

А.А. Валеев, Д.М. Зиннатова

**АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ
СИСТЕМЫ ЗА РУБЕЖОМ
(XX в.)**

МОНОГРАФИЯ

КАЗАНЬ – 2013

УДК 371.45
ББК 74.03(0)

Научный редактор
доктор пед.наук, профессор З.Г.Нигматов

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор И.Д.Демакова (г.Москва)
доктор педагогических наук, профессор В.Г.Закирова (г.Казань)

Валеев А.А., Зиннатова Д.М.

Альтернативные дидактические системы за рубежом (XX в.): Монография. - 184 с.

ISBN

В монографии освещаются вопросы становления и развития альтернативных дидактических систем в зарубежной гуманистической педагогике XX в. В ней представлены историко-теоретические основы и предпосылки развития, ценностные основания и содержание, формы и методы организация процесса обучения в альтернативных школах за рубежом. На основе синтетического представления общего и особенного в моделях альтернативных дидактических систем анализируются возможности адаптации данного опыта в отечественном образовании.

Книга адресована специалистам в области истории педагогики, научно-педагогическим работникам, аспирантам и студентам педагогических вузов и колледжей, учителям и широкому кругу читателей, интересующихся проблемами гуманизации образования.

ISBN

© А.А.Валеев, Зиннатова Д.М., 2013

Введение

В мировом сообществе сегодня происходят процессы, которые связаны с изменением представлений о сущности и целях образования. Эти процессы вызывают к жизни потребность в поиске иных подходов к организации учебно-воспитательного процесса, способных обеспечить возможность саморазвития и самореализации личности. Современное общество, как никогда, нуждается в активном, творческом человеке, внутренне свободном и умеющем жить в условиях свободы, ориентированном на общечеловеческие ценности и осознающем свою самоценность, уникальность и ощущающем взаимосвязь с миром в целом. В этой связи особо актуальными для отечественного образования оказываются теоретические и практические наработки зарубежного опыта, содержащие конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Более того, в условиях интеграции и взаимопроникновения наций и культур настало то время, когда становится необходимым обращение к прошлому для собственного исторического сознания и самосознания. Сегодня остро встает вопрос об установлении равноправного диалога современников с тем, чтобы на основе взаимодействия культур и эпох происходило взаимопонимание конкретного человека со всем окружающим миром. В свете сказанного наблюдается и огромный незадействованный потенциал различных альтернативных подходов к образованию. Самоценность личности, самоценность детства, свобода и свободоспособность, природосообразность воспитания и развития человека как такового – именно эти идеи альтернативного образования жизненны и актуальны, несмотря на всю сложность их реализации. Ориентация отечественной педагогики на новое видение антропологических основ образования, духовности, личностной ответственности, стремления индивида быть субъектом в построении своей жизни и желания познавать мир сквозь призму собственных

ощущений и многого того, что характеризует альтернативное образование, очень созвучны современной направленности педагогических поисков.

Все это вместе взятое подводит нас к актуальности исследования теории и практики альтернативного образования в зарубежной педагогике как многомерного историко-культурного явления, обусловленного своеобразной ситуацией, сложившейся в системе отечественного образования, характеризующейся поиском новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов, а также наметившейся тенденцией повышенного интереса к наследию зарубежных представителей альтернативной педагогики XX века и осуществлением попыток адаптации созданных за прошедший век моделей воспитания в современных условиях. Таким образом, гуманистическая направленность российского образования создает сегодня благоприятные условия для нового осмысления теории и практики альтернативного образования, имеющего, как известно, глубокие исторические корни. Расширение и углубление исторически сложившихся межкультурных связей с западно-европейскими странами, богатый опыт, накопленный ими в деле создания многовариантных альтернативных школ, обуславливает наше стремление изучить теорию и практику альтернативного образования на Западе в XX столетии, когда оно достигло своего наивысшего расцвета.

Чем привлекательно альтернативное образование, которое находит все больше и больше своих сторонников по всему миру? Прежде всего тем, что оно отличается от традиционных дидактических систем следующим:

- наличие в своей основе огромного гуманистического потенциала, накопленного в ходе всего историко-культурного развития Западной цивилизации, начиная с периода Античности;

- выдвижение на первый план человека как одной из высших ценностей общества провозглашает человека, признание его уникальной приро-

ды, уважение его индивидуальных жизненных целей, запросов и интересов;

- организация своей структуры как гибкой, вариативной и постоянно развивающейся системы, ассимилирующей в себе любые новые гуманистические концепции образования;

- предложение конкретных путей реализации принципа свободы в образовании, направленных на обеспечение всех условий для самоопределения, самореализации и самодвижения личности в развитии, а также поддержки каждому растущему человеку в проявлении его творческой индивидуальности.

Сравнительно-теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме альтернативного образования показывает, что этот феномен, всевозможные его стороны и грани в настоящее время получил новый импульс для исследований. В последние годы в связи с повышением интереса педагогической общественности к проблемам гуманизации образования стали появляться различные материалы, связанные с деятельностью альтернативных школ.

Отдельные аспекты развития зарубежных дидактических систем XX в. нашли отражение в различных монографических сборниках и трудах известных отечественных компаративистов (Б.М. Бим-Бад, Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, В.Я. Пилиповский, Ф.Л. Ратнер, К.И. Салимова).

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы по развитию дидактических систем позволяет утверждать, что этот феномен, получил сегодня новый импульс для исследований, что нашло отражение в появлении различных материалов по альтернативному образованию: исследования гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. Т.В. Цырлиной, анализ теории и практики гуманистического воспитания в европейской педагогике Р.А. Валеевой; изучение А.А. Валеевым и

Е.В. Ивановым постановки свободного воспитания в зарубежной педагогике. Теоретическим и практическим подходам к реализации идей «новой школы» в России и за рубежом посвящены работы И.И. Батчаевой, Н.В. Вейкшана, Н.Л. Клячкиной, М.М. Эпштейна. Для нашего исследования имели большое значение труды И.Ю. Богатыревой, П.П. Браиловской, Л.А.Валеевой, Т.А. Кузьменко, М.Н. Певзнера, С.А. Расчетиной, А.А. Рахкошкина, К.Е. Сумнительного, Н.В. Тененёвой, в которых раскрываются различные аспекты историко-педагогического развития альтернативного образования. В последние годы защищено ряд диссертационных исследований по проблемам альтернативного образования за рубежом (А.Р. Баранова, Д.Р. Гилязова, Р.Ш. Касимова),

В ходе исследования мы изучили труды таких зарубежных педагогов, создателей альтернативных дидактических систем, как Дж.Дьюи, М. Монтессори, Е.Парххерст, П.Петерсон, Л.Трамп, С.Френе, Р. Штейнер и др. Феномену альтернативного образования посвящены работы М.Аплтона (M.Appleton), Р.Барроу (R.Barrow), Д.Гриббла (D.Gribble), И.Иллиша (I.Illich), Дж.Кроула (J.Croall), Р.Хеммингса (R.Hemmings). В зарубежных трудах по истории педагогики и образования Г.Гарольда (H.Harold), В.Стьюарта (W.A.C.Stewart), Р.Селлека (R.J.W. Selleck), Е.Стаблера (E. Stabler) также имеется материал о развитии дидактических систем XX в. Свободная электронная энциклопедия Википедия (Wikipedia) предлагает обширную статью об альтернативном образовании. Довольно большой круг американских ученых исследовал феномен альтернативного образования. В работах Рэймонда И. Морли (R. E.Morley) М.А. Рэйвида (M.A. Raywid), С.Р. Аронсона (S.R. Aronson), Р.Е.Бучарта (Butchart, R.E.), Б. Якобса (Jacobs, B.), С. Кадел (Kadel, S.), С.А. Кершоу и М.А.Бланка (Kershaw, S.A. & Blank, M.A.), П.С.Роджерса (Rogers, P.C.), Я. Нагаты (Y. Nagata), Ф. Уиллока и М.Е. Свини (F. Wheelock & M.E. Sweeney) можно

найти анализ сущности, основных характеристик, содержания и методов альтернативного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал некоторую фрагментарность накопленного в России и за рубежом фонда знаний о зарубежных дидактических системах XX в. Отсутствует целостное представление о его сущности как педагогическом феномене. Не выделены инвариантные признаки альтернативных дидактических систем, которые не привязаны жестко к национальной специфике образования в разных странах.

Таким образом, в научно-теоретическом плане актуальность исследования определяется необходимостью преодоления фрагментарности данных об альтернативной дидактической системе, теоретического обоснования ее генезиса и тенденций развития, выработки концептуально-теоретических подходов к рассмотрению ее как особо значимого историко-педагогического феномена.

В социально-практическом плане актуальность заключается в вычленении ведущих концептуальных идей, составивших философию и методологический фундамент зарубежных альтернативных дидактических систем, которые могут быть как теоретически, так и инструментально освоены в сходных социокультурных условиях, при осуществлении широкого инновационного поиска. Таким образом, к настоящему времени сложились объективные противоречия между:

- ориентацией отечественной дидактики на гуманистические преобразования и традиционной, устоявшейся системой обучения в российских школах;
- наличием в теории и практике зарубежных дидактических систем позитивных идей и находок, актуальных в условиях модернизации отечественного образования, и фрагментарностью их теоретического осмысления российской педагогической наукой;

- объективной потребностью в выявлении инвариантных характеристик и особенностей реализации альтернативных дидактических систем в зарубежных странах и недостаточной исследованностью альтернативного образования в практике зарубежной школы в XX веке.

Для получения наиболее полного представления о зарубежных альтернативных дидактических системах XX в. мы исследовали все многообразие сложившихся в рассматриваемый период систем обучения, как в Европе, так и в США. К этому следует добавить анализ сайтов в Интернете, посвященных альтернативным школам за рубежом. Изучая генезис и этапы развития альтернативных дидактических систем, мы остановили свой выбор на тех из них, жизненная сила, способность к устойчивому саморазвитию и прогностичность которых подтвердилась течением времени, которые получили распространение по всему миру и продолжают развиваться в альтернативных образовательных учреждениях: дидактическая система Дж.Дьюи, Вальдорфская дидактическая система, дидактическая система М.Монтессори, Йена-план П.Петерсена, дидактическая система С.Френе, Дальтон-план Е.Паркхерст.

В настоящей монографии мы исследуем генезис и ретроспективу развития альтернативных дидактических систем за рубежом, ценностные основания и содержание, формы и методы организация процесса обучения в альтернативных школах за рубежом. На основе синтетического представления общего и особенного в моделях альтернативных дидактических систем анализируются возможности адаптации данного опыта в отечественном образовании.

Книга адресована специалистам в области истории педагогики, научно-педагогическим работникам, аспирантам и студентам педагогических вузов и колледжей, учителям и широкому кругу читателей, интересующихся проблемами гуманизации образования.

ГЛАВА 1.

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Сущность и основные характеристики понятия «альтернативная дидактическая система»

Исследование тенденций развития альтернативных дидактических систем в историко-педагогическом контексте потребовало разработки категориального аппарата и уточнения его базового понятия с современных позиций. Для исследования сущности понятия «альтернативная дидактическая система» как о педагогической парадигме мы обратились к работам по дидактике, психолого-педагогическим словарям. Родовым по отношению к понятию «альтернативная дидактическая система» является понятие «дидактическая система». Для данного понятия педагогической науки, которое является одним из центральных в дидактике, характерно его рассмотрение под разными углами зрения, в зависимости от предметов исследований разных авторов. Так, в Интернет-ресурсах (в поисковике «Yandex») по запросу категорий «дидактическая система» было найдено 4 млн. ссылок, в поисковой системе Google – 433000. По запросу электронных ресурсов РГБ (диссертации, монографии и т.д.) – 29709 источников. Всё это говорит о том, что проблематика дидактической системы находится в центре внимания исследований значительного числа ученых, педагогов-практиков и других специалистов, а также является одним из ведущих направлений в современном обучении и образовании. Однако, как показало изучение психолого-педагогической литературы, имеющейся в нашем распоряжении, понятие «дидактическая система» в педагогической науке не имеет пока чёткой формулировки. Достаточно часто приходится стал-

квиваться с тем, что данное понятие часто подменяется другими дидактическими категориями, смешивается и не дифференцируется.

Прежде чем перейти к определению понятия «альтернативная дидактическая система» и описанию его структуры считаем необходимым охарактеризовать позиции современных учёных в отношении дидактической системы. Считаем важным провести такой анализ и с той точки зрения, что в современных педагогических словарях [120; 162; 182; 201; 205] термин «дидактическая система» не представлен. Парадоксально, хотя само понятие «дидактическая система» активно используется в ряде учебников и учебных пособий по дидактике, но определение этого понятия не представлено [11; 35; 69; 83; 97; 101; 136; 203].

Дидактическая система является одним из видов педагогической системы. Разработкой педагогических систем занимались многие ученые (Ю.К.Бабанский, В.П. Беспалько, Т.М. Давыденко, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В.Кузьмина, С.Н. Митина, Л.М. Панчешникова, П.И. Третьяков, А.В. Усова, Т.И. Шамова и др.). Приведем наиболее, на наш взгляд, полные определения этих понятий.

Н.В. Кузьмина дает следующее определение педагогической системе «это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [135, с.10]. К сожалению, данная трактовка рассматривает понятия «обучение» и «воспитание» как составные части образования личности.

В определении Т.А. Ильиной («Система - это упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общим функционированием, общностью цели и единством управления, выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство» [105, с.6]) не выделены специфические признаки системы именно как педагогической.

Л.М. Панчешникова рассматривает педагогическую систему как «органическое целое, единство деятельности учителя (или преподавание) и деятельности учащихся (или учение). При этом и деятельность учителя, и деятельность учащегося зависят от целей, содержания и методов обучения» [179, с.71]. Согласно этому определению в педагогической системе выделяется два компонента - деятельность учителя и деятельность учащегося, но остальные компоненты рассматриваются лишь как внешние атрибуты этих видов деятельности.

Т.И. Шамова под педагогической системой понимает социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на формирование и развитие личности [227, с.9]. Однако в данном определении не нашли отражения основные признаки педагогической системы.

Наиболее полным представляется определение В.П. Беспалько: «Под педагогической системой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности» [23, с.6]. Именно данное определение понятия педагогической системы является рабочим в нашем исследовании. В своем исследовании учебно-познавательной деятельности как системы В.А. Беликов представляет иерархию и родо-видовые отношения понятий, составляющих понятийное поле педагогической системы [18]:

- родовое понятие
- видовое понятие I уровня (наряду с методической системой)
- видовое понятие II уровня (наряду с воспитательной системой)
- видовое понятие III уровня (наряду с системой методов, средств, форм и т.п.)

В качестве основных компонентов педагогической системы выделяют:

а) цель, содержание, способы представления этого содержания, формы, критерии оценки (В.В. Сериков);

б) мотивационный, ориентационный, содержательный, операционный, ценностный, волевой компоненты (Т.И. Шамова);

в) целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-корректировочный, результативный компоненты - система учения (Ю.К. Бабанский);

г) инвариантные элементы: учащиеся, цели (общие и частные); содержание; процессы; учителя (или ТСО); формы организации - педагогическая система (В.П. Беспалько);

д) ценностно-ориентационный компонент, содержание образования, методы и методологические принципы, деятельность учителя и деятельность школьника, организационно-процессуальный, логико-технологический компоненты, результативный компонент (В.А. Сластенин, П.В. Белозерцев, Ф.А. Орехов).

На основе сравнения различных подходов к выделению компонентов системы назовем наиболее общие компоненты, отмечаемые практически всеми исследователями - цель, мотив, содержание, действие, результат.

Рассмотрим далее понятие **«дидактическая система»**.

Образовательный портал Facebook предлагает следующую трактовку данного понятия: «Дидактическая система это среда, в которой по определенной технологии реализуется процесс обучения. Дидактическая система включает в себя преподавателей, учащихся, цели, содержание, методы, средства и формы обучения. В структуре дидактической системы можно выделить элементы, образующие две взаимосвязанные группы: группы элементов, формулирующих дидактическую задачу и группу элементов, образующих дидактическую технологию, решающую эту задачу. В группу

задачи входят учащиеся, цели и содержание обучения, сформулированные на основе социального заказа. В группу технологии входят элементы: преподаватели, методы, средства и формы обучения. Таким образом, дидактическая система может быть представлена как совокупность преподавателя, учащегося, дидактической задачи и дидактической технологии [84]. На наш взгляд, данное определение носит несколько эклектичный характер, не показывает взаимосвязь и иерархию составляющих дидактической системы.

Серьезную попытку описать эволюцию дидактической системы сделал В.П. Беспалько, который рассматривает данное понятие в контексте управления учением: «три характеристики управления учением (разомкнутое – замкнутое; процесс направленный – рассеянный; управление ручное – автоматическое) образуют тип управления, называемый дидактической системой. Дидактическая система – это тип управления учением школьника или студента. Общее же число всех возможных типов управления всего восемь...» [20, с. 179]. К ним он относит:

1. Традиционное (классическое) обучение. Это классно-урочное обучение, при котором один учитель управляет работой целого класса (30–40 и более учащихся). По всем параметрам качества обучения это самая слабая система управления учением (коэффициент усвоения равен 0,2–0,3).

2. Аудиовизуальные средства (учебник 1). Это система группового обучения, в котором управление учением осуществляется техническими средствами. Показатели качества обучения в данной системе никогда не превосходят показателей качества в системе 1.

3. Консультант. Эта система проявляется в работе индивидуального учителя с индивидуальным учеником. Однако консультант не проверяет правильности и полноценности усвоения информации его учеником. Качество усвоения в этой системе чрезвычайно нестабильно и может варьироваться по коэффициенту усвоения от 0,2–0,3 до 0,4–0,5.

4. Традиционный учебник (учебник 2). Способ управления учением, как в традиционном обучении. Учебники являются средством автоматизации обучения, а заявленные в учебнике упражнения не сопровождаются немедленной обратной связью. Качество усвоения предмета в работе с такого рода учебником в общем случае не превышает 0,3–0,4.

5. Малая группа. Учителю приходится уделять постоянное внимание каждому учащемуся, контролируя и корректируя его деятельность. Физические возможности рядового учителя таковы, что он может это делать с известным успехом, если группа учащихся не превышает 7 плюс-минус 2 человека. В системе 5 удается получить качество усвоения учащимися предмета с показателем выше 0,7.

6. Использование ЭВМ (учебник 3). Компьютерная система, которую впервые удалось практически успешно применить только после изобретения компьютера. Неадаптивность программы обучения к индивидуальному ученику не позволяет получить качество усвоения предмета выше, чем в системе 5, чаще всего и ниже.

7. Репетитор. Наиболее древняя и эффективная система обучения, в которой индивидуализация учебного процесса достигает наивысшей степени совершенства... репетитор непрерывно отслеживает выполнение учебных действий учащихся, контролирует полноту усвоения некоторой группы учебных элементов (УЭ) (чтобы коэффициент усвоения был выше 0,7) и корректирует, если надо, усвоение. В этой системе достигим любой уровень усвоения и автоматизации деятельности.

8. Программное управление (учебник 4). Автоматической моделью репетиторства могла бы стать система адаптивного программного управления обучением. Мы говорим «могла бы стать», поскольку эта система пока существует только в этой книге. Эта система названа «адаптивной», т.е. приспособляющейся к особенностям познавательной деятельности ученика [20, с. 180 – 184].

В книге В.Е. Писарева и Т.Е. Писаревой «Теория педагогики» представлена критика данного подхода к определению понятия «дидактическая система» В.П. Беспалько [185]. Они считают, что положив в основу системы управление познавательной деятельностью, В. П. Беспалько использует и другие понятия: «управление процессом обучения», «управление обучением», «управление учебно-познавательной деятельностью», «управление учением» [20, с. 180 – 184]. Поскольку в дидактическую систему оказываются вовлеченными пять различных объектов управления, которые имеют существенные смысловые различия, определение В. П. Беспалько они считают некорректным. По их мнению, «В.П. Беспалько выделил не дидактические системы, а конкретные организационные формы учебной деятельности. В каждой из этих форм имеет место и познавательная деятельность, и некоторая управленческая деятельность» [185, с.138].

С точки зрения В.Е. Писарева и Т.Е. Писаревой «дидактическая система – это не управление познавательной деятельностью ученика, а организация учебной деятельности. Учитель в этой деятельности не управляет познавательной деятельностью ученика, а организует учебную деятельность (свою и ученика), которая позволяет ученику усвоить учебный материал» [185, с.138]. Исходя из этого, они полагают, что дидактическую систему образуют не типы управления познавательной деятельностью, а устойчивые виды учебных отношений и формы учебной деятельности, реализующие эти отношения. Поэтому при кажущемся множестве дидактических систем они выделяют реально существующие две дидактические системы: система с отношениями «учитель – ученик» и дидактическая система с отношениями «учитель – ученики». Авторы полагают, что обе дидактические системы исчерпали себя и предлагают новую, усовершенствованную дидактическую систему «учитель – ученики – ОДД (отдел дидактического диагноза, или диагностирования) – учитель», которая позволяет, по их мнению, обеспечивать высокую эффективность учебной деятельно-

сти за счет установления степени владения одним и тем же учебным материалом урока каждым учеником как объективной основы для объединения учеников в дидактически гомогенные учебные группы, не привлекая к этому учителя [185].

На наш взгляд, определение дидактической системы, предложенное данными авторами, также страдает некоторой односторонностью и не представляет основные компоненты педагогической системы, являющейся родовым понятием по отношению к дидактической системе.

О.С. Гребенюк в своей книге «Общая педагогика» отталкивается именно от определения системы как упорядоченного определенным образом множества элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство. Однако ученый не различает понятия «процесс обучения» и «дидактическая система»: «Процесс, реализующий цели обучения, называется процессом обучения или дидактической системой. Теоретические основы дидактических систем разрабатывает область педагогики, называемая дидактикой. Этот термин происходит от греческого слова «дидактикос», что означает обучающий. Предметом дидактики являются системы обучения или дидактические системы. Дидактической называют упорядоченную систему целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Эта система функционирует во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит усвоение знаний и способов действий и развитие индивидуальных способностей учащихся» [68, с.20].

В.В. Воронов также отталкивается от определения понятия "педагогическая система", и считает, что в компонентах дидактической системы отражены ее основные категории: цели, содержание образования, дидактические процессы, методы, средства, формы обучения, закономерности и принципы обучения [53].

С данным определением перекликается позиция И.П. Подласого, который под дидактической системой понимает выделенное по определенным критериям целостное образование (от греч. *sistema* — целое, составленное из частей, соединение), которое характеризуется внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения [188, с.129].

В определении Е.А. Волоховой и И.В. Юкиной дидактическая система рассматривается как система взаимосвязанных признаков, к которым принято относить цели обучения, принципы его организации, содержание, организационные формы, а также методы обучения [52].

В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров считают, что дидактическая система – это «тип организации обучения, в котором находит выражение определенная совокупность идей (авторских, культурно-исторических, педагогических), образующих единую, внутренне целостную структуру и подчиняющихся достижению целей обучения, принятых образовательным сообществом» [5, с.77]. На наш взгляд, данное определение позволяет выйти на типологию дидактических систем, однако в нем не отражены компоненты этой единой структуры.

Исходя из вышеизложенного анализа существующих определений исходного понятия, мы пришли к следующему рабочему определению понятия «дидактическая система»: это теоретически обоснованная на основе авторских, культурно-исторических, педагогических идей, внутренне целостная и логически выстроенная совокупность взаимосвязанных элементов: образовательных целей; принципов его организации, содержания образования и обучения; организационных форм, а также методов обучения, подчиняющихся достижению целей обучения, принятых образовательным сообществом.

Для того, чтобы ответить на вопрос, сколько может быть дидактических систем или типов процесса обучения, О.С. Гребенюк исследует про-

цесс обучения с точки зрения его целостности как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность, как совершенство всех ее компонентов и системы в целом, как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия. Поскольку система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы, то целостность педагогической системы определяет его системообразующий фактор, которым являются цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. В связи с этим, О.С. Гребенюк выделяет ряд дидактических систем: догматическое обучение, объяснительно-иллюстративное, программированное, бинарное, концентрированное и др. Различают авторские системы обучения, несущие имена их создателей — это системы Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, С. Френе, М. Монтессори, Ш.А. Амонашвили, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова. Высокому уровню целостности дидактической системы, по мнению ученого, соответствует процесс проблемно-развивающего обучения.

В.В. Воронов строит свою типологию дидактических систем на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами или моделями обучения, поскольку их характеристика сводится к описанию принципов, целей, содержания, средств обучения [53]. В связи с этим он выделяет традиционную, педоцентристскую и современную дидактические системы. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя (Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Гербарт). Педоцентристская концепция отводит главную роль в обучении учению - деятельности ребенка (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, В. Лай). Современная дидактическая система рассматривает обе стороны - преподавание и учение - как единство в процессе обучения (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов и др.) [53].

В.А. Ситаров в своем учебном пособии «Дидактика» рассматривает генезис дидактических систем в различные исторические периоды и выделяет дидактические системы Древней Греции и Древнего Рима, дидактические системы средневековья, дидактические системы эпохи Просвещения, дидактические системы XIX- начала XX вв. и современные дидактические системы (развивающее обучение, программированное обучение, проблемное обучение) [203].

И.П. Подласый также выделяет три принципиально отличающиеся между собой дидактические системы: систему (дидактику) И. Гербарта, дидактическую систему Дж. Дьюи и современную систему. Как видим, его позиция схожа с подходом В.В. Воронова. Его поддерживают и Е.А. Волохова и И.В. Юкина.

Мы также полагаем, что можно выделить следующие типы дидактических систем: традиционные, педоцентристские, современные. Однако необходимо отметить, что некоторые дидактические системы (н-р, классно-урочная система, подвергаемая многочисленной критике сегодня) в период своего зарождения и развития противостояли традиционным для того времени дидактическим системам и носили инновационный характер. Тем самым они были альтернативными по отношению к существовавшей дидактической системе. Поэтому можно, на наш взгляд, выделить для каждой исторической эпохи традиционные и альтернативные дидактические системы.

Ключевым понятием нашего исследования является **«альтернативная дидактическая система»**.

Семантически слово «альтернативный» означает собой нечто, содержащее одну из двух, исключаящих друг друга возможностей [148; 206]. Используя данный термин в нашем исследовании, мы имеем в виду, какую направленность действий (теоретических, практических) он описывает в педагогике. Уже при своем появлении альтернативными называли

школы, обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися в традиционной школе. В педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б.М. Бим-Бада отмечается, что в сферу альтернативного образования входят учебные заведения (неполные и полные средние школы в странах Западной Европы и США), действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися [182]. Одновременно подчеркивается, что данные школы возникли в рамках педагогических движений, противопоставляющих себя авторитарному воспитанию.

В Российской педагогической энциклопедии предлагается сходное по смыслу понятие «альтернативные школы» как «неполные и полные средние школы в странах Западной Европы и США, действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися» [201, с.32]. Отсюда, альтернативное образование – это образование, которое реализуется в стенах альтернативных школ.

Таким образом, словосочетание «альтернативное образование» в отечественных педагогических исследованиях употребляется в контексте альтернативы существующему традиционному образованию [212]. Есть даже педагоги, утверждающие, что альтернативного образования не существует [197].

