует интеллектуальному развитию так же, как удовлетворение физиологических потребностей, обуславливающее нормальное функционирование организма, вызывает удовольствие.

С. Френе рассматривает спонтанные потребности и интересы ребенка как объективные показатели «жизненного потенциала», феномен которого он включает в организм как движущую его к саморазвитию силу. В соответствии с «жизненным потенциалом» происходит адаптация индивида к окружающей среде, его функционирование и формирование. В этом ключе, сохраняя «экологичность» воспитательного процесса, С. Френе решает проблему его сущности и целей. Сущность воспитания, таким образом, он видит в приведении в соответствие современных условий с инстинктивными по-

требностями ребенка, а цель воспитания – в сохранении и поддержании «жизненного потенциала» [17, с. 2].

С первого взгляда может показаться, что, объявляя индивидуальность ребенка основным ориентиром в организации образовательного процесса, С. Френе идет вслед за идеологами «Нового воспитания», провозгласившими идею педоцентризма. Однако это не совсем так. Педоцентризм «Нового воспитания», ставя ребенка в центр образовательного процесса, авторство последнего оставляет за учителем. Теоретическое утверждение остается формальным и не может повлиять на реальную ситуацию. В этом смысле С. Френе отвергает управляемое извне деятельностное обучение А. Ферьера и в книге «Долой школьные учебники», изданной в 1928 г., призывает к коренной реформе школы: «Мы говорим: “Ребенок должен сам себя воспитывать и расти, *соперничая со взрослыми*”. **Мы переносим центр тяжести воспитания.** Центр школы больше не учитель, а ребенок» [цит. по: 16, с. 71]. Исповедуя психологический детерминизм Э. Клапареда, С. Френе предлагал изменить организацию школьного обучения, положив в ее основу самоорганизацию деятельности учащихся. Именно в этом направлении он вел поиск соответствующих методов и приемов учебного процесса. Педагог внес в проект организации школы соответствующие архитектурные изменения, обозначил материально-техническое обеспечение как необходимое условие эффективности технологии, а также индивидуальные рабочие планы как основу порядка и дисциплины в учебном процессе.

3. Психологические основы механизма развития личности и формирования поведения ребенка.

Основой механизма развития личности и формирования поведения ребенка С. Френе считает врожденные инстинкты самосохранения и способность к подражанию. Э. Клапаред акцентирует внимание на роли инстинкта самосохранения, объясняя появление у учеников привычки работать кое-как. Механизм самосохранения включается при интеллектуальной перегрузке детей, заставляет их приспособливаться к данной ситуации и выбирать более легкий путь достижения поставленной цели [8]. С. Френе, раскрывая законы развития ребенка, уточняет механизм функционирования названного инстинкта применительно к обобщенной жизненной ситуации. Он берет начало в «жизненном потенциале» человека и исходит из свойственного ему стремления к его укреплению: проявлению, ощущению, развитию, а также сохранению при встрече с непреодолимыми трудностями. Если преграда, встречаемая на пути его развития, имеет брешь, то человек с целью экономии силы пользуется ею, т. е. выбирает наиболее легкое направление реализации «жизненного потенциа-

ла». Эта модель поведения имеет тенденцию к закреплению, так как брешь «может стать средством, дающим чувство силы» [17, с. 5]. Названный механизм дает С. Френе основания для *рассмотрения процесса воспитания как способа коррекции выбора ребенком таких моделей поведения, «которые обеспечивают равновесие и чувство силы»* [Там же].

Подражательная способность рассматривается Э. Клапаредом применительно к процессу познания. Он полагает, что эта способность избавляет людей от повторения процесса экспериментального поиска, чтобы достичь результатов научных достижений предыдущих поколений, предоставляет возможность пользоваться чужим опытом [8]. С. Френе указывает на решающую роль этого психологического механизма не только в ходе познания, но и в формировании модели поведения человека и его личностного развития. С. Френе называет подражание «естественным процессом, с помощью которого какой-либо чужой опыт растворяется в цепи личного опыта индивида» [17, с. 5]. При оптимальных условиях этой интеграции способность к подражанию становится автоматизированным навыком и, следовательно, основой дальнейшего развития.