М.М. Эпштейн рассматривает альтернативное образование как более авторское, более точечное, индивидуально ориентированное, более направленное на сообщество, более экологичное, человекоориентированное, ориентированное на активность самих участников процесса, более инициативное, чем «спускаемое сверху», обязательное для всех априори [234]. Понятие альтернативное образование рассматривается в работах Т.А.Кузьменко [134] и А.А. Рахкошкина [196], специальному анализу оно

подвергалось в исследовании Д.Р. Гилязовой [67]. Д.Р. Гилязова предлагает следующее определение искомого понятия: это направление в педагогической теории и практике, ориентированное на обеспечение в специально организованных, отличных от общепринятых и традиционных, педагогических условиях подлинной внутренней свободы и самореализации индивида, удовлетворение его потребностей и интересов, раскрытие и развитие природных задатков в процессе освоения им окружающего мира.

Зарубежные подходы к определению понятия «альтернативное образование» несколько отличаются от отечественных. В свободной электронной энциклопедии Википедия (Wikipedia) дается следующее определение альтернативного образования: «Альтернативное образование, также известное как нетрадиционное образование или образовательная альтернатива, включает в себя ряд подходов к обучению, отличающихся от традиционного образования. Образовательные альтернативы часто основаны на философии образования, кардинально отличающейся от традиционной образовательной доктрины. Некоторые из них опираются на сильную политическую, образовательную и философскую идеологию, другие представляют собой неформальные ассоциации учителей и учащихся, которых не удовлетворяют некоторые аспекты традиционного образования» [239].

В своем исследовании об альтернативном образовании (1991) известный американский теоретик и практик альтернативного образования Рэймонд И. Морли (Morley, R. E.) подчеркивает, что «альтернативное образование является перспективой, а не процедурой или программой. Оно основывается на вере, что существует много путей к тому, чтобы стать образованным человеком, так же, как и много мест и структур, в которых это может произойти» [266]. Появление альтернативного образования он связывает с осознанием обществом возможности каждого человека получить образование, а для этого необходимо создать соответствующие условия,

стратегии и возможности школьной системы, для того, чтобы каждый молодой человек нашел путь к знаниям [266; 267; 268].

М.А. Рэйвид (Raywid, M.A.) выделяет три категории альтернативных программ: соответствующее школьное окружение, соответствующее потребностям учащихся; альтернативные дисциплины для делинквентных учащихся, которые преследуют цель изменить учащихся таким образом, чтобы развить их способность к компромиссу, вернуть их в обычные школы; терапевтические программы, которые стремятся вызвать перемены в поведении путем наставлений и советов [277; 278].

С.Р. Аронсон (Aronson, S.R.) определил ряд значимых характеристик успешных программ альтернативного образования: культура или климат, организационная структура, учебный план и преподавание, и их связь с другими программами и услугами [241]. Данные характеристики альтернативного образования, описанные Аронсоном, можно обнаружить и в исследованиях Р.Е. Бучарта (Butchart, R.E.) [246], Б. Якобса (Jacobs, B.) [257], С. Кадел (Kadel, S.) [258], С.А. Кершоу и М.А. Бланка (Kershaw, S.A. & Blank, M.A.) [259], П.С. Роджерса (Rogers, P.C.) [280] и др.

Таким образом, за рубежом выделяют три направления альтернативного образования:

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

В условиях этой системы каждый ребенок имеет возможность, двигаясь по пути познания, приобретать собственный опыт познания мира, что, в конечном счете, и созидает его образование, содействует развитию

личностного потенциала; дает познать настоящее счастье в процессе самостоятельной творческой деятельности.

Альтернативное образование за рубежом представлено более чем 10 типами: «открытые школы» (без разделения на традиционные классы), «школы без стен» (ориентировка на широкое использование местной общины), «учебные центры» (специализированные учебно-производственные комбинаты, открытые для всех школьников и посещаемые ими по выбору), «магнитные школы» (учебные центры для углубленного изучения конкретной области знания), «уличные академии» (не дополняют обычное образование, а обеспечивают среднее образование молодежи, по разным причинам, как правило, социальным, его не получающей) и т.д. [182].

Важно отметить, что каждый тип альтернативного учебного заведения имеет определенное авторство в сфере образования, включающее и творческую организацию образовательного процесса, и оригинальные программы, приемы и методики, и нормы и законы, культивируемые в данном сообществе, и особый психологический климат, и собственно сама оригинальная модель образовательного учреждения со своей доктриной и философией.

Таким образом, вышеприведенный анализ позволяет сделать вывод, что в имеющейся литературе дается характеристика понятия «альтернативное образование». Однако мы не обнаружили трактовки понятия «альтернативная дидактическая система». Обратимся к предложенной М.М.Эпштейном логике рассмотрения данного понятия: по ассоциации; через близкие, родственные понятия и явления; методом от противного [234].

Если сравнить понятие «альтернативная дидактическая система» по ассоциации с понятиями «альтернативная музыка», «альтернативная медицина» и «альтернативная энергетика», то можно увидеть, что альтернатив-

ная музыка позиционирует себя как более авторская, обращенная к своему сообществу. Альтернативная медицина является более экологичным, принимает пациента как субъекта своего лечения, лечит не следствие, а причину болезни, то есть пытается изменить отношение человека к себе и к своему организму. Альтернативная энергетика представляет собой совокупность перспективных способов получения энергии, которые распространены не так широко, как традиционные, однако представляют интерес из-за выгоды их использования при низком риске причинения вреда экологии. Исходя из данных характеристик, можно сделать вывод об альтернативной дидактической системе как другую философию и ценности образования, другие принципы, содержание, формы и методы организации процесса обучения, направленные на обеспечение всеобъемлющего и полноценного образования.

Рассматривая понятие «альтернативная дидактическая система» через близкие, родственные понятия и явления, обратимся к понятию «альтернативная педагогическая система». В электронной психологической энциклопедии отмечается, что альтернативные педагогические системы (alternative educational systems) в 1960-е и 1970-е гг. привлекли к себе особое внимание как реакция против ограничений традиционного образования, которое сконцентрировано на интеллектуальных аспектах учения и на овладении базовыми знаниями и умениями. Альтернативные подходы обычно делали акцент на эмоциональной стороне процесса обучения и уделяли внимание, чувствам, ценностям, интересам, убеждениям и жизненному опыту учащихся. Но главная цель альтернативных подходов - интеграция познавательной и эмоциональной сферы [194]. В альтернативной педагогической системе образование рассматривается не как постоянное "культивирование интеллекта" ребенка, а как содействие в его становлении как полноценной и целостной личности. Философия образования строится в первую очередь на заботе об ученике как личности, а не об усвоении

определенной суммы знаний. Отсюда задачей альтернативной дидактической системы является научить учащихся учиться самостоятельно. К особенностям альтернативной дидактической системы относятся: единство преподавания, учения, саморазвития; единство дидактических и воспитательных воздействий; единство личностной и структурно содержательной составляющих процесса обучения; процессуальная гибкость; многосторонность и комплексность решаемых задач.

Рассматривая сущность понятия «альтернативная дидактическая система» методом от противного, отметим, что вызывало критику в традиционной дидактической системе:

- равенство обучения на среднего ученика, от чего страдают слабые и сильные;
- вопросно-ответная форма занятий, которая отучает ребенка самостоятельно мыслить;
- практикуемое обучение, основанное на непрерывном внушении со стороны учителя, заглушает и тормозит развитие мышления детей;
- жесткая детерминация процесса обучения со стороны взрослого, давление на ребенка, отказ ему в активном участии в процессе собственного изменения;
- обращение к шаблонным, формализованным методам обучения без учета особенностей личности ребенка и его природы;
- игнорирование самобытности и своеобразия психики ребенка, его стремления к самораскрытию и творческой самореализации;
- доктрина образовательной опеки, а также принятие учителем на себя организаторских и управленческих решений взамен сознательной самостоятельности ребенка.

Исходя из этого, альтернативная дидактическая система концептуально интегрирует в себе следующую специфику:

- целью учебно-воспитательного процесса является все более полное удовлетворение познавательных и духовных потребностей учащихся,
- признание ученика субъектом различных, внутренне взаимосвязанных, видов деятельности и, прежде всего учебной, игровой, общественно-полезной, трудовой;
- широкое использование различных методов и средств обучения, направленных на развитие творческой познавательной самостоятельности учащихся и формирование критического мышления;
- включение учащихся в различные виды групповой, коллективной и самостоятельной работы;
- отношение к ребенку как к высшей ценности и предоставление возможностей для его свободного самоопределения в этом мире с учетом признания за ним его прав на свободу, счастье и социальную защиту.

Таким образом, рассмотрев с концептуальных позиций понятие «альтернативная дидактическая система», ознакомившись с современными изысканиями в этой области, а также учитывая логику нашего исследования, мы пришли к следующему рабочему определению рассматриваемого понятия: **альтернативная дидактическая система – это теоретически обоснованная на основе авторских педагогических идей об интеграции познавательной и эмоциональной сфер ребенка в процессе обучения, внутренне целостная и логически выстроенная совокупность взаимосвязанных элементов: образовательных целей; принципов его организации, содержания образования и обучения; организационных форм и методов обучения, направленных на максимальное развитие личности ребенка, вхождение его в контекст современной культуры, становление его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека.**

1.2. Исторические предпосылки и периодизация развития альтернативных дидактических систем за рубежом

Школа и педагогика за рубежом прошли долгий исторический путь, в течение которого из суммы идей и концепций западная педагогика постепенно сложилась в науку. На определенных этапах постоянно возникали те или иные концептуальные педагогические находки, которые затем воплощались в переработанном виде в конкретном образовательном опыте [125; 126]. Рассматривая зарубежную педагогическую традицию как систему определенных подходов (включая альтернативные), обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической образовательной деятельности условия ее реализации, заданных социокультурными детерминантами, можно увидеть, что ее особенностями являются:

- целенаправленная педагогическая деятельность, в основе которой лежит ценностно рациональное начало и обращение к разуму индивида;
- идея развития человеческой индивидуальности с учетом гармонизации с социумом;
- ориентация на развитие творчески-критического начала в человеке [31].

Анализ исторических предпосылок развития альтернативных дидактических систем за рубежом показывает, что главной особенностью педагогического процесса Западной цивилизации в историческом контексте является борьба прагматической и гуманистической тенденций в воспитании и обучении [177]. На основании этого мы осуществили исследование развития дидактических систем, начиная с эпохи Возрождения до начала становления индустриального и современного постиндустриального общества. В рамках этого анализа были выявлены мировоззренческие позиции теоретиков и практиков педагогических концепций, альтернативных дидактических систем с особым акцентом на тех деятелях, которые реально,

а не декларативно реализовали в своей практике дидактические идеи в процессе обучения.

В эпоху Возрождения были известны такие яркие мыслители, педагоги-гуманисты, как Эразм Роттердамский, Витторино де Фельтре, Франсуа Рабле, Мишель Монтень, которые внесли заметный вклад в разработку гуманистической теории обучения и практики воспитания. Основными дидактическими принципами считались, добровольное и сознательное обучение, связь обучения с природой и жизнью (М. Монтень); наглядность, самообразование (Т. Мор); воспитательные возможности детского самоуправления (В. Фельтре) и т.д. Педагоги того времени стремились к стимулированию у детей живого интереса к знаниям через создание такой атмосферы учения, которая превратила бы его в увлекательный познавательный процесс, для чего широко использовались уроки среди живой природы, экскурсии, познавательные игры, наглядность всех видов, а также всевозможные продуктивные формы активного отдыха [18; 43; 46; 62; 82; 102; 106; 125; 201].

Накопленный педагогический опыт педагогов-гуманистов эпохи Возрождения послужил определенным толчком для дальнейшего обогащения традиции западноевропейского образования, что можно наблюдать в конце периода Реформации (на рубеже Средневековья и Нового времени), когда в ряде западноевропейских стран (Англия, Германия, Швейцария и др.) стал наблюдаться религиозный плюрализм, способствующий не только началу свободомыслия, но и импульсу научных исследований. Это связано, например, с гносеологией, что проглядывалось, в частности, в мировоззренческих позициях Ф.Бэкона (призывал учителей к выявлению у учеников природных способностей и склонностей к тому или иному роду деятельности) и Р.Декарта (считал, что для развития ума недостаточно лишь природных задатков, их должно дополнять соответствующее образование). Эти философы, которым принадлежит разработка проблем методологии

научного исследования, дали толчок развитию естественнонаучных знаний и оказали существенное влияние на развитие педагогической науки и практики [18; 43; 46; 62; 82; 102; 106; 125; 201].

Однако только в Новое время (XVII-XIX вв.) начинают усиленно разрабатываться теоретические основы процесса обучения в западноевропейском образовании. Педагогический поиск в этом направлении связан, прежде всего, с именем Вольфганга Ратке, основоположника дидактики, внесшего существенный вклад в становление дидактической системы. В 1614 г. в своей знаменитой работе «Введение в искусство обучения» он вывел 25 важнейших «указаний к действию», рекомендации которых носили, по сути, характер общедидактических принципов, объединенных главным принципом: «Все без принуждения», который начисто отвергал принимаемый многими авторитарный подход в обучении. Наиболее значимыми дидактическими положениями, предложенными В. Ратке, можно назвать такие, как: обучение должно вестись без принуждения детей; ученики должны заучивать только то, что ими понято; обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его; в ходе обучения всегда нужно опираться на индукцию и опыт; в обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному и т.д.

В работах «Франкфуртский мемориал», «Всеобщее обучение по способу Ратихия» и др. В.Ратке изложил свои реформаторские взгляды по поводу реорганизации школьного дела, отдавая приоритет изучению родного языка и предлагая новую методику обучения чтению и письму [102]. Оформление педагогики в научную систему произошло уже при прямом участии Я.Коменского, а предложенные им принципы, методы, формы организации обучения легли затем в основу классно-урочной системы обучения, которая в XVII в. получила широкую популярность. В своем главном труде «Великая дидактика» (1657) Коменский рассмотрел важнейшие вопросы теории обучения: содержание образования, дидактические принци-

пы наглядности, последовательности обучения и т.д. Критически осмыслив и систематизировав педагогическое наследие прошлого, чешский педагог-гуманист дополнил его собственным видением, где центральное место занимала идея «обучать всему всех со всех точек зрения».

Дидактические идеи Коменского получили дальнейшее развитие в трудах педагогов XVIII и XIX веков. Так, И.Г. Песталоцци усилил внимание к такой цели обучения, как развитие всех способностей индивида. (Его идеи педагогического активизма и психологизации обучения оказали глубокое влияние на развитие дидактики [18; 43; 46; 62; 82; 102; 106; 125; 201]).

Следует отметить, что альтернативные тенденции в дидактике в ходе своей реализации в практике массовой школы прошли довольно тернистый путь. Так, к концу XVIII – началу XIX веков в педагогике определились две теории образования: теория формального образования (И.Ф. Герbart) и теория материального образования (Г. Спенсер). И если представители второй теории основной целью обучения видели вооружение учащихся полезными для жизни знаниями, которые обеспечивали бы развитие познавательных способностей (что уже само по себе имело прогрессивное значение), то приверженцы первой теории главной задачей обучения умственное развитие детей [18; 62; 82; 102; 106; 125; 201].

По мнению И.Ф. Герbartа, процесс обучения, урок всегда имеет четыре последовательных стадии, и все обучение строится строго в этой последовательности. Это получило название формальных ступеней обучения, идея о которых была распространена во многих странах и на долгое время (более ста лет) стала схемой, своего рода «рецептом» в учебных действиях учителя. Отход от этой формальной схемы считался отступлением от научной дидактики, как от некоего стандарта. От этого «стандарта» отошли в школах только в начале XX в. под решительным напором многочисленных педагогов-реформаторов (А.Лай, Э.Мейман, М.Монтессори,

Е.Паркхерст, Д.Дьюи, позднее - П.Петерсен, У.Уошберн, И.Зиккингер, Л.Трамп и др.) [24; 82; 191].

К началу XX века завершается формирование классической педагогики, в которой большое внимание уделялось целям, содержанию и методам обучения и воспитания и собственно методологии педагогической науки. Начинают зарождаться новые дидактические системы, созвучные своему времени. На базе идей альтернативности обучения стали возникать различные модели учебных заведений, которые опирались на лозунги права на свободу своего образования и равенства, хотя они не имели еще в то время реальной базы для массового внедрения. На этом фоне в 20-30-х годов XX в. в Западной Европе и США начинают появляться новые типы экспериментальных школ среднего образования [233]. Так, в Веймарской Республике получили известность такие школы, как Школа свободной умственной работы Г. Гаудига в Лейпциге, где, например, по желанию учениц в учебный план включались новые темы, а сами уроки могли быть заменены другими [63; 109]; школа имени Лихтварка в Гамбурге, в которой всячески поощрялась детская самостоятельная познавательная деятельность в виде работы по элективным учебным курсам [179; 265]; школа Р. Штайнера, ориентированная на развитие живого мышления детей в условиях художественного воспитания и обучения трудовым навыкам [231]; экспериментальные учебно-воспитательные учреждений начального образования: лабораторная школа в Чикаго (руководитель Д. Дьюи) [44; 263], органическая школа (основательница М. Джонсон) [44], игровая школа (руководитель К. Пратт) [44], детская школа (руководитель М. Наумберг) [44]; экспериментальные начальные школы под руководством Е. Коллинза, где осуществлялся метод проектов У. Килпатрика [115; 259], К. Уошборна, где внедрялся эксперимент под названием «Виннетка-план» [216; 286], А. Флекснера, где учебный материал группировался в виде комплексов труда, а изучение предметов шло на основе межпредметных связей и др. [233].

Впоследствии экспериментальные школы появились и в государственной школьной системе, например, такие, как: экспериментальная школа П. Петерсена в Германии (эксперимент Йена-план) , школа Дю Май в Швейцарии (на базе Института им. Руссо), школа им. Линкольна в США (на базе Колумбийского университета), ряд школ во Франции (на базе Педагогического института) и др. [233; 247; 283].

Итак, в первой половине XX в. в зарубежной школе и педагогике начали происходить существенные изменения. Этому способствовали, в частности, такие факторы, как: результаты исследований, связанных с природой детства; возрастающая шкала умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся; нарастающий опыт создающихся альтернативных учебных заведений; рост всевозможных педагогических центров (лаборатории и научно-исследовательские учреждения); усиление контактов педагогов-практиков в международном масштабе. Именно в это время были учреждены международные педагогические организации Лига нового воспитания и Международное бюро просвещения; или деятельность различных национальных педагогических объединений: Прогрессивная ассоциация народного образования (США), Общество имени Бине (Франция) и др. [282; 283].

Все это, в конечном счете, представляло собой поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса, который в западной педагогике на этот период был направлен на обновление содержания, форм, методов обучения, результатом чего и явились экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, представляющие собой своеобразный «полигон» идей реформаторской педагогики. В ее недрах начинаются интенсивные исследования педагогических проблем; формулируются общие принципы, теоретически обосновываются и экспериментально отрабатываются новые концепции образования; разрабатываются и внедряются эффективные технологии обучения, вводятся новые предметы обучения и т.д.

При этом западные реформаторы школы большое внимание уделяют проблеме создания в школе условий для лично значимого учения, имеющего большой смысл для каждого ребенка. К тому времени начинают действовать и различные типы экспериментальных школ, реализующие на своем образовательном поле те или иные новые дидактические системы. Их деятельность впоследствии привела к созданию организаций для обобщения и распространения педагогического опыта, например: Всемирная Ассоциация новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператив светского образования (последователи С. Френе) [48].

Следует отметить, что сама реформаторская педагогика конца XIX - начала XX вв. была весьма разнообразна и представлена различными направлениями, куда вошли не только экспериментальная и прагматическая педагогика, но и педагогика личности, функциональная педагогика, художественное воспитание, трудовое обучение и воспитание, свободное воспитание и т.д. В качестве интегрирующей основы для этих направлений выступала идея педоцентризма, которая, будучи альтернативной по отношению к традиционному образованию, находила свое выражение, прежде всего, в следующем: в отношении к ребенку (признание его уникальности и права на индивидуальное развитие); в организации процесса обучения (построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с развитием детской природы); в целях воспитания (создание условий для полноценного развития каждого ребенка в соответствии с его природой); в позиции учителя (наделение роли консультанта и советчика).

Как пишет, в этой связи, М.Н. Певзнер, теоретическая реконструкция и осознание исторической значимости реформаторского движения в европейской педагогике конца XIX - начала XX в. не являются случайными с точки зрения осмысления образовательных потребностей и возможных способов их удовлетворения на современном этапе развития российского общества [180]. Была определенная созвучность социокультурных и педа-

гогических условий, которые детерминировали появление реформаторских идей в различных областях знания и духовно-социальной сфере, включая образовательную. В этих условиях возникали различные педагогические идеи, имеющих свою содержательность и ценность, а также возможность влияния на перспективу образования в целом. В этом плане пристального внимания заслуживает изучение тех альтернативных дидактических систем, жизненная сила, способность к устойчивому саморазвитию и прогностичность которых подтвердилась течением времени.

Исходя из этого, а также проведенный анализ зарубежной педагогики, связанной с развитием альтернативных дидактических систем в образовательной практике, позволил нам выявить ряд тенденций этого процесса.

Первая тенденция связана с тем положением, что зарубежная педагогика всегда придерживалась курса практичности и достижимости. Эта тенденция отражает постепенное перемещение педагогического идеала от социально-ориентированной к личностно-ориентированной цели образования, предполагающей максимальный учет заложенного в ребенке потенциала: его возможностей, интересов и индивидуальных особенностей. Все это нашло отражение в развитии альтернативных дидактических систем, которые отличаются главной особенностью: ориентацией на активность и самостоятельность ребенка. Именно те теоретики и практики обучения, которые были убеждены, что индивидуальный опыт является наиболее важной частью человеческой жизни, и создавали свои дидактические системы, в которых был максимум возможностей для самовыражения и индивидуальной инициативы.

Вторая тенденция связана с новыми подходами к учебной практике, в которой все еще продолжали существовать устаревшие педагогические традиции. Эта тенденция отражает гуманистически ориентированный подход к ребенку, где роль педагога выражается не в жестком управлении об-

разовательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень творческой самоактуализации. Исходя из этого, зарубежным альтернативным дидактическим системам стало присуще следующее понимание природы обучения: этот процесс трактуется как деятельность, которая может обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. А позиция взрослого представляет собой помощь более опытного человека в познании ребенком окружающего мира.

Третья тенденция развития альтернативных дидактических систем в зарубежной педагогике непосредственно связана с современностью и отражает активно развивающийся на основе дискуссий в западном обществе процесс реформирования школы, которая стала бы образовательным пространством, отвечающим интересам и потребностям ребенка и культивирующего его свободную деятельность.

Четвертая тенденция развития альтернативных дидактических систем в зарубежной педагогике связана с ориентацией на изменения в содержании образования, которое обязательно должно предполагать получение ребенком различных видов индивидуального опыта: опыта познавательной, репродуктивной и творческой деятельности, а также опыта эмоционально-ценностных отношений. Этот интегрированный опыт, в конечном счете, и должен сформировать у ребенка определенную систему ценностей, которая обуславливает его эмоциональное восприятие лично определенных для него объектов.

Таковы основные тенденции развития альтернативных дидактических систем за рубежом, направленных на гуманизацию образования; стремление к интеграционным процессам в области образования; ориентацию обучения и воспитания на развитие личности; усиление принципов природо-и-культуросообразности обучения и воспитания; ориентацию на спонтанное развитие ребенка, когда организуется его непрерывная рекон-

струкция личного опыта с опорой на врожденные интересы и потребности, и т.д.

Исходя из перечисленных выше тенденций развития альтернативных дидактических систем, рассмотрим далее условную хронологию появления и дальнейшей реализации альтернативных дидактических систем за рубежом в XX веке.

После Первой мировой войны сложилась такая социально политическая ситуация, когда первоочередной задачей педагогической науки в ведущих странах мира становится разработка новых моделей, дидактических систем обучения, соответствующих содержания, организации и методов формирования нового человека. В этот исторический период и приобрела свое звучание альтернативная дидактическая система Дж. Дьюи, основу которой представлял специально педагогически организованный детский опыт [85; 93; 94; 263].

Джон Дьюи (Dewey) (1859–1952), будучи основоположником философии прагматизма, психологом и педагогом, оказал заметное влияние на педагогику и образование во многих странах мира. Главными категориями дидактической системы Дж. Дьюи являются такие понятия, как: опыт, природные «инстинкты» и интересы ребенка, развитие способностей в деятельности, обучение через деятельность. Отсюда, при создании своей системы он опирался на философию прагматизма, главное понятие которой - опыт, дело. В ходе своей научной деятельности Дж. Дьюи положил начало педоцентризму, согласно которому педагогика должна все свои категории (цели, содержание, методы обучения) определять, исходя из интересов и потребностей ребенка. Он был глубоко убежден, что именно ребенок является центром учебного процесса, а не учитель и школьный предмет. И это стало новым шагом в педагогике, выдвинувшим тезис о том, что взрослые должны помогать детям в их спонтанной деятельности получать знания и развиваться [44; 187].

Для проверки своей системы в 1896 г. вместе со своей женой он создает при Чикагском университете Экспериментальную школу, которая поначалу насчитывала 16 детей и двух учителей. Теоретическим ключом в этой школе-лаборатории была идея Дьюи о том, что «общество может быть реформировано через школу». Для этого он предложил радикально измениться и самой школе, став своеобразной общиной, в которой все учащиеся вовлечены в совместную и продуктивную деятельность, а обучение происходит в процессе этой деятельности [44; 263].

Таким образом, на основе педагогических изысканий и изучения инновационного опыта Дьюи разрабатывает свою альтернативную дидактическую систему, ориентированную на развитие ребенка. Концептуальной основой ее стало следующее: необходимость живого учебного материала (ребенок в школе должен быть постоянно окружен разнообразным миром вещей, которые он может наблюдать, изучать, реконструировать и которые имеют для него реальное значение); целостность деятельности ребенка (объединение в познавательной деятельности всех физических, умственных, эмоционально-волевых сил ребенка с тем, что он мог включить в учебный процесс свои руки, ноги, глаза, мускулы и т.д.); обучение деланием (включение в учебные программы школы различных проектов, чтобы обеспечить учеников возможностями для самостоятельной работы с реальными вещами; при этом учебники служат своего рода путеводителем, к которому обращаются дети в случае затруднений); проблемность в обучении как обязательное условие развития самостоятельного и критического мышления ребенка, чтобы он мог мобилизовать свои мыслительные силы и вырабатывать умение принимать самостоятельные решения; игровая деятельность детей (введение в учебный процесс разнообразной игровой деятельности не только для младших, но и для старших школьников для обеспечения возможности их самовыражению и целостности познания мира) [44].

Оригинальный тип экспериментального учебного заведения был создан в начале XX в. (1911-1920-е гг.) американским педагогом Еленой Паркхерст (вместе с Эвелиной Дьюи, дочерью Дж.Дьюи) в г. Дальтон (США). Суть Дальтон-плана состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты), порядок и темп выполнения которых являлся личным делом учащихся [95;184].

Елена Паркхерст (Parkhurst) (1887-1973) была последовательницей идей М. Монтессори. В 1910 году разработала Лабораторный план учебно-воспитательной работы в школе, который в 1918 году был применен в публической школе г. Далтон и переименован затем в «Дальтон-план». В 1920-42 гг. возглавила частную школу (Дальтон-скулз), где и реализовала свою альтернативную дидактическую систему, изложенную затем в книге «Обучение по Дальтон-плану» (1922), которая была переведена на 57 языков.