4. *Роль игры и труда в жизни ребенка и активизации деятельности.* Э. Клапаред объясняет интерес детей к игре тем, что она удовлетворяет их потребности, поэтому он считает, что в основе воспитания должны лежать привлекательность и игра [8]. Но С. Френе видит секрет удовольствия, которое доставляет ребенку игра, в том, что она позволяет удовлетворить главную потребность, присущую человеку вообще, – ощутить собственные силы, когда деятельность завершается успешно [15]. Он рассматривает игру как деятельность, позволяющую реализовать органическую необходимость использовать потенциал индивидуальной и социальной активности [16].

С этой точки зрения педагог считает неправомерным выделять игру как приоритетную деятельность детей. Более того, в вопросе о сущности детской игры он соглашается с Р. Кузине, который говорит: «Как бы она ни была далека от трудовой деятельности, она все же ближе к нашей работе, чем к нашей игре, ибо в ней мы находим прилежание, любовь к трудностям, сознание полезности – и все это в сочетании с радостью» [10, с. 217].

Именно расхождение значения понятий игры и труда обусловило позицию С. Френе относительно их роли в развитии ребенка. В организации обучения и воспитания детей он считает неприемлемым односторонний подход взрослого человека, который делит деятельность на две зоны: труда, связанного с тяжелыми обязанностями, и игровых развлечений, помогающих расслабиться и снять напряжение. Исследователь против деления и тотального использования игры в таком понимании в учебном процессе,

поскольку это приводит к развитию у детей стремлений «избегать работы и трудностей ради развлечений» [13, с. 191]. С. Френе, учитывая наличие у каждого человека, ребенка в частности, естественной потребности в результативной деятельности, утверждал, что именно поэтому труд, а не игра должен стать методом воспитания и обучения [13, с. 200].

Кроме того, педагог считал, что труд позволяет осуществить истинное познание, осуществляемое при взаимодействии со средой и ее преобразовании. Его взгляды подтверждаются теорией познания Ж. Пиаже: «...чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними и поэтому трансформировать их: перемещать, связывать, комбинировать, удалять и вновь возвращать. Начиная с сенсомоторных действий и кончая интеллектуальными операциями, которые суть интериоризированные действия в уме» [9, с. 718].

На этом основании С. Френе устраняет игру из образовательного процесса и вводит труд и труд-игру (под которой он понимает игру функциональную), отвечающие интересам детей и доставляющие удовольствие, помогающие осознать смысл учебной деятельности, а также выбрать ощутившему и осознавшему собственные силы ребенку правильный путь в жизни.

Делая труд основополагающим принципом организации новой активной школы – школы труда, С. Френе передает активные методы в руки учеников, как предлагает Р. Кузине: «Активные методы являются инструментами не преподавания, а учения и должны быть предоставлены в распоряжение самих учеников» [10, с. 215]. Следуя его совету «отказаться от преподавания как такового», С. Френе строит образовательный процесс, избегая традиционную классно-урочную систему, посредством введения мастерских и индивидуальных рабочих планов.

5. Потребность детей в вербальном и практическом самовыражении.

Психологическое обоснование этих видов самовыражения представил О. Декроли. Существование вербального и невербального мышления, а также понимание решающего значения невербального выражения и практической деятельности детей для их интеллектуального развития приводят к осознанию необходимости ориентации школы на учащихся разных типов и введению разных видов деятельности. О. Декроли предвидел существенные социальные и образовательные результаты реализации концепции самовыражения: «овладение всеми формами выражения ведет к личностной гармонии как ученого, так и рабочего» [5, с. 249]. С. Френе, говоря о важности самовыражения в формировании личности ребенка, придавал огромное значение средствам художественного творчества, которые «нельзя сравнивать со специфически интеллектуальной

деятельностью» [13, с. 64]. «Дело в том, – поясняет он, – что здесь задействована особая область человеческой психики – сфера подсознательного». «Было бы настоящим преступлением против личности, если бы мы препятствовали реализации столь важных ее способностей, причем именно тех, которые затрагивают чувства, эмоции, душевное равновесие» [Там же].