Дальтон-план представляет собой систему индивидуализированного обучения, нередко именуемой еще лабораторной, или системой мастерских. Цель этой дидактической системы состоит в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Так, например, учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционная форма занятия в виде уроков отменялась, в связи с чем не существовало и единого для всех расписания занятий. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, а также инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективно дети учились один час в день, остальное время они проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Однако, как показывал опыт работы, большинству детей часто было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться [22; 76; 164; 165; 166; 191]. Задания учащиеся выполняют как индивидуально, так и в малых группах; поэтому они всегда имеют право на свободу выбора

занятий, очередности изучения учебных предметов, а также в использовании своего времени на занятиях. Сам учебный материал делится на месячные «подряды», которые затем подразделяются на ежедневные задания.

В начале учебного года ученик заключает с учителем «контракт» (этот элемент Дальтон-плана сохранился до сегодняшнего времени в практике ряда школ США), или договор о выполнении задания в намеченный срок, выполнение которого отмечается в «рабочей книжке» ученика. Далее на групповых занятиях учащиеся отчитываются о выполнении своих заданий. Хотя основную работу по заданию ученик выполняет индивидуально, классы все же собирались для совместных занятий, например, по гимнастике, музыке, домоводству, для проведения игр и решения организационных и воспитательных задач. Отсюда, при организации работы по Дальтон-плану учащиеся не связывались общей классной работой; они работали в отдельных предметных кабинетах-лабораториях, где получали консультацию учителя – специалиста по данному предмету. Особое внимание, при этом, уделялось учету работы детей, осуществляемому при помощи сложной системы учетных карточек, где отмечался ход выполнения месячных заданий, как каждым учеником, так и отдельным классом.

Таким образом, Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучая их к самостоятельности, развивая инициативу, побуждая к поиску рациональных методов работы и формируя чувство ответственности за выполнение заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами. Однако, как показывает практика, у Дальтон-плана имеется и существенный недостаток: не всякое задание ученик может выполнить самостоятельно. Более того, если при выполнении практических заданий самостоятельность ребенка вполне оправдана, то для изучения теоретического материала - далеко не всегда, что ведет к отсутствию четкой системы теоретических знаний [22; 76; 164; 165; 166; 191].

Много общего с Дальтон-планом имеет так называемый Говард-план, та же система индивидуализированного обучения на основе идей М. Монтессори. Инициатором создания Говард-плана была М.О. Брайен-Харрис, руководительница Говардской женской средней школы (Лондон, 1920 г.). Говард-план основывался на гибком распределении учащихся по учебным группам, где был представлен обязательный минимум учебных предметов. При этом одна и та же ученица имела право изучать тот или иной учебный предмет в составе различных групп. Эта ситуация сводилась к тому, что один предмет, скажем, математику школьница изучает со вторым классом, а другой (например, географию) — с четвертым классом и т.д. В связи с этим в школе преобладала самостоятельная индивидуальная учебная работа, которая дополнялась групповыми занятиями с учителем. Таким образом, Говард-план как индивидуализированная дидактическая система обучения преследовал цель по обеспечению максимальной гибкости при выборе учебных курсов в рамках одного класса при сохранении обязательного образовательного стандарта [180; 191].

Следующая альтернативная дидактическая система, одна из самых распространенных в мире, родилась из открытий, сделанных итальянским врачом и педагогом Марией Монтессори (Montessori) (1870-1952). Работая над развитием органов чувств у умственно отсталых детей, она обнаружила, что ее метод применим также и в работе с нормальными детьми дошкольного возраста. Она создала «Дом ребенка» для детей 3-6 лет, где стремилась поставить процесс обучения на научную основу, которая включает наблюдение, эксперимент, исследование, умение анализировать имеющиеся факты и делать из них выводы. Основной же задачей учителя Монтессори считала не рассказывать детям материал того или иного урока, а планировать учебную ситуацию так, чтобы оказавшись в ней, ребенок мог проявить свою активность, тем самым, самостоятельно осваивая те или иные знания.

В связи с этим, Монтессори была убеждена в том, что для преобразования школы нужны не новые педагогические теории и методики, а, прежде всего, изменение отношения взрослых к природе детства, связанного с изучением природы ребенка, постановкой его в центр педагогического процесса, звенья которого должны быть нацелены на создание условий для свободного раскрытия его природных сущностных сил.

Свою дидактическую систему она разработала до мельчайших нюансов, направленных на обеспечение максимального развития детской активности. Задача Монтессори-педагога – это создание благоприятной для ребенка обучающей, равно как и воспитывающей среды, предоставляющей возможности раскрытия всех его способностей.

Следующей доминантой дидактической системы Монтессори является индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование глубоко продуманной и тщательно инструментированной программы развития каждого ребенка, рассчитанной, как на сегодняшний день, так и на много лет вперед. На основе совершенствования его умений, у ребенка пробуждалась любовь к учению, формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Альтернативным подходом М.Монтессори к обучению стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, где за каждым учеником закреплялось право на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно доктриной школы Монтессори является тезис: «Помоги ребенку сделать это самому».

В результате многолетней напряженной творческой деятельности Монтессори синтезировала целостную педагогическую антропологию, оснащенную богатым дидактическим и методическим инструментарием. Ей удалось создать стройную дидактическую систему, которая, благодаря

педагогически содержательной технологичности, с успехом могла использоваться также в дошкольном, школьном и семейном воспитании.

Если говорить об основных дидактических находках, реально воплощенных в практике школы Марии Монтессори, то к ним можно отнести следующее: создание подготовительной среды; принципы использования дидактического материала; развитие двигательной активности; использование в обучении сензитивных периодов развития ребенка; развитие чувства упорядоченности; сенсорное воспитание (физиологическое воспитание; воспитание тишиной); ручной труд; организация собственно процесса обучения и т.д.

Главными формами обучения она считала самостоятельные, индивидуальные занятия детей или специально разработанный индивидуальный урок. Система Монтессори, таким образом, основана на альтернативной идее свободного воспитания и обучения, которое состоит в соответствующем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, т.е. ближайшую среду их жизнедеятельности. Дидактические материалы при этом устроены так, что у ребенка есть возможность самостоятельно обнаруживать свои ошибки.

Монтессори стремилась обеспечить свободу детей в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях, призывая учителей выстраивать педагогический процесс, исходя, прежде всего, из наблюдений за этими проявлениями. Отсюда, дело учителя - это организовать грамотную образовательную среду и руководить самостоятельной деятельностью ребенка, поддерживая в нем интерес к исследованию окружающего мира [33; 156; 157; 158].

Видным сторонником альтернативной педагогики, рассматривающим школу как инструмент демократии в сфере образования является ученик и последователь Дж. Дьюи - Уильям Херд Килпатрик (Kilpatrick) (1871-1965) - американский педагог, основоположник метода проектов.

Отвергая традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей, он предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде с ориентацией на обогащение его индивидуального опыта за счет объединения учебной и внеучебной деятельности. В связи с этим он отрицал необходимость школьных программ и классно-урочной системы, подчёркивая, прежде всего, значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребёнка [182, с.365].

При создании своей альтернативной дидактической системы обучения по методу проектов, в котором учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения постепенно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий, У. Килпатрик рассматривал учение не как усвоение или запоминание, а как задачу вооружения ребёнка методами решения проблем, поиска, исследования, т.е. ориентировал его на разрешение конкретных жизненных ситуаций. Отсюда, процесс обучения в школе, построенный на уважении к личности, должен быть, по мнению американского педагога, направлен не на подготовку будущей «рабочей силы», но на каждодневное включение ребёнка в процесс осмысления и переустройства окружающей действительности. Иначе говоря, он отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с ещё не известными проблемами будущего. В этом контексте ведущее место в обучении он придавал проектной деятельности. В своей первой работе «Метод проектов» (1918) он развивал идею обучения через организацию «целевых актов», которые включают 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проект решения проблемы (связанной с преодолением интеллектуальных затруднений) и проект-упражнение. Тем самым разрабо-

тал первую классификацию проектов в соответствии с их целями: воплощение мысли во внешнюю форму деятельности; получение эстетического наслаждения от решения проблем; нахождение пути для разрешения умственного затруднения, связанного с проблемой; получение новых данных в ходе работы над проектом; дальнейшее развитие способностей ребенка в ходе раскрытия его потенциала [115; 257; 258; 259].

В этом же году (1918) после опубликования книги происходит массовое внедрение метода. Сам термин «метод проектов» впервые употребил Д. Снеджен в США (1908); в 1911 г. американское Бюро воспитания узаконило этот термин, и он стал широко применяться в педагогической литературе. А в 1919 г. американское школьное ведомство выпустило рекомендации «Проектный метод в деле образования» и тем самым официально ввело этот метод в практику школьного обучения [370].

У. Килпатрик сформулировал теоретические основы своей дидактической системы: связь тем проектов с детскими интересами; определение изучаемого материала самими учащимися; связь каждого проекта с последующим. В последующих своих работах, как: «Основы метода» (1925), «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (1926) и др. У. Килпатрик, по сути, пересматривал взгляды на систему общего образования, способствуя, например, решению проблемы обучения детей, которые в силу своих способностей, интересов, занятости не могли усвоить необходимый учебный минимум.

Следует отметить, что метод проектов в том виде, как он используется сегодня, унаследовал только некоторые черты первоначального замысла: учет интересов учащихся при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта; специфические особенности деятельности учащихся и функций учителя на разных этапах совместной деятельности и т.д. Что касается новаций в проектном обучении, то они связаны, прежде всего, с большим количеством видов проектов, более деталь-

ной регламентации деятельности учителя на каждом этапе и преобладанием теоретического материала над практическим [115; 257; 258; 259].

Интересные идеи в педагогическую практику внес Петер Петерсен (Petersen) (1884-1952), немецкий педагог, выдвинувший идею «Йена-плана» (Iena Plan), нацеленного на пробуждение сознательности и активности учеников. Преподавая в средних школах, в Гамбургском, Йенском университетах, он активно вел эксперименты по апробации альтернативных форм обучения в рамках реализации дифференцированного подхода к детям в соответствии с их способностями и склонностями. Полученные результаты он затем теоретически обосновал и оформил в виде доклада, с которым выступил на 4-м конгрессе «Всемирного союза за обновление воспитания» (1927). Именно с этого момента началось широкое распространение его альтернативной дидактической системы, названной Йена-планом [201].

Сам Йена-план, разработанный П. Петерсеном еще в 1918 г., включал индивидуализированное обучение, стремление приблизить группы учащихся к условиям семьи, однако, к сожалению, данная система не обеспечивала системы знаний, не контролировала знания учащихся, что впоследствии с учетом этих недостатков привело к снижению привлекательности Йена-плана как дидактической системы [102; 191].

Тем не менее, на то время это была в определенном смысле альтернативная дидактическая система, предложившая такую организацию работы в школе, которая сочетала бы индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся. Школе должна заменять воспитательная община, в которой бы сочетались самостоятельность учеников и их подчинение определенным правилам. Обучение в рамках «Йена-плана» проводилось комплексно на основе тематической интеграции учебного материала; при этом в группах организовывались и разнообразные виды работы (например, подготовка художественной

выставки). Само содержание учебного материала в первые годы определялось преимущественными интересами самих учащихся, впоследствии (с пятого-шестого учебного года) все более направлялось учителем. Обучение строилось на индивидуальном продвижении ученика по соответствующей учебной программе с переходом из одной подгруппы в другую, выполнении индивидуальных и групповых заданий-проектов. Уроки заменяли разнообразные виды учебной работы (например, работа над проектом, результатом которого становилась конструирование какой-нибудь модели, совместный доклад по интересующей теме и т.д.; в парах дети делали задания по правописанию, практическим занятиям и т. п.) [273; 274; 275; 276].

Совместно со своей женой П. Петерсен заложил основы нового направления педагогических исследований, в котором решающее значение отводилось изучению педагогической действительности - всего того, что происходит в жизни детей в детском саду, в школе, в семье. Им, в частности, разработана особая методика изучения педагогического факта, его регистрации и анализа. Стремясь преодолеть прагматизм и утилитаризм школьного обучения, сократить отрыв школы от жизни, упразднить педагогическую схоластику и умозрительные системы обучения, немецкий педагог пытался сделать школьную систему более гибкой. В связи с этим, например, предпочитал работать только с небольшими группами учащихся, в которых, по его мнению, облегчается совместная деятельность и взаимопонимание [166; 273; 274; 275; 276].

Направленность к человеческому сообществу через школьную общину, а педагога к ребенку представляет собой основу «новой школы» Петерсена, в которой дети развиваются по принципу природосообразности, по своим индивидуальным законам и одновременно приобретают способность жить по законам общества. Идея организации обучения по «Йена-

плану» в настоящее время применяется в различных модификациях в отдельных школах Германии, Голландии и некоторых других стран.

Несколько иной подход к индивидуализации обучения рассматривался другим немецким педагогом Йозефом Антоном Зиккингером (Zickinger) (1858–1930) в так называемой мангеймской школьной системе. Зиккенгер исходил из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей, в связи с чем создал четыре типа классов: основные (нормальные) – для детей, имеющих средние способности; классы развития – для малоспособных; вспомогательные классы – для умственно отсталых; переходные (классы иностранных языков) для наиболее способных учащихся, желающих продолжить образование после народной школы в реальных школах и гимназиях. Распределение по соответствующим рядам классов проходило на основе результатов психометрических обследований и характеристик детей. Продолжительность обучения в классах была различной: во вспомогательных классах – 4 года, в переходных – 6 лет, в основных – 8 лет. Первоначально учащиеся имели право переходить из одного ряда классов в другой, однако на практике это встретило сильные затруднения из-за значительных различий в программах обучения [100; 166; 171].

Перед Первой мировой войной мангеймская система имела много сторонников в Германии, некоторые ее положения были использованы в Бельгии, Дании, Франции, Швейцарии, США, России и Польше. Впоследствии эта система организации учебно-воспитательной работы модернизировалась.

Настоящим явлением в развитии альтернативных дидактических систем за рубежом стали вальдорфские школы. В 1919 г. в Вальдорф-Астории (Штутгарт) Рудольф Штейнер (Steiner) (1861–1925) открыл первую вальдорфскую школу, в основе которой лежало представление о развитии человека как результате взаимодействия телесных и душевных

факторов. Свою дидактическую систему в виде вальдорфской педагогики Р. Штейнер создал, таким образом, в виде совокупности методов и приемов воспитания и обучения, основанной на антропософской интерпретации развития человека. Отсюда, главным направлением образовательной деятельности школы стал поиск форм эмоционально-эстетического обучения и воспитания. Данная дидактическая система предполагает персональный подход и индивидуальные требования к учащимся, а освоение учебного материала - вести по спирали: от ближайшего окружения ребенка к познанию астрономии и космоса. Ключевыми методами обучения считается преподавание по «ритмам» и «циклам» детской жизни (поскольку у детей колебание между восприятием и осуществлением происходит каждый час, то это и следует учитывать при подаче и усвоении учебного материала). Суть дидактической системы Штейнера заключается, таким образом, в следующем: это всестороннее развитие ребенка, в процессе которого он должен овладеть основными представлениями об окружающем мире, человеческой истории и культуре; развить в себе эстетическое, эмоционально-чувственное и ценностное сознание; приобрести творческие способности в области художественной культуры; овладеть различными практическими умениями; добиться высокой степени коммуникативности, а также устойчивого стремления к достижению компетентности в той или иной области.

Как правило, обучение в вальдорфской школе делится на три ступени: до 9 лет, до 12 лет и до выпуска. Начальное обучение ведется обычно медленно, с преимущественным использованием различных образных форм, которые могут далее применяться и на старших ступенях. Учебные предметы учащиеся проходят по так называемым эпохам: в течение 3–4 недель ежедневно на первых уроках дается один и тот же предмет, а во время перерыва в его преподавании подобным образом изучается другой предмет. Учебники в общепринятом смысле не применяются, а необходи-

мые записи делаются детьми в самостоятельно оформляемых тетрадях «по эпохам». Оценки не выставляются, но по окончании учебного года классный учитель составляет подробную психолого-педагогическую характеристику на каждого ученика (детей при этом не выделяют, не тестируют их и не отбирают одаренных). В основном вальдорфские школы имеют черты автономного учебного учреждения, где управление находится в руках педагогического совета.

По системе Штейнера главным действующим лицом вальдорфской школы является классный учитель, в обязанности которого входит организация почти всей учебно-воспитательной работы со своими учащимися в течение первых 8 лет обучения. Он сам разрабатывает и преподаёт основные общеобразовательные предметы, создает и поддерживает в интересах обучения тесное взаимодействие между учащимися и учителями, между школой и родителями. При этом учитель не обязан работать по жесткому плану. Важно отметить, что согласно дидактической системе Штейнера, созданная им учебная программа адаптируется, прежде всего, к индивидуальным особенностям учителей, а затем уже только к учащимся школы.

Итак, назовем основные педагогические инновации Штейнера, в полной мере им осуществленные и подхваченные его единомышленниками: принцип классного учителя, который «ведет» свой класс с первого и по восьмой год обучения; совместное обучение мальчиков и девочек; ориентация учебного плана и методов обучения на потребности каждой возрастной ступени детей; отмена системы оценок в баллах и второгодничества; ориентация учебного процесса на ритм дня, недели, года; ежедневное включение в специальное время урока устный рассказ учителя (сюда входят сказки, басни, библейские истории, мифы народов мира, биографии выдающихся исторических личностей и т.д.), а также привлечение в учебный процесс театральных постановок; преподавание двух иностранных

языков с первого класса по особым методам и т.д. (реквизиты методички Валеева А.А.)

Во времена фашистского рейха вальдорфские воспитательные учреждения были закрыты, а сами педагоги подвергались репрессиям. Движение за открытие вальдорфских школ и других экспериментальных учреждений возобновилось только после Второй мировой войны, особенно с 1960-х гг., охватив многие страны мира. В настоящее время в мире насчитывается более 500 вальдорфских школ и более 1000 детских садов [43; 129; 228; 229; 230; 231].

Следующий альтернативный дидактический подход к обучению, предвосхитивший развернутую впоследствии практику программированного обучения (идеи о чётком планировании учебного процесса, о расчленении программы на отдельные мелкие единицы и т.д.), принадлежит американскому педагогу Карлтону Уолси Уошборну (Washburne) (1889-1968), который является автором альтернативной дидактической системы, известной под названием «Виннетка-план» (1919-1920 гг.). Уошборн выдвинул идею предельной индивидуализации учебного процесса и темпа обучения, где каждый учащийся занимается по индивидуальному плану; эти взгляды на организацию учебного процесса он затем изложил в книге «Лучшие школы» (1928) [216; 286].

Учебный день Уошборн поделил на две части: в первой половине дня дети индивидуально изучали материал (в оптимальном для себя режиме). Во второй половине учебного дня осуществлялась совместная групповая работа; ее целью было формирование у детей умения взаимодействовать в коллективе. Группы кооперировались, исходя из общих творческих, трудовых или общественных интересов, что давало возможность для максимальной самореализации ребенка. Регулярно проводилась проверка по усвоению детьми учебного материала; диагностика выявляла, насколько ученик приблизился к заранее намеченной цели обучения. При этом учеб-

ные материалы были рассчитаны на достижение учениками чётко определённых учебных целей. Если результат тестирования был неудовлетворительным, ученику предоставляли дополнительное время и дополнительный материал. Здесь уже учащимся предлагалось самостоятельно освоить проблемы по изучаемой учебной дисциплине в оптимальном для них временном режиме. Для самостоятельного обучения использовались детально выполненные печатные «рабочие материалы».

Таким образом, обучение сопровождалось определенным мониторингом знаний учащихся и предусматривало возможность введения дополнительного и вспомогательного материала. В связи с этим индивидуализация обучения по академическим школьным дисциплинам в рамках Виннетки-плана дополнялась совместной групповой деятельностью учащихся (во второй половине дня); в это время осуществлялись различные групповые проекты, для участия в которых отводилось 2 часа в день в течение 1-4,5 месяцев. Проекты не относились к какому-либо учебному предмету и ставили целью раскрытие и развитие потенциала каждого ребенка (например, в совместных театральных постановках, музыкальных представлениях, участии в школьном самоуправлении и т.д.).

Несмотря на то, что Виннетка-план в 20-30-х гг. получил международную известность, на него были и нарекания. В частности, недостатками данной дидактической системы считалось то, что занятия в этой форме не обеспечивали систематических знаний и принижали роль учителя в учебном процессе. Учитель в основном наблюдал за занятиями учащихся и оказывал в нужных случаях помощь. Однако это нисколько не умаляло значимости изобретенной Уошборном альтернативной дидактической системы [166; 216; 286].

Оригинальную систему начального обучения в рамках альтернативной дидактической системы создал в г. Пиульи (Франция) французский педагог Селестен Френе (Freinet) (1896-1966), идеи которого в 1935 г. при-

обрели европейскую славу. В созданной им начальной школе он разработал особую педагогическую технологию (техника Френе), предусматривающую оригинальные формы воспитания и обучения. Деятельность школы состояла из различных функциональных элементов: школьная типография, школьное самоуправление, практика «свободных текстов» (на основе детских сочинений), карточки для персональной работы, специфическая библиотека для учебных пособий и т.д. [36; 46; 82; 220].

Френе разделял идею «нового воспитания» и, исходя из ее концепции, разработал целостную дидактическую систему. При этом он отказался от традиционной методики обучения. Вместо учебников он ввел «свободные тексты» и карточки, для печатания которых была создана типография. В систематизированном виде «свободные тексты» и карточки представляли собой содержание учебного материала конкретного ученика. Такой подход к обучению расширял возможности индивидуализированного обучения. В школе каждый ученик с помощью учителя составлял индивидуальный (индивидуализированный) план-график на неделю, по которому затем изучал материал, сопрягая его со своими интересами, способностями и возможностями. Отсюда он вывел следующие положения своей дидактической системы: обучение как таковое должно заменить разрешение проблем, анализ, экспертиза; вместо домашних заданий предложение проблемных вопросов; отсутствие оценок в баллах, вместо них экспертиза личных предложений; вместо спущенных сверху программ - индивидуальное и групповое планирование; главная миссия учителя заключается в организации общего дела [119, с.148].

Френе разработал также своеобразные педагогические инварианты, которыми нужно руководствоваться при формировании личности ребенка, в частности, следующие:

- необходимо добиваться того, чтобы труд стал мотивированным;
- необходимо покончить со схоластикой;

- наиболее эффективный путь усвоения знаний не наблюдение, не объяснение и не демонстрация, а экспериментальное нащупывание — естественный и универсальный метод познания;

- знания добываются опытным путём, а не изучением правил и законов;

- ребёнок не устаёт от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям;

- выставление оценок успеваемости и классификация учеников в принципе ошибочны и др. [220].

Долгое время в каждой школе, работающей по методу С. Френе, обязательным предметом была типографская машина (для издания текстов учеников), для чего использовалась самодельная типография. Френе считал, что работа с печатным станком имеет большое учебное значение, так как при наборе текста приобретаются навыки ручного труда, развиваются внимание и зрительная память, и самое главное - повышается грамотность.

Затем в процессе публикации текстов при обнаружении ошибок дети и учитель исправляли их и заносили в картотеку наиболее часто встречаемые ошибки. Постепенно Френе пришел к идее специальных карточек самокоррекции с упражнениями, по которым каждому ученику можно было заниматься индивидуально в зависимости от своих грамматических пробелов. Эта система учебных карточек велась не только по родному языку, но затем и по другим предметам. Каждая карточка содержала определенную часть учебного материала, либо конкретное задание, имела свой номер и систематизировалась в специальной картотеке. Это дало возможность отказаться от одного на всех учебника и единого ритма занятий, что позволяло каждому ребенку развиваться в собственном ритме.

Хотя предложенная Френе альтернативная дидактическая система не получила впоследствии широкого распространения (во Франции насчитывается всего 1-2 % учителей, работающих по методике Френе), его педаго-

гическое творчество оставило заметный след в философии образования [36; 46; 220].

В 50-е годы XX в. получила известность альтернативная дидактическая система американского педагога Ллойда Трампа (L.Trump), известная как План Трампа. Наибольшую известность План Трампа получил в конце 70-х гг. в США. Основу этой дидактической системы представляет сочетание индивидуального обучения с коллективной работой учащихся, что предполагает использование гибких форм обучения на основе широкого использования технических средств. По мнению автора этой дидактической системы, обучение в средней школе должно проводиться высококвалифицированными преподавателями в больших группах по 100-150 человек для двух или более параллельных классов (с применением разнообразных технических средств и наглядных пособий), на что необходимо отводить 40% учебного времени. Затем проводятся занятия в небольших группах по 15-20 человек для обсуждения лекционного материала, а также более углубленного изучения отдельных разделов и отработки умений и навыков; на это отводится 20% времени. И далее (это 40% времени) отводится самостоятельной, индивидуальной работа учащихся. При этом занятиями группы могут руководить не только учителя, но и наиболее успевающие учащиеся. Индивидуальная работа, однако, проводится, как правило, по заданиям учителя, но иногда и по выбору самих учащихся в соответствии с их потребностями. Таким образом, кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу, План Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику определенной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения [151; 201; 204].

Следует отметить в заслугу Плана Трампа в том, что он позволяет максимально эффективно использовать силы учителей в зависимости от их квалификации и уделять серьезное внимание индивидуальной работе с

учащимися. Хотя этот план широко известен в США с конца 1970-х годов, полностью его используют немногие школы, например, частные школы; в массовых же школах закрепились лишь отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); организация самостоятельной работы в малых группах и т.д.

В настоящее время постоянно идет поиск по усовершенствованию классно-урочной и других систем (например, поиски форм обучения в направлении индивидуализации, психологизации, технизации обучения). Так, некоторые зарубежные школы в рамках Плана Трампа организуют «неградуированные классы»: ученик по одному предмету может учиться по программе 5 класса, а по другому предмету быть в 3 классе. Имеются проекты и удачные эксперименты по созданию «открытых школ»: обучение проходит в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, что уже само по себе ведет к размыванию самого института «школа».

Что касается отечественного опыта Плана Трампа, то его в условиях модернизации классно-урочной системы обучения осуществляет учитель из Одесской области Н.П. Гузик. Он называет эту систему лекционно-семинарской, хотя она более тяготеет к лекционно-лабораторной форме обучения [72].

Данный экскурс в историю развития альтернативных дидактических систем за рубежом показывает, что отход от унифицированных дидактических систем, стремление изменить парадигму школьного образования в связи с кризисом ее классно-урочной модели, потребность дифференцировать компоненты процесса обучения детерминировали, в конечном счете, развитие интенсивного инновационного поиска. Если 70-е годы характеризуются вторым рождением дидактических альтернатив в западных странах, то наступивший XXI век - включением в альтернативное педагогическое движение уже стран Восточной Европы, включая и Россию. Сегодня в ми-

ре насчитываются сотни движений сторонников Монтессори, Френе, вальдорфской педагогики, Йена-плана; функционируют различные модифицированные альтернативные учебные заведения. Реформаторские идеи конца XIX - начала XX в. и сегодня подпитывают современные концепции, модели и системы, не только существенно обогащая современную дидактическую мысль, но и придавая ей новое педагогическое звучание, в частности, в таких направлениях, как процессуально-теоретическая дидактика, открытое обучение, обучение через открытие и т.д.

Исходя из анализа широкого массива источников, было установлено, что процесс развития альтернативных дидактических систем за рубежом включает в себя ряд периодов.

I период – (XV – первая половина XVII века) – «изыскательский» - охватывает исторический период, когда осмысление теории обучения и практики воспитания шло в контексте гуманистического взгляда к пониманию человека. Были выдвинуты значимые идеи, связанные с добровольным и сознательным обучением, наглядностью и самообразованием, воспитательными возможностями детского самоуправления. Начинает формироваться осознанное понимание к построению процесса обучения в соответствии с природными задатками ребенка; к стимулированию у детей живого интереса к знаниям через такую познавательную деятельность, которая превращала бы ее в увлекательный познавательный процесс. Этот период связан также с началом научных исследований, способствующих усилению традиции западноевропейского образования, когда на повестке дня встал вопрос о разработке проблем методологии педагогической науки и практики. В этот период начинается тяготение к признанию приоритета духовно-нравственных начал в образовании над рациональными. В целом в этот период отсутствует какая-либо сложившаяся дидактическая система, однако начинают формироваться альтернативные дидактические идеи.

II период – (2-ая половина XVII века) – период прорыва - отражает тщательную разработку теоретических основ процесса обучения, когда педагогика начинает оформляться в научную систему, где появились принципы, методы, формы организации обучения, которые легли в основу классно-урочной системы обучения. В этот период системно были рассмотрены вопросы теории обучения: содержание образования, дидактические принципы наглядности, последовательности обучения и т.д. Средневековые подходы к обучению заменялись новой системой учебной работы, соответствующей возрастным и психологическим особенностям детей. Именно в этот период получает обоснование и первую экспериментальную апробацию альтернативная классно-урочная дидактическая система.

III период – (XVIII век) – совершенствования классно-урочной системы, превращения ее в традиционную. Утверждается идея о развивающем обучении, все большее значение приобретает принцип природосообразности, провозглашающий идею о развитии ребенка в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности, которая осуществляется (в семье, затем в школе) в определенной последовательности. Педагогическая общественность начинает приходить к пониманию важности связи и взаимодействия в обучении умственного, физического и нравственного становления ребенка с целью его гармонического развития.

IV период – (1-ая половина XIX века) – «формализованный» - утверждение на многие годы теории формального образования; установление в практике школы главной задачей обучения: умственное развитие детей. Предложенные Гербартом четыре последовательных стадии урока получили название формальных ступеней обучения. Обществом была принята эта стройная теория ступеней обучения, развившаяся в классно-урочную систему, которая, однако, была ничем иным, как классическим примером авторитарной педагогики, где ученик был объектом и воспитания, и обу-

чения. Данный период отражал крайний интеллектуализм полноценного образования, лишая учащихся самостоятельности и права выбора.

V период – (2-ая половина XIX века – начало XX века) – «педоцентристский» - отход от системы Гербарта и появление альтернативной концепции, связанной с «педоцентристской революцией». Был дан толчок появлению альтернативных дидактических идей, которые априори исключали авторитаризм в позиции педагога и наделяли его ролью помощника ребенка и организатора педагогической среды, в которой тот формируется и развивается в соответствии со своей природой. Остро встает необходимость реформирования образования и разработки новых подходов в этой области, что, в конечном счете, привело к началу реформаторских инноваций в образовании, где стали вестись поиски новых идеалов и целей педагогики. Возникают исследования, связанные с природой детства; на фоне этих педагогических изысканий начинают появляться педагогические центры, лаборатории и различные научно-исследовательские учреждения. Наряду с теоретическими подходами появились попытки решать проблемы альтернативного образования на технологическом уровне: начали создаваться альтернативные дидактические системы.

VI период – (XX век) – «инновационный» - распространение педагогических экспериментов, приведших к утверждению идей альтернативного образования, плюрализма дидактических систем, изменению консервативного взгляда на школу. В этот период альтернативное образование приобретает реальные черты. Разрабатываются новые науки и новые направления в педагогике: педология, философия образования, социальная педагогика, возрастная и педагогическая психология, специальные направления педагогики, экспериментальная педагогика и психология, теории свободного, трудового, эстетического воспитания и т.д. Пути реорганизации учебно-воспитательного процесса привели к обновлению содержания, форм, методов обучения. Результатом этого явились экспериментальные

школы, в которых теоретически обосновывались и затем реализовывались новые концепции образования и эффективные технологии обучения. На площадках экспериментальных учебно-воспитательных учреждений получают распространение новые альтернативные дидактические системы. Постепенно осуществляется модернизация методов и форм обучения; широко используются нестандартные приемы преподавания; в школе активно применяются новейшие технические средства и делается все, чтобы развивать у ребенка творческие способности, любознательность и инициативу. Продолжают возникать новые альтернативные школы, противопоставляющие себя авторитарному воспитанию («открытые школы», «школы без стен», «магнитные школы», «учебные парки», «уличные академии», «учебные центры», и др.).

В заключение отметим, что философия образования в условиях распространения альтернативных дидактических систем обогатилась множеством экспериментальных теорий образования (около 40), наиболее известные из которых: деятельностьная, коммуникативная, ассоциативная, проблемного и развивающего обучения и т.д. Являясь экспериментальными, они уже по определению продуктивно дополняют друг друга, позволяя практикам школы видеть многосторонность процесса обучения. При этом вероятностный характер появления альтернативных дидактических систем обусловлен не только распространением альтернативного движения, но и многообразием самих дидактических явлений, в которых участвует множество компонентов: содержание, методы и средства обучения; мотивы, задатки, способности и возможности учащихся, и т.д.

В этих условиях альтернативные дидактические идеи, несущие в себе новую, отличную от традиционной, перспективу достижения целей образовательного процесса, сами находятся в развитии, подпитывая, тем самым, содержание альтернативных дидактических систем. На их основе формируются философия и образовательная доктрина альтернативных об-

разовательных учреждений, осуществляющих свою деятельность в следующем главном направлении: помощи ребенку в достижении им своего благополучия.

ГЛАВА 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЗА РУБЕЖОМ

2.1. Ценностные приоритеты зарубежных альтернативных дидактических систем

В конце XIX – начале XX веков потребность в социально-культурном обновлении осознавалась в самых широких слоях общества. И главное, в общем социально-культурном кризисе была осознана роль школы. В обновлении системы образования многие видели путь и к обновлению всего общества в целом. Старую школьную систему должна была занять система образования, сориентированная на целостное, всеобщее и, как тогда говорили, подлинно человеческое образование. Подчеркивалась и роль искусства в воспитании, призванного воспитать яркую, свободную личность. Именно в таких условиях и начали открываться альтернативные школы, в которых с самого начала был устранен какой-либо отбор по социальному и материальному признаку.

Что касается ценностного аспекта, то вопросы в этой сфере долгое время рассматривались лишь в рамках философии. Достаточно упомянуть такие имена, как Гераклит, который мерой всех вещей считал человека; Сократа, который подчеркивал, что стремление человека к постижению истины представляет собою ценность; Платона, утверждавшего, что добрые начала присущи человеку априори; Аристотеля, полагавшего, что добродетельным человека делает не его знание, а его благоразумные поступки; Декарта, который был убежден в том, что основное совершенство человека заключается в том, что он обладает свободной волей; Канта, выдвинувшего идею, что истинная ценность сопряжена только с целесообразной деятельностью; Гегеля, который провозгласил воспитание основ-

ной ценностью как отдельного индивида, так и всего человечества, Руссо, доказавшего, что воспитание будет выступать как ценность только в том случае, если станет опираться на естественное развитие индивида [5].

Ценности различных течений в философии образования порой резко противостояли друг другу, однако каждая из них по-своему подчеркивала важность какого-нибудь одного, наиболее близкого ему аспекта. В частности, если консерватизм подчеркивал важность накопленных человечеством знаний (а значит, их незыблемость), сохранения порядка, управления по установленным стандартам, то прогрессивное образование на первый план выдвигало такую систему ценностей, где человек должен быть свободен в выборе собственного пути развития, а значит, первостепенной ценностью для личности должна выступать свобода и ответственность. Об этом говорят и ключевые слова, используемые прогрессивистами: интерес, потребности ребенка, эмоциональная согласованность, школа как сообщество и т.д.

Следует отметить, что уже во времена Ж.-Ж. Руссо разум определял восприятия окружающего мира, природы, общества и человека. Философы-просветители Вольтер, Д. Дидро, Ш. Монтескье и др. выдвинули идеал «разумного человека», способного к проявлению внутренней свободы. Однако если в развитии человека во главу угла они ставили, прежде всего, его культурное начало, то в противоположность им Ж.-Ж. Руссо выдвинул свою педагогическую концепцию, известную как естественное воспитание, согласно которой целью воспитания является естественное развитие ребенка. Данное понятие философ ввел в романах «Новая Элоиза» и «Эмиль, или о воспитании»; в жизнеописаниях своих героев он одним из первых предложил рассматривать детство как самоценный качественный этап развития человека. Он считал, что в ребенке изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, которые часто подавляются авторитарным воспитанием. Поэтому задачей воспитания является максимальное содей-

ствии реализации заложенных в ребенке возможностей, создавая для этого наилучшие условия. Эти идеи Руссо о естественном воспитании ребенка легли в основу теории свободного воспитания во 2-ой половине XIX и начале XX века, которые легли в основу деятельности альтернативных школьных систем. В частности, жизнедеятельность воспитанников в этих школах строилась как совместный труд в учебных классах, мастерских и на полях; более полным и содержательным становилась форма самообслуживания и самоуправления. Учителя находились с детьми весь день, развивая и стимулируя их индивидуальные черты и задатки. Главную роль при этом играла педагогически организованная нравственно-интеллектуальная атмосфера общения, а также выработанные и принятые всем сообществом данного образовательного учреждения нормы поведения.

К подобному типу школ относились, например, школа французского теоретика свободного воспитания Р. Кузине (создатель метода свободной групповой работы), «свободные школы» швейцарцев А. Ферьера (один из лидеров нового воспитания) и Э. Клапареда (предложил свою теорию игры ребенка, основанной на психологическом содержании). К школам, основанных на демократических началах, относилась «Свободная школьная община» Густава Винекена, свободные школы Марии Монтессори и Рудольфа Штейнера, а также школа Саммерхилл Александра Нейлла

Таким образом, после 1905 г., на фоне того многообразия путей и форм школьного воспитания и образования, того разнообразия и богатства педагогической мысли, охватившей важнейшие области общественного, семейного и государственного воспитания, вновь обрели широкую известность и распространение идеи свободного воспитания. Педагогическая мысль того времени опережала школьную практику, снабжая педагогов-практиков не столько узкоприкладной теорией, сколько системой антропологических знаний, своеобразной философией воспитания и обучения.

В связи с открытиями этих школ начала намечаться тенденция гуманизации образования. Не удивительно, что значительные достижения в области человекознания, растущее недовольство традиционной «школьной учебы» способствовали повороту в педагогическом мировоззрении и привели к возникновению на рубеже XIX-XX веков множества реформаторских образовательных движений, ориентированных на ребенка. Это явление культурной жизни стало своеобразной «педоцентристской революцией» в воспитании, охватившей многие европейские страны. Кредо педагоги, основанной на принципах педоцентризма выразил Дж.Дьюи: *«Ранее центр притяжения в системе воспитания находился вне ребенка: в учителе, в учебнике..., вне инстинктов и деятельности самого ребенка. Изменения, которые происходят, состоят в смещении центров притяжения. Эти изменения напоминают революцию, произведенную Коперником, сместившим астрологический центр от Земли к Солнцу. Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращается воспитание, он центр, которому оно подчиняется»* [249, С.34]

Во 2-ой половине XIX века немецким философом Г.Лотцем было введено понятие «ценность», которое он внес в систему этики и эстетики. К ценностям были отнесены все проявления (прекрасное, справедливое, благое), обращенные к чувствам человека. Педагоги-гуманисты понимали, что ценность как таковая сама по себе не существует, но обладает большой силой, с помощью которой индивид создает новый мир культуры и, так или иначе, создает внутреннюю ценность духовной жизни [5, с.21]. Организуя на демократических началах жизнедеятельность своих воспитанников, педагоги-гуманисты формировали такую систему ценностных ориентаций личности, которая представляла собой, в конечном счете, психолого-педагогическое обеспечение ее стабильности и позитивной активности. Исходя из этого, ребенок, выражая свое отношение к действительности в виде представлений о добре и зле, в виде неких идеалов и собственных

оценок, формировал тем самым свое отношение не только к другим людям или обществу, но, что очень важно, и по отношению к самому себе. А это уже вело к духовному становлению личности ребенка, что является, пожалуй, основным фактором обеспечения содержательной стороны жизни растущего человека.

Атмосфера в альтернативных школах, учебно-воспитательный процесс как таковой были организованы таким образом, что в какой-то момент подводили каждого ученика к определению для себя проблемы смысла жизни. Причем эта проблема заключается не столько в масштабе каких-то свершений личности, сколько в осознании ею своих возможностей и постановке реальных, а не заоблачных целей. А значит, вопрос о смысле жизни, который никогда не покидал педагогов-гуманистов, всегда являлся для них краеугольным для культурной идентификации личности. Культура воспитанника как ценность в этих школах передавалась не через книги (знания) или искусство (чувства), а в процессе живого межличностного отношения, т.е. от человека к человеку (от педагога к ученику, от ученика к ученику и т.д.). Именно эта цепочка культурной преемственности и структурировалась, и составляла содержание образовательной деятельности в свободных школах. Отсюда, образование для М. Монтессори, Р. Штейнера, Г. Винекена, А. Нейлла и других педагогов было инструментом проектирования жизни, способствующего восхождению человека к своему высшему «Я». При этом образование как человекотворческую миссию педагоги свободного воспитания видели только в контексте мировой культуры. Для них сверхзадачей образования являлось привитие любви к культуре, чтоб с ее помощью каждый их ученик мог бы понять и найти путь для обретения смысла жизни. А этот путь уже вел к определенной духовной вершине, в течение которого дети и проявляли необходимые для этого волевые усилия.

Принимая во внимание все эти положения, общественность стала проявлять все возрастающий интерес к альтернативным дидактическим идеям, с точки зрения зарождения новой педагогической культуры, суть которой состоит в том, что она ориентирована не на пользу, а на самоценность человека как уникального явления, как личности, как единственного источника продуктивной деятельности. При этом стало понятно, что роль воспитания и обучения в развитии человечества надо рассматривать в многоаспектных и культурных связях. По этому поводу один из теоретиков и практиков свободного воспитания Р. Штейнер, продвигая идею антропософского начала в педагогике, писал: «Когда берешься за эту проблему, духовная наука становится правильной основой для того, что должно стать достоянием культуры именно в силу исторических требований, перед которыми сегодня стоит человечество. Без такого наполнения культуры, которое может излиться только из духовной науки и которое должно прийти к человечеству, мы не сможем двигаться дальше» [228, С.20].

В связи с этим альтернативное образование как гуманистическая парадигма определило концептуальную программу развития образования и воспитания, создав основу определенной модели педагогического процесса, которая органически затем и вписалась в социокультурный контекст. Создаваемые альтернативные школы в зарубежной педагогике, концептуально структурировали в себе следующие специфику и климат.

Во-первых, на первый план вышла субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всем укладе учебного заведения, тем самым позволяя организовать образовательное учреждение, существенно отличающееся от массовой практики, в которой, в частности, традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя как от предмета изучения, так и от ценности учения, поскольку и тот, и другой строят свою деятельность под принуждением. Такая система как бы поощ-

ряет стремление прятаться за социальную роль и не выявлять в общении свою индивидуальность.

Во-вторых, продемонстрирована возможность четко разработанной и последовательно реализуемой оригинальной концепции, формирующей определенную философию данного образовательного учреждения.

В-третьих, представлена специфическая культура школы со своей системой ценностей, а также атмосферой сотрудничества и творческими видами жизнедеятельности.

В-четвертых, осуществлено создание наиболее благоприятных условий для формирования личности ученика по заданной модели, несущей на себе отпечаток внутренней среды данной конкретной свободной школы.

В-пятых, наработан опыт по формированию соответствующих профессионально-личностных особенностей педагогов, разделяющих авторскую концепцию и идентифицирующих себя с системой сложившихся в школе ценностей.

В-шестых, даны стабильно устойчивые и долговременные положительные результаты педагогической деятельности, одним из которых, в частности, является то, что в поле альтернативных дидактических систем Монтессори, Штейнера, Винекена, Нейлла, дети учатся самоуважению, приобретают уверенность в себе и с оптимизмом берутся за новые дела, легко переживая неудачи и временные трудности.

Таким образом, альтернативное образование, реализуемое в практике школы, не только доказывало свою состоятельность в возможности создания гуманистического духа учебного заведения, но и обеспечивала жизнеспособность созданной образовательной культуры, ставшей, по сути, естественным явлением педагогической действительности. На это указывают и ценности свободного образования, реализация которых реально позволяет организовывать образовательный процесс, ориентированный на высшие

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

- установка на работу с реальными проблемами детей;
- работа с личностью как целостной системой, работа с цельным человеком, который является существом не только душевным, но и духовным;
- профессиональная деятельность воспитателя для него самого становится условием самоактуализации, духовного и личностного роста;
- создание условий для развития всех форм субъектности, мыслимых в универсуме жизненных миров [149, С.254].

Изученные историко-педагогические материалы позволяют судить, что, будучи яркими представителями альтернативного образования, Мария Монтессори, Рудольф Штейнер, Густав Винекен, Александр Нейлл внесли серьезный вклад в развитие гуманистической педагогической традиции. Фундаментальной основой их концепций является признание самоценности индивидуальности и права личности на свободное развитие. Например, заслуга М. Монтессори состоит в том, что она не только дала психологическое обоснование значимости свободы для личностного развития ребенка, но и основала уникальное учебно-воспитательное учреждение «Дом ребенка», в котором была апробирована ее концепция обучения и воспитания, применяемая затем в школах, где и по сей день успешно реализуются ее идеи свободного воспитания.

Идеей свободного развития пронизана вся педагогическая концепция М. Монтессори. Создавая «Дом ребенка», она сознательно противопоставила свою концепцию той практике традиционной школы, которая опирается на режим, дисциплину и принуждение.

М. Монтессори и ее 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. В организации жизнедеятельности детей в своем учреждении она избежала жесткой формальной регламентации, навязчивой опеки, заорганизованности, поставив во главу угла собственную активность и интерес ребенка.

Что касается Р. Штейнера, то как философ-мыслитель он был глубоко убежден в том, что основным условием для творческой духовной жизни является свобода, возможности и условия реализации которой всегда имели свою актуальность. Р. Штейнер понимал, что с утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения, неизбежно возрастание внимания к категории свободы, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Идеи свободного воспитания, как известно, перманентно присутствуют в общественном и научном сознании, актуализируясь в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самоценности и свободы ценности.

Р. Штейнер считал важнейшей задачей свободных школ реализацию права подрастающего поколения на свободное образование, что позволит наиболее полно раскрыть их задатки и преобразовать затем будущее общества. В связи с этим, надо отметить, что общие ценности вальдорфской педагогики в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками. Гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребенка, уважение его личности, ориентация на духовно-нравственное воспитание активно сегодня провозглашаются во многих педагогических концепциях и программах. Однако методы реализации этих идей в традиционной и вальдорфской педагогике до сих пор существенно различаются. И главное отличие, прежде всего, заключается в том, что в вальдорфской педагогике воспитатель не фиксирует внимание ребенка на нем самом. Здесь не оценивают результаты деятельности детей, не сравнивают их друг с другом, не стремятся подчеркнуть достоинство одно-

го или недостатки другого. В то время как в традиционных дошкольных и школьных учебных заведениях, напротив, формирование положительной самооценки, поощрение и порицание, а также приведение положительных примеров являются главными методами воспитания.

В вальдорфской школе Р. Штейнер отдавал приоритет в учебно-воспитательном процессе таким платоновским добродетелям, как Добро, Красота и Правда, которые, в конечном счете, стали профессионально-ценностными ориентирами деятельности школы в целом. При этом одной из специальных задач школы становится воспитание у детей эстетического чувства принятия доброго, равно как и отвращения злого.

Его мысли согласуются с размышлениями всех представителей гуманистической педагогики о том, что чем шире у ребенка спектр возможностей самовыражения, и чем сознательнее его «Я» применяет это многообразие в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении, тем больше его внутренняя свобода. Если человек может взять на себя ответственность за свое дальнейшее развитие, то спектр его возможностей в значительной степени зависит от того, что ему дали в годы детства и юношества его воспитатели и учителя. И только та педагогика, которая стремится устранить как можно больше физических и душевных препятствий на пути к сознательному господству «Я» во взрослом состоянии, и называется «педагогией свободы».

Несколько в ином плане трактует ценности своей школы Г.Винекен, исповедуя, прежде всего, новую социальную педагогику. В ней для него главной идеей являлся не культ отдельной личности ребенка, и, следовательно, слепое следование за его интересами и желаниями, а, прежде всего, их учет при организации воспитательного процесса на едином образовательном пространстве, в данном случае, общине, и формирование у молодых людей умения взаимодействовать друг с другом без противопоставления интересов индивидуума и общины.

Это была определенная педагогическая программа, которая во многом и определила характер «Свободной школьной общины» как союза учителей и учащихся, объединенных общими целями и интересами образования. Г.Винекен построил демократическую опытно-экспериментальную площадку, где и были проверены на практике теоретические положения о необходимости самоопределения молодежи, о самоценности юности. В конечном счете, в процессе дальнейшей жизнедеятельности «Свободная школьная община» в Вилкерсдорфе и стала своеобразным центром юношеской культуры.

В одной из своих работ «Новая молодежь» Г.Винекен сформировал ведущий принцип воспитательной системы в Вилкерсдорфе – принцип взаимного уважения воспитателей и воспитанников, исключающий унижение достоинства учащихся. На деле это означало, что каждый ученик в Вилкерсдорфе имел право открыто выражать свое мнение по вопросам устройства школьной жизни, организации занятий, отдельных аспектов внеурочной деятельности, при этом отстаивая свою точку зрения. Принималось за незыблемое положение то, что любая попытка оказать авторитарное давление на личность учащегося отклонялась как незаконное. Именно такой уровень взаимоотношений, ведущий, по сути, к формированию стиля жизни в данном сообществе, и мог бы, по убеждению Г.Винекена, «способствовать осуществлению стремления каждого ребенка к нравственному совершенствованию не на словах, а на деле» [51, С.29-32].

Таким образом, в контексте цели воспитания свободной, высоко-нравственной и честной личности являлось и воспитание нетерпимости к насилию над свободой человека, к проявлению слепой веры в авторитет, постоянной готовности к толерантности и служению правде и добру. Основными ценностями для педагогов в «Свободной школьной общине Вилкерсдорф» стали вера педагога в творческие способности ребенка, убеж-

денность в том, что любое внешнее влияние на его творческий потенциал оказывает тормозящее действие; акцент на приобретение ребенком собственного опыта, лишь благодаря которому происходит полноценное развитие личности; стимулирование активного отношения к жизни, культуре и потребности в самообразовании и самовоспитании; трактовка школы-общины как живого, непрерывно развивающегося организма; понимание роли педагога как старшего товарища, организации жизни детского коллектива на основе самоуправления. Исходя из того, что педагоги в Викиндорфе целенаправленно следовали этим постулатам, ребенок в данной свободной школе-общине был действительным хозяином, а не пассивным объектом воспитания.

Одним из последователей Г.Винкена был Пауль Гехеб, чей большой опыт в различных гуманистических авторских детских учреждениях (например, в «Сельском воспитательном доме» Г.Литца) дал ему возможность основать в 1910 году в Германии Оденвальдскую «школу гуманности». Философия школы несет в себе важнейшие черты свободного воспитания: осуществление максимальной педагогической поддержки и помощи в развитии каждого ребенка; всемерное поощрение деятельности органов самоуправления; совместных физических труд взрослых и детей; создание всех условий для раскрытия индивидуальности каждого ребенка, а также максимального роста его творческих сил и способностей; свободный выбор учебных курсов, что, в свою очередь, предопределяло разновозрастный состав обучаемых групп; неукоснительное следование важнейшему принципу организации Оденвальда – равноправию, и т.д. [226, С. 68].

Разработанная П. Гехебом «школа гуманности», построенная на основе гуманистических идей Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, прекрасно адаптировалась к современным условиям, доказав тем самым свою жизнестойчивость и востребованность. Хотя «школа гуманности» до сих пор имеет локальный характер, в котором отсутствуют какие бы то ни было меха-

низмы распространения этого педагогического опыта, тем не менее ее особенности всегда будут привлекательны для любого прогрессивного педагога, а именно: ее интернациональный характер; приоритетность здоровья и благополучия детей; демократическая культура «домов», где сотрудничество и партнерство являются необходимыми атрибутами счастливой совместной жизни детей и взрослых; доброжелательность среды школы, приобретшей черты педагогической технологичности; ориентация всей атмосферы школы на ребенка, как это делается в любой благополучной семье.

Большой вклад в общую систему альтернативного образования внес А. Нейлл, один из наиболее известных последователей педагогики свободы, создатель и бессменный директор легендарной школы Саммерхилл. Для его школы, характерны, прежде всего, 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 А. Нейлла носят фундаментальный характер для формирования современного педагогического сознания. В первую очередь, 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. Педагоги в школе Саммерхилл сумели 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 [270].

Следует отметить в связи с этим, что для многих педагогов-гуманистов понятие «свобода ребенка» не выдвигалось в качестве определенной философской категории или абстрактной ценности, для них это было фактом их собственной педагогической деятельности. Свободу они рассматривали как сущность ребенка и одновременно как его существование. Для них свобода ребенка заключалась, прежде всего, в его возможности мыслить и поступать в соответствии со своими собственными желаниями и представлениями, а не в результате принуждения.

Более того, в этих школах никогда 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. Педагоги-гуманисты понимали, что свобода является источником достоинства личности, однако в то же время они осознавали, что она может явиться и основой деструктивной активности.

Впоследствии системы М. Монтессори, Р. Штейнера, А. Нейлла, Дж. Кришнамурти, Д. Гринберга получили широкое распространение и стали пользоваться определенной популярностью, поскольку представляли собой замечательный пример эффективной практической реализации идей альтернативного образования, прочно вошедшего в совокупность гуманистически ориентированных педагогических течений. И главное, чем отличаются сегодня эти школы среди различных авторских школ, это, прежде всего, гуманизмом цели – создание условий для максимального раскрытия индивидуальности каждого ученика, развития его личности, полноценной самореализации и самоутверждения; гуманностью методов и средств достижения поставленной цели, демократическим стилем управления и гуманистической окрашенностью конечного результата – возникновением чувства «мы» и у педагогов, и у учащихся, а также эмоционально комфортным климатом и культурой школы.

В альтернативных школах верят в то, что у ребенка есть своя миссия и, как говорила М.Монтессори, «план строительства» своей личности. Здесь не воспитывают специально, поскольку в атмосфере свободы любая учеба и жизнедеятельность становится тем путем, по которому идет ребенок, образуя в себе человека.

Во всех альтернативных школах особая роль принадлежит душевной экологии, атмосфере, которая позволяет ребенку пройти свой путь познания без ненужных задержек. Новое воспитание педагоги-гуманисты видели 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» [183, С.12]. Они считали, 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. При этом они были убеждены в том, что свобода непременно согласуется с саморегуляцией, самодисциплиной, которая не навязана извне педагогом, а определена самим ребенком.

Сегодня, когда разрушаются традиционные культуры, подвергаются сомнению религиозные ценности, исчезает толерантность и общность между людьми, дети все чаще нуждаются в помощи, чтобы развить в себе такие качества как доверие, сочувствие, способность к моральной оценке действительности, различению добра и зла. Именно эти ценности и культивируют сознательно альтернативные школы. В конечном счете, весь процесс обучения направлен на то, чтобы ребенок «знал и любил этот мир» и всех его обитателей. И в этом смысле завещанный педагогами-гуманистами подход к образованию смело можно назвать экологическим подходом.