Подчеркивая, что творческую деятельность нельзя сравнивать с интеллектуальной, С. Френе указывает на трудности оценивания продуктов этой деятельности: «Чтобы оценить детский рисунок, надо обладать свежим взглядом и чуткой душой, надо разглядеть за неумелыми еще штрихами или мазками личность, ее рождение и становление, ее видение мира, ее мимолетные впечатления» [13, с. 64]. Ставя целью раскрытие индивидуальности ребенка, которая находится в области подсознательного, С. Френе, в сущности, отождествляет процесс его развития с самовыражением (самоактуализацией). Продукт самовыражения, таким образом, оказывается в педагогике С. Френе показателем внутренних условий развития, а вербальное и невербальное творчество – средством диагностики этих условий.

б. Познание как адаптация ребенка к окружающей действительности.

Такого понимания процесса познания придерживались все идеологи «Нового воспитания» [1, 6, 8]. Идею организации образовательной среды реализовали на практике М. Монтессори и П. Петерсен [12]. Образовательная среда должна стимулировать познавательный интерес детей и давать им возможность при максимальном личном участии его удовлетворить. Учитель выступает в роли стимулятора интереса: «...в действительности обучение – это разновидность деятельности, посредством которой ребенок работает над своим собственным развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего лишь в роли консультанта» [10, с. 215].

В педагогике С. Френе идея организации образовательной среды, физической и социальной, является фундаментальной: «Поскольку мы пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности» [13, с. 39]. Но С. Френе, сохраняя позицию представителей «Нового воспитания» в отношении организации образовательной среды, уточняет ее глубокие психологические основания: «Мы знаем, что ребенок, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален... Внешние условия служат ребенку, как и растению, «материальной базой», где он черпает ресурсы, необходи-

мые для его питания и роста. На нас лежит обязанность приблизить к нему эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду» [13, с. 151]. Необходимость организации образовательной среды, таким образом, в педагогике С. Френе исходит не из понимания ее значения для развития ребенка, как у других педагогов, а прежде всего из понимания индивидуальности этого развития.

Кроме того, отстаивая потребность в соответствии школы современной жизни, С. Френе фактически рассматривал школьное образование в контексте современной культуры, интенсивно усиливающей свои техногенные признаки: «Нельзя более мириться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и отбарабаниванием уроков» [13, с. 41]. Стремясь сократить этот временной разрыв школы и научно-технического прогресса, С. Френе, выступает за насыщение образовательной среды необходимыми материальными средствами для самостоятельной работы детей в разных видах деятельности. Так появляются в его системе рабочие уголки, содержащие необходимое оборудование для различных видов деятельности (рисования, чтения, лепки, шитья, лабораторных опытов по биологии, физике и т. д.). Указывая на образовательное значение материального обеспечения и современных технических средств, которые должны стать обязательными средствами обучения и познавательной деятельности учащихся в современной демократичной школе, С. Френе предвосхитил возможность и необходимость гуманизации технологического развития посредством организации в школе центра подлинной коммуникации детей.

7. Социализация детей в школе.

Социальная направленность была присуща педагогическим концепциям О. Декроли и Г. Кершенштейнера. Однако реализация этой направленности осуществлялась в разных направлениях. О. Декроли, считая осознание прав и обязанностей активного члена общества условием формирования автономии, понимал школу как «своеобразный политический микрокосм с проблемами, кризисами и конфликтами, разрешаемыми с большим или меньшим успехом посредством активной кооперации всех партнеров» [6, с. 254]. Согласно своим представлениям он строил школу по модели общества. Адаптация ребенка к социальным условиям в школе должна обеспечить его готовность к реальной жизни в обществе [12].