Как известно, общая задача аксиологии – показать, какое место занимает та или иная ценность в структуре бытия, и каково ее отношение к фактам реальности. Сегодня, когда относительность и субъективность стали нормами философского размышления о мире, аксиология как раздел философии образования включает в себе различные варианты решения выдвигаемых образовательных задач. Не секрет, что работа в области образования и собственно непосредственная педагогическая деятельность очень тесно связаны с основами мировоззрения человека, даже если это и не осознается им и не выражается явно. Это особенно касается того положения учителя, которое он имеет по отношению к ученикам, а оно таково, что в его повседневной деятельности обязательно проявляются основные ценности, например, с одной стороны – личности учителя, а с другой – системы образования.

Поэтому, когда мы говорим об альтернативном образовании, то имеем в виду стремление избегать вторжений в область личности и предоставить возможность ей самой осуществить то, предпосылки чего закладываются педагогом, подготавливая почву для самопознания и самоанализа учащимися своего собственного «Я». Все выше названные альтернативные и те, которые существуют ныне, оберегают индивидуальное в каждом ребенке, ведя его к моменту обретения подлинной свободы, которое является для него уже осознанным внутренним переживанием.

На сегодняшний день, как показывает педагогическая действительность, имеется не так много альтернативных дидактических систем, которые, пройдя, по сути, столетний путь, не только сохранились в авторском варианте, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе. Одними из самых известных являются такие авторские школы, как Вальдорфская, Саммерхилл или Монтессори-школы, в которых авторы названных школ проводили в жизнь реально, а не декларативно идею об основной миссии учителя. По их мнению, учи-

тель должен быть адвокатом ребенка и при этом всемерно помогать растущему человеку достигать духовного и физического комфорта. Иначе говоря, образ мыслей, убеждения и взгляды учителя должны быть направлены на помощь ребенку в самоусовершенствовании его личности.

Каждый из них привносил в педагогику нечто свое, выстраивая тем самым свою собственную концепцию, которая, в конечном счете, во главу угла ставила развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, при этом развивая у него социальное чувство как важный фактор его самореализации.

Например, вальдорфская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы вальдорфских школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт вальдорфского движения, накопленный за 85 лет его существования, показал, что ценности свободной школы могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. Причина здесь в том, что программы этих школ нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний и информации. Широта подхода и междисциплинарность представляют собой отличительную особенность этих программ.

Значение педагогических идей М. Монтессори, Р. Штейнера, Г. Винекена, А. Нейлла и других педагогов-гуманистов, внесших новаторство и оригинальные идеи в педагогическую действительность, трудно переоценить. Провозглашая основные цели воспитания (умственное, нравственное, эмоциональное и физическое развитие личности; раскрытие ее творческих возможностей; формирование гуманистического отношения; обеспечение разнообразных условий для расцвета индивидуальности ребенка с учетом

его возрастных особенностей), они сформулировали и основную миссию школы, которую можно выразить в нескольких постулатах:

- содержание и организация учебно-воспитательного процесса должны соответствовать логике внутреннего развития детей;

- обучение и воспитание должны строиться на широкой основе межличностных контактов, особенно в классах, где учатся дети разного уровня способностей и из разных социальных слоев;

- вся организуемая школой деятельность должна способствовать полноценному развитию интеллектуальных и художественных задатков, формированию практических умений и навыков.

Деятели альтернативного образования исходили из того, что педагогу необходимо обрести новое отношение к духовному миру ребенка, культура личности который не должна осуществляться за счет потери живой связи с ее духовными корнями. А этого, по их мнению, можно добиться только на основе индивидуальной непосредственной связи человека с миром духа.

Одним из важнейших результатов, что роднит между собой педагогическую практику всех представителей альтернативного образования, является самореализация личности, которая представляет собой создаваемую педагогически подготовленной средой, воспитанием и самовоспитанием характеристику такого уровня развития личности, когда индивид достигает удовлетворяющего его ощущения счастья. Каждый ребенок, каждый человек выявляет силу жизни и достигает реализации своих возможностей единственным, только для него характерным способом. Реализация возможностей ребенка происходит благодаря проявлению индивидуальных внутренних импульсов. Смысл человеческой жизни с этой точки зрения состоит в наиболее полном раскрытии своего духовного потенциала, о чем ратовали в своей повседневной педагогической работе все те, кто исповедовал идеи свободного воспитания.

В заключение можно отметить, что педагогические ценности менялись, меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Но для гуманистической педагогики незыблемым должно оставаться одно: ценностные ориентации в образовательном пространстве всегда были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры и ее интеллигентности. А для этого необходимо задействовать ценности, которые связаны с удовлетворением полноценного человеческого общения, с расширением духовности и культуры, с возможностями непрерывного образования (сюда входит также профессиональное самоутверждение). Что касается педагога, то ему, как ни в какой другой профессии, необходимо преодолевать шаблоны и стереотипы, догматизм и авторитарность, и постоянно видеть в каждом своем ученике Человека как универсальную ценность.

2.2. Синтетическое представление концептуальных альтернативных дидактических идей в зарубежной педагогике

Началу развития в XX веке альтернативных дидактических систем за рубежом, как было отмечено выше, содействовала потребность в замене старой школьной системы на новую, ориентированную на целостное, всеобщее и подлинно человеческое образование. Именно в таких условиях и начала определяться парадигма альтернативных подходов к обучению, что происходило под влиянием определенных факторов, в частности, таких, как:

- изменившиеся экономические условия, потребовавшие реформ систем образования, которые не отвечали предъявляемым требованиям;
- бурное развитие таких наук, как антропология, генетика, социальная психология, социология, оказавшие влияние на интеграцию дидакти-

ческих идей, что выразилось в изменении взглядов на цель, задачи, содержание, методы и формы организации обучения;

- кризис в педагогике, вызвавший к жизни ряд новых педагогических концепций, которые отличались стремлением выйти за жесткие рамки традиционной теории и практики образования, углубленным интересом к личности ребенка, активностью в создании альтернативных подходов к проблемам обучения;

- практические попытки осуществить реформу образования в отдельных новых школах, ставших особым образовательным пространством для прокатки альтернативных дидактических систем.

В этом контексте методологическими источниками альтернативных дидактических идей выступают, прежде всего, те представления, которые характерны основным чертам духовной жизни общества: развитие способностей индивида, стремление его к творческой активности, расширение продуктивных субъект-субъектных взаимоотношений. В этом заключается главный гуманистический потенциал, исключаящий из своей сущности сугубо технократическую доктрину, развивая тем самым в себе социальное начало. Вот почему повсеместный интерес общественности к альтернативным идеям в образовании приобретает сегодня характер феномена. Это объясняется, прежде всего, тем, что они направлены, с одной стороны, на развитие в индивиде самосознания, самостоятельности и индивидуальности, а с другой – на интеграцию его в различные социальные общности (сословие, класс, этнос и т.д.). Именно с этим, как нам представляется, и связаны концептуальные положения и ценности альтернативных дидактических идей в зарубежной педагогике. Более того, образовательные ценности имеют тенденцию со временем изменяться, однако для альтернативных подходов к образованию неизменно остается главное – ценностные ориентации образования всегда были ориентированы на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности и ее культуры. Для этого пе-

дагогам необходимо постоянно преодолевать шаблоны и стереотипы, догматизм и авторитарность, и видеть в каждом своем ученике Человека как универсальную ценность. В этой связи современные дидактические поиски опираются на способность учителя ставить учащихся в позицию исследователя, расширяя привычные рамки учебного познания. Это касается и самого учителя: внедряя в процесс обучения ту или иную альтернативную дидактическую идею, он развивает и свои способности по освоению продуктивных находок современной мировой педагогики.

Рассмотрим вначале в рамках данного параграфа суть альтернативных идей в зарубежной педагогике, поскольку в сравнительной педагогике они представляют собой определенное социальное, культурное и личностное явление, развитие которых определяется объективными и субъективными факторами. Господствующее положение эти идеи, как было подчеркнуто в предыдущем параграфе, занимают в периоды разрешения противоречий между традиционными и отличными от них подходами в образовании, что вызвано зачастую индивидуально-субъективным приоритетам личностной свободы, где субъективным фактором выступает мировоззрение самих педагогов, в основе которого лежало их видение сущности образовательного процесса.

Сегодня альтернативные идеи в педагогике не только доказывают свою состоятельность в возможности внедрения их в образовательную доктрину того или иного учебного заведения, но и в целом подпитывают образовательную культуру, альтернативная составляющая которой стала, по сути, естественным явлением педагогической действительности.

Одной из важнейших составляющих альтернативных идей в педагогике является *обретение индивидом свободы*, помогающей ему в поисках таких смыслов, как: «Что есть добро и зло? Что есть мною совершенный поступок? Что для меня люди, и почему я так к ним отношусь?» и т.д. Р. Штейнер, в частности, считал, что ученик, способный к постановке таких

вопросов, способен, в конечном счете, к обретению внутренней силы. Он также глубоко верил в то, что чем шире у учащихся спектр возможностей самовыражения и осуществления выбора в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении, тем успешнее формируется их «Я» и тем острее у них ощущение своей внутренней свободы. Так, он пишет: «Если человек может взять на себя ответственность за свое дальнейшее развитие, то спектр его возможностей в значительной степени зависит от того, что ему дали в годы детства и юношества его воспитатели и учителя» [230, с. 139].

Много в ценностном плане для обогащения альтернативных идей в педагогике предложила М. Монтессори в своих теоретических изысканиях и практической деятельности. Она, в частности, считала, что ребенок располагает не только особенностями своего развития, заданными природой, но и внутренним планом созидания собственного духовного мира. А значит, принимая во внимание скрытые силы развития ребенка, педагогу необходимо организовать свою педагогическую работу таким образом, чтобы *задействовать всю периферию психики ребенка и подвести его к свободному развитию* [156; 157; 158; 159; 160; 161].

Еще одной важной альтернативной идеей в зарубежной педагогике является постоянное *взрачивание культуры учащегося*, которая должна передавать не просто через книги (знания) или искусство (чувства), а, прежде всего, в процессе живого межличностного отношения, т.е. от педагога к ученику, от ученика к ученику и т.д. Следует отметить, что подобная линия культурной преемственности составляет главное содержание образовательной деятельности во всех современных альтернативных школах. Что касается собственно образования, то оно в этом случае становится своеобразным инструментом проектирования жизни, способствующего восхождению подрастающего человека к своему высшему «Я».

Выделим тезисно концептуальные основания альтернативных дидактических идей в зарубежной педагогике:

- организация такой педагогически подготовленной среды, которая, исходя из интересов каждого ребенка, используется для обеспечения условий достижения каждым из детей полного раскрытия своего духовного потенциала, что приводит, в конечном счете, к достижению состояния ощущения счастья;

- создание на образовательном пространстве учебного заведения всех условий, с тем, чтобы превратить активное проявление учащихся в их жизненную потребность, что способствует развитию у них склонности к размышлению и творчеству;

- отказ от специального структурирования жизнедеятельности учащихся, поскольку она априори имеет свою организацию и структуру (любая спонтанная деятельность ученика всегда структурирована, имея на данный момент свое собственное уникальное строение и представляя конкретный отрезок его жизни);

- включение учебы в самую жизнедеятельность школьников, где всегда находится место и собственно учебному процессу, в который дети вливаются с присущим им желанием и тягой ко всему новому.

Все это согласуется с важнейшим постулатом гуманистической психологии, который заключается в том, что любым индивидом движет по направлению его личностного роста и творчества сама его суть, если только данному процессу не мешают исходящие от окружения какие-либо чрезвычайные обстоятельства. Это в полной мере относится к альтернативным идеям в зарубежной дидактике, связанным с реализацией учеником своей субъектности в образовательном процессе. Реализация своего потенциала способствует личности в следующих достижениях: 1) автономности индивидуальности как объективного и субъективного результата своей деятельности личности; 2) мотивации к деятельностной самоактуа-

лизации через опосредованное развертывание возможностей и способностей учащегося; 3) стремления с организации собственной жизнедеятельности; 4) адекватного восприятия окружающего мира; 5) личностной уверенности в контакте с социумом.

Исходя из этого, альтернативные идеи в зарубежной педагогике выкристаллизовались в следующий постулат: *образование должно представлять собой такую организованную деятельность, которая могла бы обеспечить каждому учащемуся наиболее благоприятные условия для его свободного творческого развития.*

От общих альтернативных идей в педагогике перейдем далее к их дидактической составляющей с тем, чтобы, в конечном счете, выявить и концептуальные основания этих идей.

Из философии образования известно, что в педагогическом процессе наблюдаются два основных подхода: *авторитарный* (индивид выступает здесь в роли пассивного объекта педагогического воздействия) и *гуманистический* (систему образования приспособляют к самому обучающемуся, в результате чего он выступает уже в роли субъекта собственного развития). Именно к последнему подходу принадлежит альтернативное образование, которое направлено на развитие у учащихся качеств и способностей, позволяющих им самим стать инициаторами социокультурного и технического прогресса. Выше названные два подхода определяют следующие парадигмы в области образования: педагогический традиционализм и альтернативную педагогику, которая, как показывает практика, в полной мере содействует утверждению новых (поначалу необычных) идей в обучении и развитии личности ребенка. Это как раз та цель, которая ставится на современном этапе гуманизации образования и направлена на реализацию таких идей, как: свободная и разнообразная культурно-образовательная среда школы и сообщества; открытые двери класса; воз-

возможность выбора собственных программ и плана учебы; демократические отношения между взрослыми и детьми и т.д.

Представители альтернативного направления в образовании, а также видные исследователи выдвинули целый ряд продуктивных дидактических идей, например:

- свободная деятельность учащегося в процессе учения, когда учитель помогает ему в его познании окружающего мира получать те знания, которые ему жизненно важны; в связи с этим соотнося учебный предмет со своими собственными интересами и целями;

- учет инициативы, свободного поиска и нестандартных подходов учащихся в решении задач проблемного характера;

- «приглашающий» стиль обучения в противовес подавляющему способу подачи знаний и в связи с этим передача ответственности учащимся за качество учения и признание за ними права на приобретение собственного опыта;

- сочетание в обучении гуманистического и рационального подхода, общих гуманистических установок на образование и социальной полезности обучения;

- открытое обучение, при котором учащиеся могут менять виды деятельности и иметь право на свободный выбор образовательных программ в соответствии со своими наклонностями.

Таким образом, дидактическая составляющая образовательного процесса при альтернативном обучении осуществляется следующим образом:

- познавательная деятельность строится на принципе свободного развития учащихся, в связи с чем им не транслируют знания, а, развивая их, формируют у них исследовательское отношение к миру;

- образовательный процесс организован таким образом, чтобы содействовать развитию активности и самостоятельности каждого учащегося, его

самостоятельного стремления к разрешению им самим избранной цели им самим избранным путем;

- создание всех условий для интегрирования учащихся в культуру для их успешной социализации и культурной идентификации, а значит осуществления их качественной персонализации (т.е. осознание себя личностью);

- обеспечение психической устойчивости учащихся, включающей в себя развитие таких качеств, как: любознательность, активность, общительность, интерес к людям, стремление к созиданию, любовь к творчеству и т.д.;

- изначальное признание самоценности ученического творчества и важности развития спонтанной активности детей, включающей в себя взаимосвязь личных и общественных интересов.

Альтернативные подходы к образованию, получившие право на существование в современной педагогической действительности, концептуально стали развиваться, прежде всего, по следующим направлениям:

- создание в классе особой атмосферы, предоставляющей все возможности для спонтанной деятельности учащегося, его свободной активности, раскрепощения естественных порывов;

- наполнение демократичными и продуктивными взаимоотношениями диады «учитель - ученик»;

- ориентирование альтернативных дидактических систем на замену одностороннего интеллектуального развития формированием целостной личности - личности ответственной, думающей и имеющей развитую культуру чувств и вкуса;

- приведение учебных программ и адекватной подготовки детей в соответствие со всевозможными преобразованиями общества будущего и т.д.

Таким образом, альтернативная образовательная доктрина отражает такие дидактические идеи, которые связаны с выработкой у учащихся цельного и глубокого мировоззрения; привитием устойчивого интереса к знаниям и самообразованию; формированием потребности к обладанию ключевыми компетенциями; воспитанием осознанного отношения к становлению себя как личности. Именно на это должна быть нацелена школа, на образовательном пространстве которой занимаются свободным развитием каждого индивидуума, помогая ему в раскрытии его потенциала.

Концептуально альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике во всей его совокупности отражают тезис о необходимости реализации скрытых в ученике тенденций и способностей к самоактуализации, в связи с чем, в контексте этой образовательной парадигмы упраздняется любой антагонизм между взрослыми и детьми, и устанавливаются отношения сотрудничества с оказанием им полного доверия. В стенах любого учебного заведения, исповедующего альтернативные дидактические идеи, не учат и не воспитывают, а актуализируют и стимулируют стремление учащихся к саморазвитию, создавая, тем самым, условия для их самодвижения и, в конечном счете, ситуацию успеха.

Известный теоретик и практик альтернативного образования Р.И. Морли (Morley, R.E.) в своем исследовании об альтернативности образования (1991) отмечает, что «альтернативные подходы к образованию являются перспективой, а не процедурой или программой. Они основаны на существовании множества путей к образованию человека, так же, как и множества структур, в которых это может произойти». Отсюда, как он считает, альтернативное образование означает включение множества стратегий и возможностей школьной системы, для того, чтобы каждый молодой человек нашел путь к знаниям [266; 267].

Отметим в контексте наших размышлений педагогические изыскания М.А. Рэйвида (Raywid, M.A.), который дал общее определение катего-

риям альтернативных дидактических подходов. Он теоретически обосновал, что все учащиеся могут успешно обучаться, если вокруг них педагогически грамотно организовать дидактическое окружение, которое соответствует их потребностям. [277; 278]. Ему вторит С.Р. Аронсон (Aronson, S.R.), определивший ряд характеристик успешных программ альтернативного образования. Наиболее значимыми их показателями он считает культуру или климат, организационную структуру, учебный план и преподавание, и их связь с другими программами и дидактическими идеями [241].

Важно отметить, что альтернативные дидактические идеи предполагают включение в себя множества стратегий и возможностей образовательных систем, для того, чтобы каждый обучающийся нашел свой путь к знаниям. В контексте этих систем каждый ученик, двигаясь по пути познания, приобретает собственный опыт действия и размышления, что, в конце концов, созидает его образование, которое впоследствии становится его достоянием. Альтернативное образование со своим багажом альтернативных дидактических идей в силу своей созидательной доктрины, направленной на ориентирование каждого ученика к деятельной жизни, дает им позднее в любом возрасте возможность развивать свой личностный потенциал.

Альтернативные подходы делают акцент на эмоциональной стороне процесса и обучения, и учения, уделяя особое внимание чувствам, интересам, склонностям и жизненному опыту учащегося. Отсюда, одной из главных характеристик альтернативных дидактических идей является *интеграция познавательной и эмоциональной сферы*, когда образование рассматривается не как культивирование интеллекта, а как содействие конкретному ученику в становлении его полноценной и целостной личностью. Базовым тезисом здесь является предположение, что когда ученик активно вовлечен в процесс открытия, то само учение носит совершенно естественный характер. В связи с этим, рассматривая сущностную характери-

стику альтернативных дидактических идей, необходимо, как нам представляется, отталкиваться от посыла, что они в виде образовательной парадигмы являют собой, по сути, определенную *дидактическую систему свободного саморазвития детей в специально подготовленной культурной развивающей среде*. Во главу угла этой дидактической системы ставятся такие важные принципы, как: активное отношение ученика к жизни и своей учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании; формирование у него творческого отношения к самому себе и к той общественной жизни, которая его окружает. Это можно увидеть на примере любой альтернативной школы, где дети и взрослые ощущают во взаимоотношениях между собой комфорт и защищенность; где процесс обучения интегрирован в процесс самой жизни, а доказательством успешности учебного процесса является живость, любознательность и смысленность детей данного учебного заведения.

Исходя из этого, можно отметить, что общие положения альтернативных дидактических идей в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками: гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребенка, ориентация на его духовно-нравственное развитие. Как показывает практика, при использовании альтернативных дидактических идей происходит целостное развитие личности ученика, а не простое сообщение ему сведений, которые необходимо запомнить. Эти идеи ориентированы, прежде всего, на опыт учения, который помогает учащимся, во-первых, в самоопределении, а во-вторых, в формировании общечеловеческих ценностей. Именно внутреннее движение к подлинно человеческой сущности рассматривается приоритетом в применении альтернативных дидактических идей. Роли, предусматриваемые для учителей и учащихся в рамках альтернативных подходов, отличаются от тех ролей, что предписываются обычно традиционной организацией школьного обучения. Учащимся на всем протяжении учебного процесса

отводится предельно активная роль с обязательным приданием самостоятельности в выборе того, чему, как и сколько они будут учиться. Главная ролевая характеристика учителя в традиционной системе - его властный абсолютизм и предназначение быть источником информации - теряет свое значение при альтернативных подходах к обучению. Наоборот, роль учителя предполагает здесь оказание учащимся помощи и создание такой атмосферы, которая способствовала бы их свободному эмоциональному и интеллектуальному развитию.

Так, например, в вальдорфской дидактической системе ученику предлагается такой способ познания мира, общества и самого себя, который исключает отчужденность от предмета и развивает в нем чувство сопричастности к происходящему вокруг него. В связи с этим, все программы вальдорфской школы строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Успешный опыт вальдорфских дидактических идей подтверждается тем, что за 90 лет их актуализации интерес к ним нисколько не пропал, поскольку они могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. И причина здесь проста: альтернативные дидактические идеи вальдорфской школы с их широтой подхода и междисциплинарностью нацелены, прежде всего, на развитие природных способностей подрастающего человека, а не на механическую передачу ему знаний и информации [129].

То же самое можно увидеть и в Монтессори-школах, где концептуально воплощаются все основные положения альтернативных дидактических идей, на которые опираются такие важнейшие принципы, как принцип природосообразности, принцип педагогической поддержки, принцип диалога, принцип ценностно-смысловой направленности обучения, принцип веры в потенциал ученика, которые ориентируют учителя на востребованность потенциала каждого ученика, призывая его постоянно стремиться к самореализации в сложном и напряженном взаимодействии с

жизнью и окружающими его людьми. Это вызывает, в свою очередь, проявление со стороны учителя педагогического оптимизма, под которым, как известно, понимается вера в потенциальные возможности каждого ученика, в его учебные достижения и способности; умение создавать ситуацию успеха во всех проявлениях детского самовыражения и оказание всяческой поддержки в его самоопределении [33;158].

Альтернативные дидактические идеи в «Йена-плане» П. Петерсона заключаются в ориентации учащихся на самостоятельную оценку результатов своей учебной деятельности, взаимооценку, высказывая, при этом корректирующие, но благожелательные суждения, избегая жестких оценок. Перевод из одной учебной группы в другую осуществляется здесь на основе «общей зрелости» учащихся, их личностного роста. Групповая организация жизни школы такова, что она служит продуктивным средством «духовной общинности», в условиях которой происходит внутренний рост детей, предоставляя им возможность «доводить свою индивидуальность до личности». Таким образом, в основе деятельности школы в рамках «Йена-плана» лежат принципы сочетания свободы и самостоятельности детей и их взаимозависимости в повседневной жизни, учебе, труде, а также тесная связь детей, учителей и родителей. В класс входят четыре разновозрастные группы (по 30–40 человек), где старшие учащиеся выступают в роли опекунов и помощников для младших. Внутри самих групп на основе текущих интересов учащихся, их индивидуального образовательного маршрута организуются временные, свободно создаваемые школьниками подгруппы, состав которых может меняться в зависимости от видов учебной работы. Помимо этого, в форме учебного занятия используется свободная работа (выполнение всевозможных заданий-упражнений, или учебные игры и т.д.); сюда же входит групповое обсуждение ученических работ, или вопросов жизни группы или школы [166; 274].

Альтернативным ответом на консерватизм традиционной школы была реализация в 20-30-х гг. XX в. в США в школе Е. Коллингса метода проектов У. Килпатрика, в рамках которого учащиеся сами проектировали то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание в школе Е. Коллингса уделялось выбору учащимися своей деятельности, посредством которой приобретались знания, поэтому материалы для обучения брались из повседневной жизни. Таким образом, ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием их учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного [122].

Отдельные элементы метода проектов напрямую отражали следующие альтернативные дидактические идеи:

- комплексность подхода - выдвижение учебной цели, ее проработка, совместное составление плана работы, обсуждение способов достижения целей; учитель выступает в качестве консультанта;

- исследовательский подход - переход от классно-урочной системы к свободной учебной деятельности учащихся;

- студийный подход - самостоятельная работа в группах с распределением ролей для достижения общей цели в лабораториях, а также вне школы;

- звеньевая форма работы - самостоятельное решение предложенных вопросов с последующим отчетом о результатах деятельности;

- трудовой характер школы - выявление признаков одаренности детей; включение детей в практическую трудовую деятельность с нацеленностью на конечный результат.

В конце 1980-х гг. Б. Шлезингер использовал метод проектов в «Школе без стен», в которой он ослабил социальную значимость проектной деятельности в пользу индивидуализации и личного участия каждого ученика.

У Е. Паркхерст в рамках ее Дальтон-плана мы наблюдаем удачную организацию сотрудничества учащихся разных классов, возрастных групп, детей с различными степенями обучения; данный альтернативный подход к обучению способствует стимулированию самостоятельной работы учащихся в группах; при этом, в ходе составления индивидуального плана работы или расписания учитель выступает только в роли советчика, помощника [184].

К. Уошборн в Виннетка-плане реализует такие альтернативные дидактические идеи, как: необходимость сочетания обучения с практической деятельностью, обязательная интеграция учебных дисциплин (межпредметные связи), включение в учебный процесс лабораторных исследований [216].

Что касается О. Декроли, то интересным и продуктивным можно считать его идею об организации изучения разных школьных дисциплин в составе одной темы (он назвал это методом центра интересов) [77; 78; 189].

В этой связи необходимо отметить вклад в распространение альтернативных дидактических идей в педагогике В. Лая, который считается одним из основоположников экспериментальной педагогики. Создатель принципиально нового педагогического учения – педагогики действия В. Лай как автор «школы действия» представлял учебный процесс через два типа воздействия на учащегося:

- воздействие на ребёнка через его восприятие окружающей жизни: *наблюдательно-вещественное преподавание*, связанное с жизнью природы, химией, физикой, географией; жизнью человека, учением о народном хозяйстве, граждановедением, педагогикой, историей, философией, этикой и моралью;

- воздействие на ребёнка через его самовыражение: *изобразительно-формальное преподавание*, связанное со словесным изображением, художественным изображением, физическим изображением, математическим

изображением, уходом за животными, экспериментами, социальным проявлением поведения в классной общине.

Важную роль, при этом, в нарисованной школе жизни В. Лай придавал учебному плану и методам преподавания, основанных на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка. Признаваемые всеми полезными в педагогическом отношении практические и творческие работы учащихся в лабораториях и мастерских, организация обязательного ухода за растениями и животными, театрализованные представления и художественное творчество (лепка, рисование), игры и спорт – все это приобретало главенствующее значение по отношению к систематическому научному образованию. Поэтому в реальной жизни концепция «Школы действия» осталась лишь в рамках теоретических педагогических изысканий. Однако предложенный В. Лаем принцип *построения учебного процесса с учетом психологии восприятия, потребностей и интересов каждого ребенка* является на сегодня очень актуальным. Поскольку в школьном возрасте восприятие, как известно, представляет собой довольно сложный, многосторонний и целенаправленный процесс, то этот аспект всегда находится в поле зрения учителей альтернативных школ, которые, раскрывая перед учащимися сложную картину природных и общественных явлений, формируют их восприятие и наблюдательность [141; 142].

В упомянутой выше вальдорфской школе, например, всегда учитывается положение о том, что в отличие от ощущения как простейшего психического процесса, восприятие зависит не только от раздражителя, но и от самого воспринимающего субъекта, который проявляет в этот момент свои личностные особенности. Воспринимая внешнюю среду под углом зрения своих потребностей и интересов, ученик в силу необходимости выбирает и адекватную форму поведения. И это концептуально важно, так как восприятие ребенка всегда будет представлять собой прижизненно формирующуюся систему перцептивных действий; именно с ее помощью

учащимся помогают строить образ окружающей действительности и затем ориентироваться в ней. Иначе говоря, школьник воспринимает мир в соответствии со сформированным в его сознании описанием, и это вошло в концептуальное основание данной дидактической идеи, когда индивидуальный подход к учащемуся объединяется с организацией интенсивного, глубокого усвоения знаний, основанного на психологии восприятия и личного воздействия педагога. Исходя из этого, в альтернативных школах обучают важнейшим свойствам восприятия: способности выделять предмет из окружающего фона как отдельно взятую вещь (предметность); умению находить органическую взаимосвязь частей и целого в изучаемом образе (целостность); умению отличать образ от своего восприятия, т.е. осознавать его неизменность (константности); умению соотносить каждый образ с определенным классом объектов (обобщенность) [229; 230].

Сердцевинной концептуальных альтернативных дидактических идей является постулат о том, что самое продуктивное учение начинается с понимания учащимся необходимости образования для него самого. Поэтому в любом альтернативном учебном заведении изыскивают всякую возможность для предоставления тех образовательных программ, которые необходимы школьнику именно на данный момент. Здесь четко осознают, что потребность в впечатлениях составляет фундамент познавательной потребности и является начальным уровнем этой потребности. На этом уровне ученик и реагирует, прежде всего, на новизну стимула. Следующий уровень относится к потребности в знаниях (ее часто выражает любознательность), что отражается в интересе к предмету, в стремлении к его изучению. Хотя познавательная потребность на уровне любознательности все же часто носит стихийно-эмоциональный характер, активность детей здесь уже более направлена. В зарубежной альтернативной педагогике особенно отмечается этот аспект – стремление учителей к возвращению у учащихся самого высокого уровня развития познавательной потребности. К ней, в

частности, относятся устойчивые осознанные стремления детей к получению знаний, а сама их познавательная потребность в виде познавательных интересов имеет характер целенаправленной деятельности.

Таким образом, формированию познавательных интересов учащихся в условиях альтернативного образования уделяется особое внимание; этот процесс осуществляется здесь в последовательном режиме, на всех уровнях развития познавательных потребностей, чтобы, в конечном счете, достичь высшего уровня. С помощью всевозможных дидактических методов и приемов учителя поддерживают развитие познавательных потребностей учащихся, в частности, от потребности во впечатлениях до потребности в творческой деятельности. Ребенку предлагается такой способ познания мира, который исключает его отстраненность от предмета и развивает в нем чувство сопричастности ко всему происходящему вокруг. На основе этого определяется процесс обучения, в котором обязательно учитываются индивидуальные потребности каждого ученика, и определяется многовариантность и широкий выбор методов обучения. Концептуально эти методы предполагают активную позицию учащихся с предоставлением им реального права выбора образовательного маршрута; самостоятельного выстраивания приоритетов в своей познавательной деятельности; критического отношения к учебной информации. Таким образом, ученик сам отбирает необходимые для него знания, формируя, тем самым, ценности и открывая новое в себе и окружающем мире.

Однако главным инвариантом альтернативных дидактических идей в зарубежной педагогике следует считать облегчение для учащихся их восприятия постоянно изменяющегося объема знаний и собственно процесса научения. Отсюда подлинным процессом учения, по мнению авторов альтернативных дидактических систем (Р. Штайнера, Дж. Дьюи, У. Килпатрика, С. Френе, М. Монтессори, Е. Паркхерст, П. Петерсена и др.), считается сознательное включение в него учащегося; его готовность быть от-

крытым к восприятию нового опыта и ожидания собственных внутренних изменений по мере изменений окружающей действительности. А всякая оценка в ходе учения соотносится, прежде всего, с опытом учащегося, поэтому основными критериями для оценки являются его собственная самооценка и самокритика. Это, как показывает практика, происходит тогда, когда опыт, приобретаемый в учении, становится реальностью в процессе познания. С точки зрения выше названных педагогов и практиков, главной задачей учителя является максимальное приближение процесса учения к ученику; для чего и создается соответствующая интеллектуальная и эмоциональная обстановка в классе, которая подкрепляется своевременной психолого-педагогической поддержкой и сопровождением.

Итак, обучение в рамках альтернативных дидактических систем строится и планируется в соответствии в той последовательности, с которой перед детьми возникают те или иные проблемы. Когда учащиеся уяснили для себя смысл проблемы, предложенной учителем, роль последнего затем сводится к созданию свободной и творческой атмосферы, что наилучшим образом стимулирует детей к решению данной учебной проблемы. Анализ работ педагогов и практиков альтернативного образования позволяет утверждать, что при создании в классе нужной атмосферы необходимо руководствоваться следующими положениями:

- совместное принятие учителем и учащимися решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи, методов и средств ее разрешения;

- создание специальных групп (7-10 человек) с целью облегчения процесса учения, а также включения каждого учащегося в общую работу над учебной проблемой;

- помощь учащимся в формулировании и уточнении их деятельности, как внутри самой группы, так и перед каждым ребенком в отдельности;

- активное участие самого учителя в групповом взаимодействии;
- изначальная установка учителя на то, что у каждого ученика есть своя внутренняя мотивация к учению;
- имитация на уроке реальных жизненных ситуаций для создания личностной значимости классной работы учащихся, а также для формирования ответственности к изучаемым предметам;
- предоставление школьникам выбора альтернативной учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения;
- использование исследовательского метода обучения в качестве альтернативы механическому заучиванию фактов для более углубленного понимания материала и развития самой способности к учению и создания ситуации открытия учениками некоей истины;
- позиционирование учителя в качестве источника разнообразного опыта для детей, к которому можно обратиться за помощью в любой момент, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

В заключение отметим, что концептуально альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике представляют собой сегодня определенный историко-культурный феномен гуманистической педагогики. В связи с этим данные идеи носят интернациональный характер, не знающий национальных и культурных границ и пребывающий в постоянном движении. Эти идеи уже в первой четверти XX века стали отражаться в открытом образовательном движении во многих странах мира, изначально неся в себе все черты реформаторского характера. В рамках альтернативных дидактических идей сегодня проводятся всевозможные семинары и конференции; читаются лекции и организуются мастер-классы; издаются исследования теоретиков и практиков различных альтернативных подходов к образованию и т.д. Как показывает педагогическая действительность, учителя и воспитатели, использующие в своей деятельности современные альтернативные дидактические идеи, концептуально обеспечивают главное:

они предоставляют все возможности для осуществления базовых образовательных процессов, которые способствуют становлению подрастающего человека как субъекта жизни и культуры. Хотя каждый педагог-практик или педагог-ученый привносит в философию образования нечто свое, альтернативное, они, тем самым, обогащают педагогику, ставя во главу угла своих концепций и подходов развитие индивидуального своеобразия каждого ученика.

Таким образом, альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике неизменно отвоевывают себе место в педагогической действительности, что представляется естественным, поскольку они относятся к гуманистической парадигме и несут в себе главное - потенциал общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Каждая альтернативная дидактическая идея, наполняя новым содержанием педагогическую мысль, привносит в то же время и нечто свое особенное.

ГЛАВА 3.

РЕАЛИЗАЦИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЗА РУБЕЖОМ

3.1. Общее и особенное в моделях реализации зарубежных альтернативных дидактических систем

Проведенный анализ развития зарубежных альтернативных дидактических систем дал определенное представление их концептуальных идей, обогащающих педагогическую культуру современного общества и ставших в дальнейшем хорошей базой для альтернативных педагогических движений в мире. Альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике стали, по сути, устойчивыми предпосылками для формирования собственно альтернативного образования. Большую роль в этом процессе сыграли педагогические изыскания М. Монтессори, Р. Штейнера, Дж. Дьюи, С. Френе и других педагогов-новаторов, чьи оригинальные дидактические идеи раздвинули рамки целей обучения (умственное и нравственное, эмоциональное и творческое развитие личности). Тем самым они сформулировали и главную миссию учебного заведения: обязательный учет логики внутреннего развития детей; обеспечение полноценного развития интеллектуальных и художественных задатков детей, формирование у них практических умений и навыков и т.д.

Представленные в предыдущих параграфах концептуальные альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике позволили нам сделать вывод, что альтернативные дидактические системы за рубежом имеют в своей основе следующие позитивные завоевания:

- провозглашаемые Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штейнером и другими педагогами дидактические подходы дают возможность в ходе образовательного процесса для становления ученика как субъекта жизни и

культуры: продуктивное вхождение детей в жизнь общества и их взросление; раскрытие самобытности личности, развитие ее творческого потенциала; умение решать конкретные проблемы, возникающие в собственной жизни;

- альтернативные дидактические системы отрицают акт принуждения, выдвигая на первый план самостоятельность, свободу и ответственность ребенка в любом виде его деятельности;

- философия альтернативных дидактических систем основана, прежде всего, на субъектном подходе, когда каждый ученик становится активным участником учебного процесса, имея возможность перестраивать его в соответствии со своими потребностями и интересами;

- цель альтернативных дидактических систем заключается в стимулировании активного отношения детей к своей познавательной деятельности, культуре и жизни.

Как показывает характеристика альтернативных дидактических систем, они достаточно стройны и, вместе с тем, отличаются от традиционных систем своей индивидуальностью, исповедуя собственную уникальную образовательную доктрину. Таким образом, они носят в определенной степени поливариантный характер, объединяя в себе и единичное, и общее. Так, если для системы Дж. Дьюи характерно формирование такой личности, которая должна научиться приспосабливаться к различным ситуациям в условиях свободного предпринимательства, то для вальдорфской школы, например, самым существенным является междисциплинарный подход, направленный на привитие ученикам целостного взгляда на мир. Если, по мнению У. Килпатрика учебный процесс необходимо строить как организацию деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта, то для П. Петерсена решающее значение имеет изучение педагогической действительности, т.е. того, что реально происходит в жизни детей.

Отсюда, аналитический взгляд на альтернативные дидактические системы показывает, что они объединяют в себе совокупность общего и особенного, имея не просто свое авторское лицо, но и реально предполагая неограниченные возможности по внедрению образовательных моделей со своими концептуальными особенностями. Более того, все альтернативные дидактические системы, без исключения, реализуют демократические принципы, внося в философию образования своеобразие и оригинальность. В связи с этим мы и рассмотрим далее ряд альтернативных дидактических систем, относящихся к разным авторам и приносящих в педагогическую действительность не только что-то общее, но и свое особенное.

Однако, прежде чем выделить особенное в организации обучения, осуществляемых рассматриваемыми нами педагогами, рассмотрим, что их объединяет. Главное - это *образовательная доктрина* данных альтернативных дидактических систем. Как бы они не отличались принципиально друг от друга, концептуально они объединяются общей идеей: *предоставление всех необходимых условий для того, чтобы учащиеся раскрывали свой творческий потенциал и активизировали свою познавательную деятельность*. Развивая и сохраняя у детей позитивные способности, интересы и наклонности, в условиях альтернативных дидактических систем учащиеся занимаются не традиционным процессом запоминания информации, а размышляют над вопросами, интересными, прежде всего, для них самих. Отсюда, любое знание для них, входя в процесс обучения, становится личным опытом ребенка, активизирующим его творческое саморазвитие, раскрывая его потенциал и формируя у него умения самостоятельного овладения знаниями.

Таким образом, общим в альтернативных дидактических системах является демократичный подход, суть которого - приспособление системы обучения к ученику и его природе, иначе говоря, превращения его в субъекта собственного развития. К этому подходу относятся все выше рассмот-

ренные альтернативные дидактические системы, которые своей основной целью ставят развитие в учащихся таких качеств и способностей, что позволяли бы им самим инициировать в дальнейшем культурный и технический прогресс.

При этом, как показывает практика, альтернативная дидактическая система никогда не отчуждает ни ученика, ни учителя от ценности познания, поскольку обучающие и обучаемые строят свою деятельность в условиях добровольности и свободы, что способствует, в конечном счете, эмоциональному развитию детей. Вся практика школы Монтессори, вальдорфской школы и других альтернативных учебных заведений показывает, что эмоциональное и эстетическое развитие ученика обязательно приводит и к развитию интеллектуальному. В этих условиях ум ученика не заполняется традиционно знаниями; его, прежде всего, учат думать, а это, по сути, является основным в обучении. Тем самым, происходит формирование самостоятельного мышления, что представляет собой основу для самовыражения личности.

В этой связи очень важно отметить следующее. Альтернативные дидактические системы не обучают конкретным профессиям, а учат тому, как наиболее продуктивно решать возникающие проблемы. Для этого учащиеся учат грамотно подходить к поиску нужной информации, проявлять настойчивость и целеустремленность в достижении цели, точно определяя свои действия и объективно оценивая свои возможности. Любая альтернативная дидактическая система (будь то «Йена-план» П. Петерсена, Дальтон-план Е. Паркхерст, Виннетка-план К. Уошбёрна и т.д.), изначально упраздняет праздное отношение к познавательной деятельности, помогая формировать ответственность и воспитывать самодостаточность, что помогает выпускникам в дальнейшем преодолевать страх перед сложностями жизни.

Цель альтернативной дидактической системы заключается в том, чтобы для ученика его активное проявление стало жизненной потребностью; в задачу же самой школы входит организация педагогического сопровождения этого устремления, чтобы развивать у детей склонность к размышлению и творчеству, и реализации у них своего внутреннего потенциала. Таким образом, в альтернативных школах в основе подхода к учебному процессу лежит, прежде всего, развитие познавательной активности ученика и удовлетворение его потребностей в получении знаний. В этом и заключается, собственно, образовательная доктрина данных школ - предоставление учащимся максимальных возможностей для самоактуализации и овладения знаниями без затраты лишнего времени на заучивание ненужного материала. [140]. А это значит, что в основу организации процесса обучения заложен личный интерес ребенка. В тех рамках, что определяет педагог, ученик сам выбирает работу, которая ему не просто нравится, а соответствует его внутренним интересам. Только в этом случае дети испытывают удовольствие и энтузиазм от познавательной деятельности, ибо они осуществляют ее не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Отсюда, альтернативные дидактические системы провоцируют учащихся на самостоятельный выбор познавательной деятельности, тем самым повышая ценность знаний и умений в учении. В этом контексте суть обучения в альтернативных школах сводится не только к овладению учащимися знаниями, умениями и навыками, но и к формированию у них научного мировоззрения и художественно-эстетических взглядов.

Исходя из этого, альтернативные дидактические системы в рамках своей обучающей направленности концептуально объединяются в следующих позициях:

- демократический подход к образовательному процессу, направленному на развитие всего потенциала личности (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического);

- деятельностное обучение, осуществляемое более в условиях активности и опыта, чем в условиях традиционного приобретения знаний;

- индивидуализация обучения, направленная на адаптацию учебной программы к индивидуальным методам познания, на уровень развития способностей учащихся, а также их потребностей и интересов;

- гуманитаризация обучения, связанная с формированием такого учебного плана, который имел бы в своей основе культурологические и гуманитарные знания.

Отсюда, процесс обучения в рамках моделей альтернативных дидактических систем опирается на следующие общие концептуальные установки:

- отрицание крайнего интеллектуализма обучения и выведение на первый план деятельностного подхода, в основу которого ставится самостоятельно добытый учеником опыт;

- в основе целеполагания обучения лежит постулат о содействии свободному саморазвитию и самоактуализации учащихся, развитию их способностей и задатков во всех сферах их деятельности.

Альтернативные дидактические системы способствуют тому, что все учащиеся, независимо от их умственного развития, открывают для себя личную значимость знаний в условиях, когда отрицается жесткая регламентация познавательной деятельности; когда дети ограждены от навязываемых чуждых им образовательных программ; когда отсутствует раз и навсегда установленный определенный отбор сообщаемых ученику знаний и установок; когда педагог в своей работе старается опираться на индивидуальный опыт деятельности ученика.

Исходя из этого, обучение в альтернативной школе основывается на следующий важнейших принципах: 1) учение для ребенка должно стать своеобразной игрой в творчество; 2) учебный процесс в каждом своем акте должен доставлять радость открытия, а значит, приносить удовольствие и новые яркие впечатления (у учащихся тогда появляется чувство уверенности в себе и позитивное отношение к учебной деятельности в будущем); 3) строгое следование дифференцированному и индивидуализированному обучению с учетом свободы в использовании собственного опыта.

Таким образом, главным стержнем альтернативных дидактических систем является обогащение субъектного опыта ученика, а значит, и развитие, в конечном счете, его индивидуальности. Обучение носит личностно-ориентированный характер, при котором ученик, изначально становясь субъектом обучения, является уже носителем субъектного опыта, способного приобретать его и самостоятельно. В связи с этим, обучение в рамках альтернативных дидактических систем опирается также и на принцип субъектности, который через:

- стимулирование учащихся к самостоятельному выбору наиболее значимых для них способов познавательной деятельности;
- направленность учебного материала на выявление содержания субъектного опыта ученика;
- изложение знаний на преобразование наличного опыта каждого ученика;
- стимулирование ученика к саморазвитию в ходе овладения знаниями.

В обобщенном виде это означает личностно-развивающее обучение, в рамках которого организуется, прежде всего, деятельность учения и заинтересованность в ее предметном содержании, что, как результат, активизирует мотивацию учащихся. На деле это означает следующее:

- за все время пребывания ребенка в учебном заведении (на занятиях, во время работы в мастерских, в процессе общения и игр, на природе и т.д.) ученик всегда имеет возможность приобретать новые знания;

- всячески поддерживается желание каждого ученика к приобретению знаний, в связи с чем, постоянно создается ситуация самостоятельного выбора изучаемых предметов;

- считается аксиомой, что нельзя распоряжаться временем ученика без его согласия, поскольку лучше его никто этого сделать не сможет.

Рассмотрим далее выше изложенные общие концептуальные основания в различных моделях альтернативных дидактических систем.

Именно на таких основаниях в ходе своих педагогических изысканий и изучения прогрессивного опыта, ориентированного на развитие ребенка, разрабатывал альтернативную дидактическую систему Дж. Дьюи. Так, в ее концептуальную основу он заложил следующее: постепенно окружать ребенка живым учебным материалом, который он мог бы наблюдать, изучать и реконструировать, и который имел бы для него реальное значение [85]. В познавательной деятельности детей обязательно должны быть объединены все физические, умственных и эмоционально-волевые их силы с тем, чтобы они могли включать в учебный процесс свои глаза, руки, ноги, мускулы и т.д.). Само же обучение должно быть деятельностным, т.е. включать в учебные программы всевозможные проекты, чтобы ученики были обеспечены возможностями для самостоятельной работы с реальными вещами (а учебники должны служить лишь справочным материалом, к которому можно обращаться в случае затруднений). Таким образом, Дж. Дьюи исповедовал проблемность в обучении как обязательное условие развития самостоятельного и критического мышления ребенка; только тогда он может мобилизовать свой интеллектуальный потенциал и вырабатывать умение принимать самостоятельные решения. Дж. Дьюи не исключал и игровую деятельность детей, поскольку введение в

учебный процесс разнообразной игровой деятельности дает возможность для свободного самовыражения и целостности познания мира [86].

В общую концепцию моделей альтернативных дидактических систем Дж. Дьюи заложил положение о том, что процесс обучения надо организовывать, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, тем самым развивая его умственные способности и разнообразные умения, обучая его, таким образом, их в своеобразной «школе труда и жизни»; иначе говоря, получение знаний учеников должно происходить в форме «обучения через делание». Следует отметить, что данный дидактический утилитаризм оказал в дальнейшем сильное влияние, как на содержание, так и на методы работы в американской школе [87].

Хотя вальдорфская дидактическая система Рудольфа Штейнера значительно отличается от общепринятых канонов, в ней находят отражение инвариантные характеристики альтернативных дидактических систем. В вальдорфской школе свою основную задачу педагоги видят в максимальном раскрытии индивидуальных способностей ученика. Если традиционно учитель является субъектом, преподносящим знания как абсолютную истину, то здесь его роль сводится к ненавязчивому наставничеству, когда ученика ведут по пути познания окружающего мира. В вальдорфской школе нет и жесткой дистанции между учеником и учителями. Более того, здесь не ставят оценок, а значит, здесь нет проблемы двоечников, т.е. ярлыков, которые часто человек несет на себе всю жизнь. В результате, дети чувствуют себя более свободными в выражении своих эмоций [231].

С учетом этого вальдорфская школа постоянно занята поиском форм эмоционально-эстетического обучения и воспитания, что связано с персональным подходом и индивидуальными требованиями к учащимся. На этой основе освоение учебного материала ведется по спирали: от ближайшего окружения ребенка к познанию мироздания. Ключевыми методами

обучения здесь считается преподавание по «ритмам» и «циклам» детской жизни, т.е. с учетом колебания между восприятием и осуществлением действия. В итоге, по системе Штейнера дети овладевают основными представлениями об окружающем мире; познают историю и культуру; приобретают творческие способности в области художественной культуры; овладевают различными практическими умениями и добиваются высокой степени стремления к достижению компетентности в той или иной области [230].

Этим самым развивается способность к независимому мышлению, которое способствует развитию творческого мышления, иначе говоря, исключению отчужденности от предмета, развивая в ученике чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Именно так в вальдорфских школах посредством образного преподавания у детей развивают фантазию и художественное восприятие мира, что, в конечном счете, выведет их за рамки упрощенной и ограниченной интерпретации получаемых знаний. При этом, осуществляя индивидуальный подход к каждому ребенку, организуется интенсивное и глубокое усвоение знаний. Благодаря творческой атмосфере школы, построению учебного процесса в определенном ритме в соответствии с этапами становления ребенка, в вальдорфской школе создаются условия для воспитания личности, отвечающей за свои действия и способной к творческому самоопределению [229].

Однако педагогу необходимо грамотно решать, чему и как учить в данный момент ребенка с тем, чтобы максимально востребовать его творческие возможности последнего. Неудивительно, что система образования Waldorf, основанная на учении Р.Штейнера, воспитывает сегодня целостные личности во многих школах мира более чем в 30 странах. Хотя вальдорфская педагогика занимает в области альтернативного образования особое место, ее, тем не менее, нельзя отнести к явлению сугубо евро-

пейскому, ибо за ней стоит всегда востребованный общечеловеческий культурный опыт.

Когда мы говорим о необходимости приспособления к нормам государственной школы, то оно появляется только в выпускном классе вальдорфской школы, и связано это с необходимостью сдать госэкзамены для получения аттестата. Поскольку учебный план вальдорфской школы включает 12 лет обучения, то часть учеников получает после 12-го или 13-го года обучения аттестат зрелости или так называемый «абитур», дающий право на поступление в университет [228].

Обратимся далее к дидактической системе М.Монтессори, которая концептуально также отражает инвариантные положения моделей альтернативных дидактических систем. В частности, это проявляется уже в педагогически организованной среде в классе, способствующей атмосфере свободного познания, когда обеспечивается любая возможность для развития ребенка [157]. При этом среда влияет на развитие ребенка лишь опосредованно, однако данное образовательное пространство так грамотно подготовлено, что в условиях разумной свободы у детей, окруженных всевозможными полезными дидактическими материалами, невольно появляется спонтанная ответственность за познание всего нового. Так, ребенок концентрируется в работе на соответствующие предметы-стимулы, в силу чего происходит главное: раскрывается его потенциал; причем естественным путем, без особого вмешательства со стороны взрослого и его педагогических приемов. В этих условиях у ребенка появляются все возможности для самовыражения и желания поиска собственного метода организации опыта. Именно это и структурирует такую форму обучения, как самостоятельные, индивидуальные занятия детей. В альтернативной дидактической системе Монтессори воздействие должно оказываться не на детей, а на окружающую их обстановку, т.е. ближайшую среду их жизне-

деятельности, где дидактические материалы дают ребенку возможность самостоятельно обнаруживать свои ошибки.

Добавим сюда также такой важный момент, как открытые двери школы, когда детям позволено свободно перемещаются из комнаты в комнату и самостоятельно вступать во взаимоотношения с любым субъектом познавательного процесса [156].

Такой же концептуальной направленности придерживалась и организация экспериментального учебно-воспитательного учреждения Йена-план (П. Петерсона), которая базировалась на личностной ориентированности педагогического процесса, т.е. обучения без принуждения, со свободой выбора учителями и учащимися форм и средств обучения, сотрудничества между ними, а также педагогизации окружающей среды [274].

Модель школы Йена-план культивировала аксиологическое начало развивающей среды, которая заключалась в общинности как самоуправляющейся системы; в организации учебного процесса как опытного поля для развития учащихся и постоянного поиска путей и средств личностно-ориентированного обучения.

При этом организационно работа в школе сочетала индивидуализацию образовательного процесса с коллективной деятельностью учащихся. Обучение в рамках «Йена-плана» проводилось на основе тематической интеграции учебного материала, содержание которого в первые годы определялось интересами самих учащихся. Само же обучение строилось на индивидуальном продвижении ученика по той или иной учебной программе с переходом из одной подгруппы в другую, где выполнялись индивидуальные и групповые задания-проекты. Уроки успешно заменялись разнообразными видами учебной работы (работа над проектом, тематические доклады по интересующей всех теме и т.д.; в парах дети делали задания по правописанию, практическим занятиям и т. п.) [273; 274; 275; 276].

Основные положения альтернативной дидактической системы С.Френе сводятся к следующему: обучение заменяется разрешением проблем, экспертизой и анализом; а вместо домашних заданий предлагаются проблемные вопросы. Оценки в баллах заменяет экспертиза личных предложений, а вместо предлагаемых сверху учебных программ - индивидуальное и групповое планирование; миссия же учителя заключается, прежде всего, в организации общего дела [220].

Френе разработал и добился внедрения своих педагогических инвариантов, которыми, как он считал, необходимо руководствоваться при формировании личности ребенка. К ним он, прежде всего, относил следующие:

- наиболее эффективный путь усвоения знаний является не наблюдение и даже не объяснение с демонстрацией, а эксперимент как естественный метод познания;

- устойчивые знания добываются опытным путём, а не изучением правил и законов;

- необходимо добиваться того, чтобы труд стал мотивированным; только тогда ребёнку не надоедает работа, когда она отвечает его жизненным потребностям [220].

Важное рациональное зерно альтернативных дидактических систем имеется и в дидактической системе Л. Трампа (План Трампа), основу которой составляет сочетание индивидуального обучения с коллективной работой учащихся, что изначально предполагает использование гибких форм обучения (с широким использованием технических средств). Обучение в средней школе автор этой дидактической системы предлагает в больших группах по 100-150 человек для двух или более параллельных классов. На это, как считает Л. Трамп, необходимо отводить 40% учебного времени. Следующие 20% времени отводятся на обсуждение лекционного материала, что осуществляется на занятиях с небольшими группами в 15-

20 человек. Далее уже оставшееся время отводится самостоятельной, индивидуальной работе учащихся. При этом занятия в группах могут проводить не только учителя, но и наиболее успевающие ученики. Однако индивидуальная работа часто проводится по заданиям учителя, хотя и с учетом выбора самих учащихся в соответствии с их интересами.