Г. Кершенштейнер, видя главную функцию школы в воспитании граждан, а роль граждан – в выполнении профессиональных обязанностей, вводит в школу обучение производительному труду [6]. С. Френе, не отрицая педагогического потенциала этих идей, остается преданным уче-

нию А. Ферьера о принципах активной школы и строит на этой основе трудовое обучение, которое «предполагает объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, порядок, чистоту, заинтересованность всей группы в конечном результате» [13, с. 207–208].

Однако это не традиционные уроки труда, свойственные школам Г. Кершенштейнера и СССР, где трудовое обучение, не связанное с учебной деятельностью, носит профориентационный характер. «Преждевременная специализация отнюдь не является нашей целью, – поясняет С. Френе, – мы вовсе не хотим, сохранив дух и методы схоластического обучения, “прилепить” к традиционной школе отделение, где старшие ученики будут обучаться ручному труду. Такая двойственность не просто худший вариант, это – обман, псевдореформа, чисто символический жест, способный лишь подорвать престиж идеи трудового обучения» [13, с. 74–75].

С. Френе отрицает организацию трудового обучения и воспитания с позиции авторитета учителей и администрации школы, следуя выдвинутому Д. Дьюи демократическому принципу значимости приращения опыта, который способствовал бы преодолению «интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспособления к внешним целям» [5, с. 58]. Обращение к детям с позиции формальной власти может привести только к такой деятельности учеников, которая будет носить характер терпимости, «как мы терпим существование полиции и армии». «Но дети, несомненно, считают такую власть преградой на пути своего личностного становления и стараются бороться с ней всеми доступными способами: хитростью, ложью, лицемерием, жестокостью» [13, с. 207].

Организация воспитания и деятельностного обучения на демократической основе сотрудничества является тем стержнем в педагогике С. Френе, на котором реализуется комплекс методов (совет класса, свободные тексты, печатание, экспериментирование, индивидуальные планы), направленных на достижение гуманных целей воспитания и обучения, а именно: раскрытие индивидуальности ребенка и свободное развитие личности. Сотрудничество учителей и учащихся при этом понимается не как привлечение детей к саморазвитию и самовоспитанию, предполагаемому и планируемому педагогом, а как его участие и оказание помощи в этом процессе путем организации необходимых условий.

Исследование показывает, что идеи теоретиков «Нового воспитания» легли в основу творчества С. Френе. Однако собственный критический взгляд педагога на природу и развитие ребенка определил особенности его теоретических взглядов, раскрывающих суть антрополого-педагогического подхода к процессам воспитания и обучения.

Литература

1. Амлин Д. Адольф Ферьер // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 365–407.
2. Барышникова О. М. Методологическое обоснование образовательной концепции Селестена Френе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 2 (59). С. 105–113.
3. Вульфсон Б. А. Вступ. ст. // Френе С. Избр. соч. М., 1990. С. 5–29.
4. Вульфсон Б. А. Педагогическая мысль в современной Франции. М., 1983. 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).
5. Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: учеб. пособие. М., 2009. С. 18–127.
6. Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1, 2. С. 241–269.
7. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа труда // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001. С. 317–327.
8. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное развитие: пер. с фр. М., 2007. 186 с. (Из наследия мировой психологии.)
9. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История психологии. XX век. 6-е изд. Москва; Екатеринбург, 2005. С. 717–777.
10. Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1, 2. С. 215–229.
11. Редюхин В., Шейнина А. Эта «свободная-свободная педагогика Френе. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [t.perm.ru/sections/doc_view.php? did=713](http://t.perm.ru/sections/doc_view.php?did=713)
12. Сорокова М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики. М., 2003. 152 с.
13. Френе С. Избр. пед. соч.: пер. с фр. М., 1990. 304 с.
14. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки: пер. с нем. М., 1993. 40 с.
15. Freinet C. Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Neuchâtel / C. Freinet. 1966. 157 p.
16. Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart, 1997. 188 s.
17. O szkole, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstęp Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich – Polska akad. nauk, 1976. 580 s.