В подобном ключе с учетом основных положений альтернативных дидактических систем осуществляются на практике метод проектов У. Килпатрика, Дальтон-план Е. Паркхерст, Виннетка-план К. Уошборна и другие.

Обратимся далее к анализу того единичного и особенного, что можно наблюдать в рассматриваемых нами зарубежных моделях альтернативных дидактических систем. Остановимся более подробно на дидактических концепциях Р. Штейнера и М. Монтессори, поскольку практика применения их моделей альтернативных дидактических систем наиболее распространена в зарубежной педагогике.

Так, довольно оригинально ведется, например, обучение в вальдофских школах, которое основано на принципах преемственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период должен вести один и тот же педагог; с 6 до 14 лет с ним же работает и один несменяемый классный руководитель. Ученики и далее (в 14-18 лет) постоянно получают помощь и поддержку классного наставника; т.е. на протяжении каждого отдельного периода своего ученичества дети находятся под наблюдением одного и того же человека, который знает особенности и потребности своих подопечных. При этом учитель оценивает ребенка по отношению к нему самому, не сравнивая с другими детьми; однако он отмечает малейшие изменения, происходящие с учеником. Педагог постоянно контактирует с родителями детей, сообщая им, какие изменения он замечает в их ребенке, что удастся воплотить в жизнь, а возможно, что

и не получается на данный момент. Поэтому появляющиеся у детей проблемы решаются в совместной деятельности учителя и родителей.

Школьный день в вальдофской школе начинается с таких предметов, которые требуют, прежде всего, большой мыслительной деятельности, т.е. глубокого обдумывания и мыслительного процесса. Каждое утро в течение нескольких недель проводятся занятия, которые называются «главным уроком». На них преподносится один и тот же предмет, составляющий целый учебный цикл, учебный блок – так называемая «эпоха» (первый сдвоенный урок каждого учебного дня). При этом, эти первые два учебных часа также структурированы: вначале идет «ритмическая часть» (это своеобразный переход детей от дома к школе) которая определенным образом пробуждает детей, затем начинается уже главная часть урока.

В преподавание «эпох» как в содержание главного урока входит какой-нибудь один из основных школьных предметов: родной язык, арифметика, история и т.д., что выстраивает обучение в четкую логическую последовательность; концентрированный учебный материал не позволяет перебегать с одного предмета на другой. «Эпохи» ведет один и тот же классный учитель в течение 7-8 лет, благодаря чему он досконально знакомится со своими подопечными.

За «эпохами» следуют другие учебные предметы: иностранные языки, музыка, религия, физкультура и т.д. (на них отводят 2-3 урока в неделю). Такие предметы, как ручной труд, постановка опытов, ремесло, садовничество и другие занятия, переносятся обычно ближе к полудню или на послеобеденное время. После уроков наступает время художественно-практической деятельности. Такая же последовательность сохраняется при выполнении домашних заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

В начале учебного дня проводится, прежде всего, тщательно составленная вводная ритмическая часть (в младших классах она длится до 20

мин.) с целью активизации детей, объединения их в коллектив и настраивания на процесс учения. Дети играют на музыкальных инструментах, поют и читают стихи, выполняют различные ритмические упражнения. Затем подводится итог с повторением вчерашнего учебного материала; при этом, поднимается какая-нибудь моральная проблема, или обсуждается закон природы и т.д. Учитель начинает введение нового материала только после того, когда все ученики сосредоточились на предмете. Затем наступает более активный этап урока, когда дети переносят в тетрадь «эпохи» услышанное от учителя или изображают это в виде рисунка. Урок завершается каким-нибудь рассказом; хотя содержание его в каждом классе меняется, он, тем не менее, должен отвечать основному содержанию всего учебного года. Например, в первом классе - это сказки, во втором - легенды и басни, в третьем - библейские сказания, в четвертом излагается отечественная мифология, в пятом – античная героика и т.д. [129].

Введенный Р. Штейнером принцип преподавания по «эпохам» оправдывает себя и при изучении других учебных предметов. Более того, он является ведущим при изучении ремесел и искусства в старших классах. Таким образом, данный способ обучения позволяет сконцентрироваться на определенной заданной теме до тех пор, пока ученики основательно ее не освоят, что определенным образом и дисциплинирует учеников.

Отметим, что в вальдорфской педагогике классный учитель, как правило, должен быть специалистом широкого профиля, с глубокими знаниями не только основных предметов, но и антропософии. Такой учитель ведет все: язык, математику, географию, физику, химию, биологию. В связи с этим, учитывая, что требования здесь выдвигаются очень высокие, то вальдорфским учителям приходится много учиться самим [231].

В дидактической системе М. Монтессори важнейшее место занимает богатый дидактический и методический инструментарий. Созданная ею стройная дидактическая система, благодаря своей высокой педагогической

технологии, сегодня с успехом применяется в дошкольном, школьном и семейном обучении. Так, главная форма обучения по Монтессори – это самостоятельные индивидуальные занятия детей (специально разработанный Монтессори-урок), основа которого – простота, сжатость и объективность, что позволяет ребенку максимально сосредотачиваться на занятиях. Само групповое занятие длится всего лишь около четверти часа; причем цель его не чему-либо учить детей, а, прежде всего, пробуждать в них заинтересованность.

Оптимальным количеством детей в группе Монтессори считала тридцать-сорок человек; однако группы желательно составлять из детей различного возраста (с разницей хотя бы в три года). Работа в подобных разновозрастных группах очень дисциплинирует детей: когда один ребенок работает, другой не может бездельничать; если кто-то занят с каким-либо материалом, другой ждет, пока наступит его очередь. Тем самым, каждый ребенок оказывается связанным с другими, с которыми он вынужден научиться сотрудничать.

На уроке используется только индивидуальный подход. Поскольку дети не могут часто оставаться неподвижно на своих местах, или все вместе прислушиваться и присматриваться к тому, что рассказывает или делает учитель, то коллективным урокам в школе Монтессори отводится весьма второстепенное значение (часто они почти совсем упразднены).

Вот как проводятся занятия в начальной Монтессори-школе вместо уроков. Здесь предлагается свободная работа. Обязательно дважды в день проводятся так называемые «Круги» (перед началом занятий и перед завершением) с обсуждением событий, происходящих в жизни детей дома и в детском саду. Первый круг посвящается рефлексии - своеобразному настрою на предстоящий день. Второй круг уже является информационно-дидактическим; на нем дети обсуждают какую-нибудь важную тему

из того или иного учебного предмета и пытаются разобраться в ней как можно глубже.

Согласно модели школы Монтессори, специально организовывается и Монтессори-класс, в который входят следующие зоны:

- **зона практической жизни** (в основном для маленьких детей (2,5-3,5 лет), где расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами (пуговицы, кнопки, пряжки, булавки, шнурки, банты и т.д.);

- **зона сенсорного развития**, где дети учатся различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов и т.д.;

- а также такие зоны, как: **языковая, математическая, географическая, естественнонаучная**, где дети обеспечиваются всеми материалами для их более эффективного умственного развития.

Таким образом, по Монтессори, конструируется соответствующий материал, упражнения, которые служат важнейшим средством сенсорного воспитания детей. Например, Монтессори выработала свою систему и для обучения письму и чтению. Для этого использовались вырезанные буквы из наждачной бумаги, которые наклеивались на гладкий картон.

Особое внимание М. Монтессори уделяла такому феномену психики ребенка, как память. Она считала, что процесс адаптации ребенка в окружающем мире не связан с осознанным запоминанием, а кроется в другом виде памяти, который связан с психической функцией сохранения информации о событиях и образах. В этой связи исследовательница употребляла понятие «мнемте», разграничивая им естественную память и мнемотехнику (приемы и способы, облегчающие запоминание и увеличивающие объем памяти путем образования искусственных ассоциаций). Иначе говоря, М. Монтессори разграничивала органические функции памяти и культурные приемы запоминания. Вот почему она придавала исключительную значи-

мость органической основе памяти в процессе адаптации ребенка к окружающей действительности для развития его активной волевой памяти.

Что касается индивидуального урока, то его Монтессори называла «уроком номенклатуры». Именно на нем должны закрепляться навыки работы и вводиться новые понятия. Такой урок, по мнению Монтессори, должен состоять из трех ступеней:

- 1) установление педагогом ассоциативной связи между предметом или признаком и названием;
- 2) распознавание этого предмета (или признака), который соответствует названию;
- 3) запоминание слова, соответствующего данному предмету (или признаку).

Добавим также, что для обеспечения детям условий свободной самостоятельной деятельности, Монтессори произвела радикальную реформу в стандартном оборудовании здания и учебных комнат; в частности, были заменены тяжелые парты на более легкие; мебель оборудована в соответствии с ростом детей; смонтировано специальное оборудование для занятий детей по ручному труду и т.д.

Если рассматривать дидактическую систему Дж.Дьюи, то можно увидеть, что образовательный процесс он, например, тесно увязывал с комплексной системой обучения: организация процесса обучения строилась на основе единой связующей базы, в рамках которой интересы и склонности учеников объединялись с выполнением ими конкретных практических заданий. Таким образом, Дж. Дьюи призывал к тесной привязке обучения с реальным жизненным опытом учащихся, т.е. учение ребенка корректировалось с его игровой, познавательной и практической деятельностью.

Особый альтернативный подход к организации учебного процесса можно также увидеть в Йена-план школе (П. Петерсена), в которой при-

держивались принципа воспитывающего характера обучения (активное участие детей в организации учебной деятельности выражалось в их самостоятельной постановке цели, составлении плана работы, выборе методов работы, а также осмыслении конечных результатов проведенной работы, ее самостоятельной проверке и оценке).

П. Петерсен ратовал, прежде всего, за создание благоприятной развивающей среды с целью превращения школы в «место жизни», а класс - в «школьную жилую комнату». Образовательной доктриной должна стать идея «общности и братства», где культивировалась бы гармонизация взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса.

В Йена-план школе соблюдались определенные принципы (более 20), например:

- содержание учебных программ определяется потребностями и интересами детей, а также основами культуры, необходимыми для развития личности в социуме;

- необходимо чередование развивающего обучения со свободной игрой и самостоятельным изучением учебного материала;

- обучение следует осуществлять путем создания учебных ситуаций;

- детей важно обучать в разновозрастных группах;

- в процессе обучения именно работа в группах должна стать важнейшим элементом;

- процессы обучения и учения должны состоять из ритмического повторения основных видов деятельности: диалога, игры, труда, праздников [276].

Интересный подход к обучению осуществлял У. Килпатрик, который рассматривал процесс учения не как усвоение или запоминание истин, а как разрешение детьми конкретных жизненных ситуаций. Поэтому ведущее место в обучении детей он придавал проектной деятельности. Так, в своей работе «Метод проектов» (1918) он предлагал строить процесс обу-

чения через организацию определенных «целевых актов», предполагающих включение четырех видов проектов: проект-упражнение, проект решения учебной или иной проблемы, созидательный проект и потребительский проект (он может быть связан и с различными видами развлечений). Таким образом, У. Килпатрик разработал первую классификацию проектов, исходя из их целеполагания, тем самым, пересмотрев взгляды на систему общего образования, ориентируя проблемы обучения детей на развитие их способностей и удовлетворение познавательных интересов. В ходе работы над проектом дети получали возможность для развития своих склонностей и в целом раскрытия интеллектуального и творческого потенциала.

Свою лепту в общее развитие альтернативных дидактических идей внесла Е. Паркхерст со своим Дальтон-планом. Согласно ему, коллективно дети обучались один час в день, остальное же время они проводили в мастерских и лабораториях, где индивидуально занимались предметной деятельностью. Таким образом, по Дальтон-плану, ученик не был связан обязательной общей классной работой; он был свободен в выборе занятий, а также и в использовании своего учебного времени. Дети могли работать в любых предметных лабораториях, переходя из одной в другую согласно своей индивидуальной программе. Сами учебные задания разбивались на месячные «контракты», которые выполнялись учащимися в самостоятельно определяемом ими темпе. При этом велся учёт работы учащегося, который осуществлялся при помощи сложной системы учётных карточек. Это означает, что каждый ученик получал задание на год и отчитывался затем по нему в установленные сроки. В связи с этим традиционные уроки отменялись, в силу чего не было и единого для всех расписания занятий.

Важный дидактический подход к обучению в свое время предпринял К. Уошборн, который предвосхитил появление программированного обучения (например, идея о расчленении программы на отдельные мелкие

единицы). Его альтернативная дидактическая система «Виннетка-план» во главу угла ставила идею предельной индивидуализации учебного процесса и связанным с ним темпа обучения каждого ученика.

Учебный день делился на две части: на первую половину дня уходило индивидуальное изучение учебного материала, вторая половина учебного дня посвящалась совместной групповой работе. Сами группы учащихся постоянно кооперировались, исходя из общих учебных, творческих, а также общественных интересов; и это создавало предпосылки для максимальной самореализации каждого ребенка.

Обучение сопровождалось и определенным мониторингом знаний детей, для чего предусматривалось введение дополнительного и вспомогательного материала. Следует отметить, что осуществляемые в рамках Виннетки-плана различные групповые проекты не относились к какому-либо учебному предмету. Главной их целью было раскрытие и развитие потенциала каждого ребенка в любом виде его познавательной и творческой деятельности.

Особый вклад в систему альтернативных дидактических идей внес С. Френе, который в созданной им начальной школе разработал особую педагогическую технологию (так называемую технику Френе), предусматривающую оригинальную форму обучения. Так, деятельность школы предусматривала следующие функциональные элементы: практику «свободных текстов» (на основе собственных сочинений детей), школьную типографию, карточки для персональной работы, специфическую библиотеку для учебных пособий, школьное самоуправление и т.д.

Таким образом, Френе отказался от традиционной методики обучения; а вместо учебников ввел «свободные тексты» и карточки, для печатания которых и была создана типография. Сами «свободные тексты» и карточки представляли собой содержание учебного материала конкретного ученика, которое определенным образом расширяло возможности индиви-

дуализированного обучения. Каждый ученик с помощью учителя составлял индивидуальный план-график на всю неделю, по которому и изучал материал, исходя из своих интересов, способностей и возможностей.

В контексте исторических предпосылок развития альтернативных дидактических систем хотелось бы отметить такого яркого представителя экспериментальной педагогики, как В.А. Лай, который полагал, что только лабораторный эксперимент может дать ценный материал для определения новых путей обучения. Он, в этой связи, утверждал, что детские интересы формируются, прежде всего, на основе спонтанных рефлексов, следовательно, центр процесса обучения необходимо смещать в сферу деятельности самого ребенка, которая и должна явиться реакцией на окружающий мир. Лай выдвинул альтернативную идею по созданию *школы действия* вместо *школы учебы*. Здесь он опирался на тезис о единстве восприятия, куда входит умственная переработка и ее внешнее выражение, что и должно составлять основные элементы обучения. Отсюда, Лай, как педагог и теоретик экспериментальной педагогики, придавал значение в педагогической практике организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся и их поведение. С помощью дидактического эксперимента он стремился определить условия успешного обучения и обосновать оптимальную систему наглядных средств и методов обучения, тем самым внося свой особый вклад в философию образования современности [141].

В своей работе «Экспериментальная дидактика» (1903 г.) Лай изложил требования к трудовой школе. При этом, труд он рассматривался им не как учебный предмет, а как сам принцип преподавания учебных дисциплин. Таким образом, ручной труд, по мнению Лайя, должен вводиться в народную школу как средство умственного, физического и духовного развития учащихся [142]. Интересно, что теория Лайя, названная им как «школа жизни», наиболее близка была к концепции Дж. Дьюи.

Основываясь на данных различных дидактических поисков, Лай выдвигал идею о том, что способом реализации педагогики действия являются не книги и объяснения учителя, и даже не просто интерес и воля ученика (или что-либо подобное); он считал, что лишь полная жизнь ребенка с разнообразием реакций к ней способна активизировать его познавательную деятельность. Поэтому ручной труд и выступал у Лая как важнейший принцип преподавания, способствующий успешному обучению.

В заключение отметим еще один особенный дидактический подход к обучению, осуществляемый в американской альтернативной школе Махариши Скул (Maharishi School), где образование основано на развитии самосознания ребенка с его дошкольного возраста и до 12-летнего срока обучения. Это, по сути, уникальная, но и научно обоснованная образовательная система для раскрытия внутреннего потенциала каждого ученика. Данная дидактическая система называется **трансцендентальной медитацией**, в основу которой входит следующее. Процесс обучения рассматривает здесь двустороннее постижение знаний: объект познания и субъект этого процесса. То есть в основе данной дидактической доктрины - изучение личности ученика и его самости, поскольку без понимания обучение ребенка становится неэффективным.

Трансцендентальная медитация (чувственная предпосылка постижения знаний) предполагает умственное погружение в себя. Техника этой трансцендентальной медитации проста в применении, и ее ученики легко практикуют в течение короткого времени два раза в день. Учащиеся же более старшего возраста используют продвинутый курс ТМ-Сидхи (ТМ-Cidhi program), куда включаются элементы йоги.

Учебный день в Махариши Скул всегда начинается и заканчивается несколькими минутами Т-медитации, когда устанавливают глубокую тишину и далее погруженность в процесс медитации перед занятиями. Использование Т-медитации открывает безграничные возможности мозга и

способствует наиболее полному раскрытию творческого начала ученика, а также успокоению его нервной системы и приведению в рабочий режим мыслительного процесса и умиротворения в поведении.

Итак, рассмотренные нами конспективно общее и особенное в характеристике альтернативных дидактических систем показывает, что в своей основе они имеют созидательное начало, способствующее реализации всевозможных учебных проектов и инициатив. Различные модели альтернативных дидактических систем имеют сегодня широкую практику, например, в США в таких известных образовательных учреждениях, как: Модельная Школа Завтрашнего Дня в Льюисвиле (штат Техас), Школы для следующего века, программа развития школ Джеймса Коумера, Ускоренные школы Генри Левина, Коалиция обязательных школ Теодора Сайзера, Школа "Сатурн" завтрашнего дня в Сан-Пауло и ряд других.

Например, в «Школе Завтрашнего Дня» осуществляется полностью индивидуализированные, диагностированные по результатам тестирования, высокотехнологичные обучающие программы, которые соединяют самые современные дидактические системы и технологии с использованием компьютеров, видео - и аудиоаппаратурой, что дает возможность каждому обучающемуся иметь свой персональный «офис» (учебное место), где он может самостоятельно работать над изучением материала по всем предметам. При этом, образовательная доктрина «Школы Завтрашнего Дня» не только формулирует стоящие перед системой образования цели и задачи национального значения; каждый ее содержательный элемент обязательно тщательно выверен, включая систему обеспечения и контроля. Сегодня «Школа Завтрашнего Дня» объединяет более 7000 школ в 110 странах мира и, по сути, является лидером на мировом образовательном пространстве.

Таковы общие и особенные характеристики альтернативных дидактических систем, главная цель которых не просто «образовывать детей», а

и воспитывать, и обучать, и развивать. В каких формах, с помощью каких методов осуществляется организации процесса обучения в альтернативных школах, мы рассмотрим в следующем параграфе.

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

В последнее время в характере обучения стали заметны определенные изменения, которые на фоне образовательных реформ выявили ряд существенных тенденций, так или иначе, затрагивающих и альтернативное образование в целом. К их числу, в частности, можно отнести следующие:

- образование приобрело массовый характер и перешло в новое качество - его непрерывность;
- обучение стало ориентироваться на личность ученика с целью обеспечения возможностей для всецелого раскрытия его потенциала;
- процесс обучения стали строить таким образом, чтобы ученик постоянно активизировал способы своей познавательной деятельности;
- каждый элемент образовательного процесса адаптируется к запросам и потребностям личности;
- обучение имеет ценность и значимость, как для индивида, так и для общества.

Отсюда, важнейшей чертой современного альтернативного обучения стала его направленность на то, чтобы готовить учащихся к активному освоению всевозможных возникающих социальных ситуаций. Следует отметить, что эти образовательные тенденции сегодня имеют международное признание, что сформулировано в качестве рабочих ориентиров в программах ЮНЕСКО.

Все это, в свою очередь, и предопределяет современные дискуссии о стратегии развития альтернативного образования, которое старается преодолеть существующие противоречия:

- между ориентацией обучения на усвоение как можно большего объёма знаний и постоянным увеличением потока производимой информации;

- между установкой на приобретение индивидом узкой специализации и его потребностью в целостном видении мира;

- между национальной спецификой образования и необходимостью введения единых стандартов образования;

- между традиционным образованием, рассчитанным на стабильную, неизменяемую методологию обучения и все усложняющимся социальным миром, в который вступает подрастающее поколение.

Именно в этой связи сегодня наблюдаются дидактические поиски в сфере построения обучения, которые отражают и, вместе с тем, служат научным педагогическим полигоном для развертывания двух подходов к научно-педагогическому сознанию. К первому относится технократический подход, который рассматривает обучение как всецело конструируемый процесс с жестко планируемыми и фиксированными результатами, ориентируя учащихся на усвоение заданных образцов. При этом подходе обязательно конкретизируются учебные цели, формулируются критерии усвоения, текущие и итоговые оценки, собственно обучающие процедуры и т.д.).

Второй подход – гуманистический; в сфере дидактики он реализует идею развития творческого потенциала индивида в ходе обучения, ориентируя его на самостоятельное освоение нового опыта, развивая, тем самым, в нем познавательный и личностный потенциал. Эту позицию можно назвать гуманистически-ориентированной, связанной с поисковой и творческой деятельностью.

Ко второму подходу и относится альтернативное образование (или нетрадиционное образование), которое рассматривает обучение с различных позиций. Но главной особенностью альтернативного образования яв-

ляется то, что оно изначально подстраивается индивидуально под каждого ученика. Так, одна из этих альтернативных позиций к обучению включает, например, в себя создание отдельных классных комнат (альтернативу традиционным классам), что направлено, прежде всего, на удовлетворение потребностей детей, которым часто трудно заниматься в общих классах.

Определяющими для гуманистически-ориентированного педагогического сознания становятся такие дидактические составляющие, как: принятие самостоятельных решений, моделирование учебной задачи, проведение эксперимента, организация учебного исследования, поиск к решению проблем, развитие творческого мышления и т.д.

Довольно четко это постулировал, например, Аб. Маслоу, который проповедовал антимеханистический подход в обучении. Так, он ввел различие между внутренним и внешним обучением. Внутреннее обучение, по Маслоу, должно быть направлено на раскрытие уникального потенциала индивида. В то время как внешнее обучение представляет собой уже процесс, который должен явиться при обучении определенным стимулом внутреннего роста ученика. Не удивительно, что учителю комфортно работать в альтернативной школе, поскольку в ней он находит возможности и для своего дальнейшего развития. Более того, Маслоу был уверен, что учителя с тенденцией к самоактуализации делают процесс учения притягательным, не только создавая на уроке атмосферу творчества, но и обеспечивая условия для внутреннего развития своих подопечных.

Исходя из этого, задачей альтернативных школ является обеспечение индивидуализации и дифференциации преподавания любого числа и направления учебных предметов на основе собственных образовательных доктрин в рамках определенных форм и методов обучения. Для оценки альтернативной дидактической системы, внедряемой в той или иной школе, можно выдвинуть следующие критерии: результативность и эффективность процесса обучения, организованного в данном учебном заведении. В

качестве основного показателя результативности обучения можно принять степень приближения школы к образовательным нормам, определяемым через цели и содержание обучения, направленных на повышение качество знаний, способы познавательной деятельности, личностные новообразования ученика и т.д. Все это и наблюдается в современной гуманистической педагогике, которая служит фундаментом для формирования прогрессивных направлений педагогической теории и практики, отражающихся во всех альтернативных школах, в частности, таких, как: *антропософская школа Р. Штейнера*, *«Дом свободного ребенка» М. Монтессори*, *свободная школа Саммерхилл А. Нейлла*, *«Школа без принуждения» С. Френе*, *воспитывающая школа без принуждения П. Петерсена (Йена-план)*, *альтернативная школа Садбери Вэлли Скул Д. Гринберга* и других.

На общем образовательном пространстве сегодня представлено около двадцати концепций альтернативных школ, в частности, такие, как:

- «открытые школы» (Open school), которые действуют без разделения на обычные классы с устойчивым составом учащихся, и где учебные программы составлены исключительно по интересам детей;

- «школы без стен» (School without walls) с гибкими учебными программами (в основном эти школы ориентируются на использование воспитательных возможностей местных общин, которые и сами оказываются объектом учебно-воспитательной работы);

- «магнитные школы» (Magnet school), направленные на углублённое изучение конкретной области знания с соответствующими учебными предметами и практическими курсами;

- специализированные школы (Specialized school) с профессионально-ориентированными программами, своего рода учебно-производственные комбинаты, открытые для всех школьников данной местности и посещаемые ими по собственному выбору в течение одной учебной четверти или один раз в неделю в течение учебного года;

- продолженные школы «Уличные академии» (Continuation school) с гибкими программами общего и дополнительного образования для детей, отчисленных из школ по разным причинам;
- школа внутри школы (School-within-a-school) со школьными программами инновационного направления;
- круглогодичная школа (Year-round school) с программы летних школ по различным областям знания;
- академические (подготовительные) школы (Academic/College prep) с продвинутыми программами для подготовки к поступлению в колледж;
- чартерные школы (Charter Schools) с автономными учебными планами, основанными на четко определенной миссии школы;
- поликультурные или этнические центры (Multicultural or ethnic center), предоставляющие поликультурное образование для детей этнических групп, детей иммигрантов с углубленным языковым образованием;
- домашнее обучение (Home Schooling Education Otherwise) также со своими гибкими программами;
- школа для взрослых (Adult school) с программами для формирования различных компетенций, и некоторые другие учебные заведения.

Среди существующих типов альтернативных школ самыми распространенными стали «свободные» школы, предоставляющие учащимся получать только те знания, которые могут пригодиться им в жизни. Обычно это небольшие по размерам школы, по своему усмотрению выстраивающие учебный план и темп реализации процесса обучения. У каждой школы своя философия и образовательная доктрина, но все они объединены главной педагогической составляющей – свободой выбора образовательной деятельности в соответствии с пожеланиями детей и родителей.

На сегодняшний день известно около двухсот учебных заведений, работающих в условиях педагогики свободы, хотя в рамках альтернативного образования их намного больше. Так, в Дании функционирует около

пятисот таких школ, в США только наиболее известных - более пятидесяти, в Израиле – более двух десятков и т.д. Главное, что все эти школы реально воплотили в себе идеи альтернативного обучения; каждая из них в отдельности преодолела свои объективные и субъективные трудности и, в конечном счете, создала оригинальную учебно-воспитательную систему, успешно работающую на основе альтернативных дидактических систем.

Среди этих альтернативных образовательных учреждений можно назвать такие, как: Албани Фри Скул (Albany Free School) в США, Блэктаун Колледж (Blacktown Youth College) в Австралии, Сэндз Скул (Sands School) в Англии, Бич Скул (The Beach School) в Канаде, Мирамбика (Mirambika) в Индии, школа Токио Шуре (Tokyo Shure) в Японии и многие-многие другие. Действительность такова, что эти и подобные им школы, работая в системе альтернативного образования обеспечивают главное: осуществляя продуктивный образовательный процесс, они предоставляют все возможности для становления ребенка как субъекта жизни и культуры.

Исходя из этого, определены следующие основные характеристики процесса обучения в альтернативных школах:

- обучение в альтернативных школах принципиально отличается от традиционного школьного обучения; здесь дети учатся на основе индивидуальных программ, исходя из собственных интересов и опыта;

- сами учителя перестают быть в роли лишь учителей-предметников; они становятся консультантами и организаторами совместной работы;

- обучение в альтернативных школах обязательно предполагает самостоятельную образовательную деятельность каждого ученика; она осуществляется на основе индивидуальной программы при ненавязчивой и грамотной педагогической поддержке учителя;

- продуктивность организации процесса обучения обеспечивается, прежде всего, взаимодействием детей и их педагогов на основе демократических норм со-управления и самоорганизации;

- альтернативная школа определяется сегодня как прогрессивная модель организации учебного процесса: в нем объединены индивидуальный интерес и склонности детей; их активная познавательная деятельность и отсутствие страха перед ошибками; постоянное стремление к практическому проявлению своих способностей; искренне желание взять на себя ответственность за продвижение по собственному образовательному маршруту;

- и как результат, продуктивная адаптация выпускников в любых жизненных ситуациях; умение свободно общаться и умело распоряжаться своим временем; умение работать индивидуально; стремление к самостоятельному разрешению возникающих проблем; проявление уверенности в себе и оптимизма при начинании каждого нового дела.

Таким образом, главная особенность альтернативных школ заключается в использовании нетрадиционных методик обучения и воспитания; в установлении гуманных отношений между учителями и детьми, между самими учащимися; развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ученика.

Исходя из этого, обучение в альтернативной школе направлено на саморазвитие личности, стремящейся к выработке собственных смыслов понимания знаний. А это предполагает уже альтернативную трактовку изучаемых явлений, а также разнообразные средства и способы их освоения. При этом важно отметить, что обучение в альтернативной школе в силу своей направленности, так или иначе, преодолевает рамки традиционного обучения, поскольку здесь объединены индивидуальное образование ребенка, его собственная программа и образовательная практика во всех видах его познавательной деятельности, обязательно ориентированной на получение обогащенного опыта в реальных жизненных ситуациях. Это согласуется с образовательной концепцией Дж.Дьюи, который проповедовал известный тезис «учение посредством деланья» (learning by doing), когда

используется интеллектуальное и эмоциональное любопытство ребенка ко всему, что затрагивает его «здесь и сейчас».

Итак, перейдем далее к раскрытию организация процесса обучения в альтернативных школах, и начнем анализ с *содержания обучения*.

Как известно, содержание обучения в традиционных образовательных учреждениях всегда соотносится с учебными дисциплинами, которые в них изучаются, однако подход в альтернативной школе к содержанию учебного процесса несколько иной. Так, в основу альтернативного образования закладывают, прежде всего, развитие познавательной активности ребенка и удовлетворение его потребностей в получении знаний, необходимых ему в повседневной жизни. Исходя из этого, содержание обучения в альтернативных школах и формируется в следующем основном контексте - предоставление учащимся максимальных возможностей для овладения знаниями без затраты лишнего времени на заучивание ненужного материала, самоактуализации и получения навыков социального общения.

В связи с этим в условиях альтернативного образования педагоги концентрируют внимание на деятельности, прежде всего, самого ученика с целью его постоянного внутреннего поступательного развития. А это значит, что обучение в этом случае представляет собой уже не столько передачу знаний, сколько образование учеником самого себя, а учебный материал выступает лишь средством для создания личностного содержания образования. Оно, в конечном счете, и представляет собой интеллектуальный багаж для самого ученика, т.е. знания становятся личностным достоянием обучающихся. Содержание процесса обучения в альтернативных школах формируется таким образом, чтобы не отчуждать ребенка от собственной деятельности, в ходе которой ему не нужны уже такие издержки традиционного образования, как использование шпаргалок, или обязательное оценивание образовательных результатов со стороны взрослых (любой ценой добиться положительной оценки) и т.д. Это освобождает детей от жесткой

регламентации в общем процессе обучения, что ведет к очень важному моменту - у детей обнаруживается большой разброс в выборе направлений, когда им разрешается заниматься в соответствии с их интересами и склонностями.

Так, дети в свободной английской школе «Саммерхилл» А. Нейлла занимаются познавательной деятельностью в индивидуальном темпе и ритме, для чего здесь и практикуют высокую степень индивидуализации учебного процесса. Для достижения этой цели учителя постоянно осуществляют перегруппировку учебного материала в соответствии с индивидуальными интеллектуальными запросами учеников. При таком формировании содержания обучения преподаваемый предмет оказывает не только образовательное, но и воспитательное воздействие на личность ученика, способствуя развитию его способностей, исходя из его индивидуальных особенностей. А это достигается в данной школе в основном благодаря введению в учебные планы занятий искусствами.

Итак, образовательная практика в альтернативных школах такова, что в ней изначально возникает потребность в активизации деятельности ребенка и, что очень важно, в расширении его социальной и культурной деятельности. Как результат, в содержании организации процесса обучения в альтернативных школах проявляются уже такие аспекты, которые не связаны напрямую с собственно обучением, а именно:

- у учащихся возникает стремление к самостоятельному приобретению индивидуального опыта;
- появляется мотивация к организации собственной познавательной деятельности;
- дети начинают самостоятельно конструировать личностные знания путем использования новейших технологий самообразования.

Именно с учетом этого во многих современных зарубежных школах внедряются образовательные программы, основанные на альтернативных

подходах к обучению, включая те модели альтернативных дидактических систем, что были рассмотрены нами выше. Более того, растет число образовательных учреждений для различных возрастных групп (от начальных школ до поствузовского образования) с альтернативными программами обучения. Их содержание отражает «целостный» (holistic) подход, и в них можно увидеть влияние дидактических идей таких педагогов, как Джон Дьюи, Мария Монтессори, Рудольф Штейнер и других.

Рассмотрим далее практику обучения с их содержательной стороны в некоторых альтернативных школах. Возьмем, к примеру, индийскую школу Р.Тагора (Tagore International School), где на первый план выдвигается антропологический взгляд на ребенка как биологическое, социальное и духовное существо, находящееся в процессе непрерывного развития. Исходя из понимания, что, образование есть естественное состояние личности, то содержание обучения в этой школе направлено на то, чтобы дать каждому ребенку возможность понимания себя как реального субъекта в окружающем мире, где ему надо стремиться к упорядочиванию своей жизнедеятельности. А это возможно, как считают в данной школе, только при отсутствии жесткой регламентации содержания обучения; при наличии свободного графика проведения занятий и предоставлении выбора форм и методов организации процесса обучения, что здесь продуктивно сочетается и с воспитательным процессом.

В процессе обучения педагог обращается к сознанию ребенка с целью раскрытия сущности его действий и поступков и помощи в установлении его связей с окружающим миром. В школе это осуществляется повседневно: в индивидуальной беседе с ребенком; во время отдельных часов групповых размышлений; при знакомстве с произведениями искусства и т.д. Затем – обязательный акт рефлексии каждого ребенка с анализом его собственных мыслей и собственных переживаний.

Несколько иной подход к содержанию обучения наблюдается в английской школе Сэндз Скул (Sands School), который направлен, прежде всего, на создание мотивации детей и актуализацию их способностей и возможностей:

- в содержании обучения обязательно должна преломляться помощь учащимся в планировании их собственных образовательных программ;

- содержание обучения должно учитывать возможность ребенка учиться в соответствии с его собственным темпом развития;

- содержательный аспект обязательно должен включать в себя обучение детей важнейшим навыкам и умениям в технике ведения дискуссий, нахождения собственных, неординарных вариантов решения учебных задач;

- вплетать в процесс обучения привитие детям социальных навыков и осознания ими того, что каждый из них является полноправным членом общества.

Таким образом, элементы содержания обучения в этой школе направлены на то, чтобы учащиеся имели все возможности для получения качественного образования; в связи с этим они обеспечиваются всем необходимым для занятий ручным трудом, домоводством, спортом и т.д.

В 1967 г. несколько австралийских преподавателей университета, не видя прогресса в государственной образовательной системе, основали независимую школу Брисбейн Индепендент Скул (Brisbane Independent School), концепция которой не претерпела изменений до сегодняшнего дня. Эта школа интересна тем, что содержание обучения в ней зависит в основном от образовательных инициатив всего школьного сообщества, с неизменным включением предложений родителей учащихся (впоследствии в руководстве школы стоял уже родительский комитет). В содержание своей образовательной политики школа определила главное: индивидуальную подготовку каждого ученика в сочетании с его духовным и эмо-

циональным развитием. Для этого на лоне природы, вне городской цивилизации, была создана ее инфраструктура; а школа сама стала функционировать в духе семейной кооперации. Три группы учеников ежедневно встречаются каждая со своим домашним учителем для планирования и дальнейшего проведения учебного дня. Учебный день организован по очень гибкому расписанию, согласованного с учащимися; содержание учебного процесса также раз в неделю обсуждается на общем школьном собрании. Отсюда, обсуждения различных проблем сообщества и голосование по принятию решений в определенной степени также представляет собой аспект обучения, когда дети учатся дискутировать, излагать идеи и предложения, проводить в жизнь те или иные предлагаемые ценностные установки.

В содержание обучения обязательно входит также обсуждение интересных книг, или корпоративные посиделки с учителями под Большим Деревом, растущего недалеко от школы. Много внимания в школе уделяется социальному становлению детей; для этого в содержание занятий включаются всевозможные проблемные ситуации социального характера. Данный образовательный аспект осуществляется как в группах, так и наедине с учителем, что дает важное преимущество при определении плюсов и минусов в развитии каждого ребенка.

Рассмотрим теперь, как структурируется содержание процесса обучения в Йена-план школе. В основе содержания обучения школы П. Петерсена содержится постулат о развитии ребенка в соответствии с его природой и индивидуальными особенностями, а также о его обязательном социальном становлении.

Ядром школы (или школьной общины) является базовая группа, так называемая «штамм-группа» (нем. Stamm - род, племя), которая объединяет детей разного возраста и способностей, и заменяет собой традиционный класс. Данное социальное образование действует под руководством воспи-

тателя и характеризуется свободной динамикой в продвижении образовательного маршрута. Основным принципом содержания обучения в школе является свободная активность детей, работающих вполне самостоятельно, исходя из своих индивидуальных запросов и интересов. Поэтому «Йена-план» не предусматривает никаких приемов, направленных на сдерживание свободной активности детей. Однако это не означает безудержной свободы и вседозволенности. П. Петерсен приучал детей отличать подлинную свободу от беспорядка; поэтому главным законом группы является организация деятельности, отвечающей общим желаниям и стремлениям и предоставляющей пользу и удовлетворение для совместной работы.

Практика обучения не сводится к организации обычной репродукции и в начальной зарубежной альтернативной школе. И это, прежде всего, связано с направленностью обучения, в условиях которой альтернативные дидактические системы все больше внедряются в тот тип обучения, характеризуемый как «инновационный». Именно инновационность, а не «поддерживающий» тип обучения способствует подготовке подрастающего поколения к столкновению с новыми ситуациями социальной жизни. Таким образом, инновационность как характеристика обучения в альтернативной начальной школе относится не только к дидактическому его построению, но и к его будущим социально значимым результатам.

Так, в этих школах, рассчитанных на всех детей, ученики в течение 4-6 лет получают в целом одинаковое начальное образование. Помимо основных предметов (они подлежат обязательному изучению), в программу школ вводятся дополнительные дисциплины, которые обычно изучаются в средней школе. Это - география, история, естественные и точные науки, иностранные языки, начальные основы домашней экономики. В некоторых альтернативных классах осуществляется и первичная дифференциация обучения по интересам и склонностям детей, однако содержание его наиболее наполняется уже в альтернативной средней школе.

Обучение в любой альтернативной начальной школе основывается на двух основных положениях: учеба для ребенка должна быть некой игрой в творчество; сам процесс учения должен доставлять радость открытия. Эти положения имеют свои психологические основания: только новые яркие впечатления, возможность творчества способны вселить в ученика чувство уверенности в себе и сформировать положительное отношение к учебе в будущем.

Именно так, например, осуществляет свою деятельность общая начальная школа Каррамбена в Австралии (*Currambena primary school*), целевые установки которой направлены на провоцирование ребенка на любознательность, воспитание в нем тяги к пониманию, обучение у него умению решать учебные и иные проблемы и внедрение в его сознание необходимости владения этими качествами. Данная школа как одна из ведущих инновационных учебных заведений всецело занимается развитием мыслительной деятельности ребенка. В содержание обучения здесь заложены гибкие учебные программы, включающих в себя, помимо достижения высоких образовательных стандартов и формирование социальных навыков. Более того, вопросы содержания обучения решаются здесь на всех уровнях: в классах, по всей школе и на общих собраниях [303].

Рассмотрим далее, каковы в альтернативной школе формы организации обучения, которые, как известно, представляют собой важную (обычно внешнюю) сторону процесса обучения, обусловленной содержанием, методами, приемами, средствами, видами учебной деятельности, а также особенностями взаимосвязи педагога и детей и т.д. Следует отметить, что трактовка форм организации процесса обучения в альтернативных школах в целом согласуется с определением В.И.Андреева: «Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества

учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [11, с.246]. По сути, в контексте этой трактовки и сконструирована трехмерная модель форм организации обучения в альтернативных школах, где имеются следующие основные компоненты: 1) общие формы (коллективные, фронтальные, групповые, парные, индивидуальные); 2) внешний атрибут обучения (урок, практическое занятие, игра, экскурсия и т.д.); 3) внутренняя составляющая (комбинированная форма организации занятия, занятие по совершенствованию навыков и умений, занятие по обобщению и систематизации знаний и т.д.).

Однако практика альтернативной школы такова, что наибольший удельный вес здесь занимает индивидуальная форма обучения, на что нацелены, собственно, образовательные доктрины всех альтернативных школ, а именно: оказание помощи ученику с учетом его индивидуальных особенностей и адаптирования к сложности учебного материала.

Вот как, например, организована структура Йена-план школы П. Петерсена, где имеются такие базовые группы (штамм-группы): младшая группа (1-3 год обучения); средняя группа (4-6 год обучения); старшая группа (7-8 год обучения); молодежная группа (9-10 год обучения). В штамм-группах старшие дети принимают на себя роль опекунов над младшими, помогая последним в подготовке к занятиям. При этом, происходит своеобразная ротация: через год старшие переходят к следующей базовой группе, в которой уже они считаются младшими, и т. д. Таким образом, помогая и принимая взаимную помощь, дети овладевают навыками совместной деятельности, учась организовывать как свою работу, так и работу подопечных. Младшие никогда не противятся, что имеют наставника, который всегда поможет; старших же привлекает возможность подняться в собственных глазах; более того, ответственность за малышей их дисциплинирует, а подспудная забота о сохранении своей значимости активизирует у них и собственную познавательную деятельность.

Итак, для занятий ученики делятся не на классы, а на небольшие разновозрастные группы, в силу чего подобная форма организации групп напоминает своеобразную жизнь в семье. П.Петерсен считал, что для организации успешной школьной общины учителя, учащиеся и их родители должны работать вместе.

Таким образом, технология Петерсена рассматривает создание общинности как условие формирования индивидуальности ребенка в процессе коллективной жизнедеятельности, конструируя образовательное пространство школы как жизненное пространство детей для их развития и продуктивного взаимодействия.

Интересна форма организации процесса обучения в дидактической системе Е.Паркхерст, который состоит из трех частей и составляет структуру всего Дальтон образования – *Дом* (the House), *Назначение* (the Assignment), *Лаборатория* (the Laboratory). Главным условием учебного процесса здесь является построение близких и доброжелательных отношений, которые поддерживаются на протяжении всех школьных лет.

Так, *Дом* обозначает собственную социальную школьную нишу для каждого ученика; эта среда предназначена для учащихся одного и того же возраста. Здесь имеется должность Советника Дома (House Advisor), обеспечивающего контакты родителей со школой. Во всех затруднениях или разногласиях в процессе обучения Советник Дома ведет и помогает каждому ученику. В начальной школе Советник Дома является также и преподавателем классной комнаты, а в средней школе, он выполняет функцию советника, помогая учащимся разрабатывать собственное содержание учебного плана.

Что касается следующего элемента формы организации процесса обучения, то «Назначение» в Дальтон-плане представляет собой договор между учеником и учителем, который, по сути, является центральным моментом обучения в средней школе, разработанный каждым учителем для

каждого класса. «Назначение» - это специальный документ; по нему формируются предложения и определяются общие обязательства для каждого ученика по изучению отдельных предметов в течение текущего учебного года с разбивкой на четверти и дни. Таким образом, разрабатываются индивидуальные образовательные проекты, внутри которых учебные программы позволяют детям самостоятельно выбирать и всевозможные средства обучения. «Назначение» рекомендует тематику и для домашней работы учащихся; она составляется, однако, индивидуально с тем, чтобы ориентировать детей на развитие индивидуальных потребностей и способностей.

Следующий элемент относится уже к собственно обучению, включая исследовательско-поисковую деятельность. Данный структурный элемент - «Лаборатория» имеет и второе название - «лабораторный план». Он обозначает встречи интеллектуального характера между учениками и учителем. Во время этих встреч учителя инструктируют учеников (индивидуально и маленькими группами) по вопросам текущих учебных тем. Учебные занятия проводятся в отдельных кабинетах-лабораториях, поэтому в школе предусмотрены и специальные комнаты для консультаций.

Если посмотреть на организацию формы обучения в экспериментальной школе-лаборатории Дж. Дьюи, то можно увидеть, что центральное место здесь отводится такому виду деятельности ребенка, который воспроизводит бы тот или иной вид работ, выполняемых в общественной жизни. В данном типе альтернативного учебного заведения учащиеся разделяются на 11 возрастных групп, и занимаются по учебным проектам, связанных с различными традиционными и современными специальностями. Например, дети дошкольного возраста занимаются деятельностью, знакомой им по дому: приготовление еды, шитье, хозяйственные дела и т.д. По Дьюи, в Экспериментальную школу ребенок должен приходить, чтобы приносить пользу - готовить еду, работать с инструментами, овла-

девая навыками созидательного труда. Вокруг этой трудовой деятельности и строится далее обучение чтению, письму, арифметике и т.д. Так, навыки чтения более успешно развиваются, когда дети осознают их практическую значимость для решения своих проблем, с которыми они сталкиваются в процессе какой-нибудь профессиональной деятельности. Важно еще то, что дети участвуют в разработке проектов, реализация которых осуществляется в соответствии с разделением труда.

Оригинальную форму организация процесса обучения применял С.Френе, так называемое «*освобождение классов*». Когда дидактические приёмы обучения не приводили к нужному результату, и у учащихся пропадал интерес к учебе, Френе просто уходил с ними за пределы школы, чтобы дети могли понаблюдать, например, за работой местной деревенской мастерской, или заняться изучением окружающей природы. Педагог помогал подопечным копить свои наблюдения, которые затем становились материалом для бесед и размышлений; все это вызывало живой интерес детей к происходящим событиям, и у них возникало желание попробовать что-то сделать самим.

В вальдорфских школах в рамках гуманитарных и естественных дисциплин детей учат понимать сущность живописи, или свое место в окружающей природе, а при обучении важнейшее значение придают опыту и его применению. Особое внимание уделяется и трудовому воспитанию, в процессе которого учащиеся овладевают разнообразными конкретными практическими навыками, например, вязания, или различных видов сельскохозяйственных работ и т.д.

Для развития индивидуальной одаренности детей в любой альтернативной школе всегда вводятся дополнительные занятия: сочинительство, обучение на музыкальных инструментах, хореография и театральная деятельность, скульптура и лепка, ИЗО и т.д. Но главное это то, что учебный процесс строится в основном на эмпирической подаче материала, в усло-

виях чего дети усваивают знания посредством собственного опыта. Отсюда, наиболее часто встречающиеся формы обучения в альтернативных школах - это беседы, дискуссии, развивающие игры, практические занятия (очень часто вне стен школы), приготовление домашних заданий, рассчитанных на индивидуальное творчество.

Однако в альтернативных школах всегда актуальной является индивидуальная форма обучения, поскольку в своих проявлениях она предусматривает субъектный подход к пониманию природы индивида. В этих школах с самого начала приводят детей к пониманию, что быть субъектом учебного процесса – это каждодневная инициатива и ответственность по осуществлению собственной активности. Для того, чтобы этого добиваться, в альтернативных школах культивируют следующее:

- здесь принимают ребенка таким, каков он есть;
- здесь признают право ребенка на выбор своей познавательной и иной деятельности;
- здесь не делят детей на хороших и плохих;
- здесь опираются на сильные стороны ребенка и избегают подчеркивания его промахов;
- здесь своевременно помогает ребенку расчленять трудные задания на более доступные для его понимания;
- здесь проявляют оптимизм и веру в возможности ребенка, позволяя ему самому решать проблемы там, где это возможно.

Например, в австралийской Брисбейн Индепендент Скул вначале обсуждается план всех занятий, который затем принимается совместно с учениками. И только тогда учащиеся концентрируются на усвоение знаний, будь то в форме индивидуальной работы, парной, групповой и т.д. При этом, учащиеся свободно перемещаются по классу, всегда зная, где можно заниматься шумно, или где найти место, чтобы посидеть в тишине. Для обучения иностранными языками в этой школе, в частности, учащиеся

обязательно раз в неделю встречаются с носителями языков, тем самым, закрепляя свою языковую грамотность [311].

Перейдем далее к методам организация процесса обучения в альтернативных школах, которые с обычного метода передачи знаний учащимся переносятся на познание самих предметов. Практически, это перенос на подведение детей к самостоятельному открытию всего нового; т.е. такие традиционные методы обучения, как: информационно-сообщающий, инструкторно-практический и прочие заменяются побуждающим методом обучения, когда учитель подводит детей к самостоятельной деятельности исследовательского характера. Отсюда, в альтернативных школах на первый план выходит поисковый метод. Именно он и определяет характер познавательной деятельности учащихся, тяготеющей к исследовательской: методы, основанные на конструктивном подходе; проблемно-игровой и проблемно-дискуссионный методы; ассоциативные методы; метод коллективного решения проблем; методы задач, основанные на обмене информацией; «активные» и «интерактивные» методы; методы управляемого открытия и т.д. Все они, в конечном счете, направлены на то, чтобы преодолеть ущербность книжно-вербального обучения, когда через реальное и практическое знакомство с действительной сущностью вещей дети настоящему познают окружающий мир.

Так работает любая альтернативная школа, которую со всем основанием можно назвать школой свободного ребенка, и где учитель действует непосредственно на поле ребенка, зная, что ему наиболее необходимо в данный момент. В этих школах, помимо образовательной функции огромное значение имеет самообразовательная функция, связанная с формированием у учащихся умений наблюдать объекты природы и ставить простейшие опыты; с вооружением их методами изучения основ наук; с обучением их овладевать приёмами работы с любыми источниками знаний.

Альтернативные дидактические подходы осуществляются следующим образом:

- ставят дидактические цели высокого познавательного уровня, тем самым, акцентируя развивающий потенциал обучения;
- исходят из самостоятельной ценности познавательной деятельности;
- требуют личностную включенность всех участников процесса обучения;
- ставят ученика в инициативную (субъектную) позицию в ходе учебного процесса;
- изначально закладывают в процесс обучения творческое начало;
- способствуют включению познавательной рефлексии;
- ставят учителя в позицию партнера в процессе обучения;
- предполагают высокую личностно-профессиональную готовность педагога к продуктивному взаимодействию с учеником и т.д.

Возьмем, к примеру, используемый во многих альтернативных школах Дальтон-план, сутью которого является самостоятельное выполнение учащимися заданий по каждому предмету в особо оборудованных кабинетах. Ученики не связаны общей классной работой; занятия, очередность изучения отдельных предметов и годовой объём их учебного материала разбивается на месячные «подряды». Далее каждый ученик заключает с учителем «контракт» о самостоятельной работе над учебным материалом. Тем самым, Дальтон-план позволяет приспособить темп обучения к возможностям детей, побуждал их к поиску наиболее приемлемых для них способов познавательной деятельности.

Очень широко и продуктивно используется сегодня метод, разработанный учеником и последователем Д. Дьюи, американским педагогом У. Килпатриком, названный им методом проектов. Суть этого метода заключается в осуществлении обучения через организацию целевых актов, пред-

ставляющих собой выполнение конкретной практической задачи, куда включается и собственно учебная деятельность. Хотя руководство процессом обучения остается здесь за учителем, все же этот метод, прежде всего, направлен на использование любого опыта ребенка, а также на его мотивацию к преодолению учебных затруднений. Сегодня этот метод проектов, как и другие дидактические идеи Дж. Дьюи используется в практике многих стран мира.

Альтернативные школы, исповедующие идеи С. Френе, также используют метод проектов как средство стимулирования процесса обучения (так называемая технология свободного труда). Что касается самого С.Френе, то в свое время он внедрил в процесс обучения интересный метод с пассивными детьми (которые часто были просто неграмотны). Поскольку эти дети не умели и не знали, как выразить себя, Френе создавал такую атмосферу в классе, в условиях которой его подопечные начинали проявлять мотивацию к самовыражению. Этот метод связан с возможностью свободно выражать устно или письменно свои мысли. Свой метод, основанный на освобождении текстов, он назвал «свободные тексты», представляющие собой небольшие детские сочинения, в которых ребенок мог писать о том, о чем хотел, рассказывая о своей семье, друзьях, наблюдениях и впечатлениях, планах на будущее и т.д. При этом Френе каждый день предлагал желающим читать свои тексты, из которых выбирался лучший. Более того, эти тексты могли сообща дополняться и дорабатываться. Далее лучшие тексты печатались в школьной типографии, превращаясь, таким образом, в своеобразно пособие по изучению языка и приобретению грамотности. Подобный метод развитию способности к самовыражению и творчеству применяется во многих альтернативных школах.

Таким образом, методы организации процесса обучения в альтернативных школах структурируются с учетом направленности их на создание целостной деятельности учащихся, где продуктивно объединяются обуче-

ние и игра, обучение и поисковая деятельность, обучение и практическая деятельность, и т.д. Такая целостность процесса обучения позволяет продуктивно сочетать учебную деятельность с любыми иными видами познавательной деятельности, которые характерны для современных альтернативных дидактических систем. При этом, в единой динамике осуществляется не только содержательная и организационная сторона обучения, но и методическая. С технологической точки зрения учитель становится координатором использования дидактических средств и приемов, в рамках которых ученик как субъект процесса обучения самостоятельно избирает свой путь познания.

Итак, исходя из выше **изложенного, общую структуру альтернативной дидактической** системы можно представить следующим образом. Целью альтернативной школы является обеспечение целостного процесса личностного роста ребенка, обогащение его внутреннего мира, а также коммуникативного опыта во взаимоотношений с окружающими людьми. В задачи школы входит, исходя из целеполагания, раскрытие природного потенциала ребенка через развитие его самомотивации к познавательной деятельности; развитие и саморазвитие личности в направлении выработки ею собственных смыслов в освоении и понимании знаний. Отсюда, содержанием организация процесса обучения в альтернативных школах является ориентация на образовательные интересы учащихся, на приобретение ими познавательного, трудового и социального опыта в образовательном процессе. К основным формам организация процесса обучения относятся индивидуальное и групповое обучение на основе индивидуального темпа познавательной деятельности. К общей методологии обучения относится опора на получаемый ребенком каждодневного опыта в рамках деятельностно-творческой образовательной среды. В этот процесс включается и рефлексия ребенка в его познавательной деятельности, куда входит его самоанализ и самооценка собственных результатов «до и после».

Все это в контексте организации процесса обучения согласуется также и с определенными параметрами альтернативных школ, из которых основными отметим следующие:

- определенное количество детей (до 50, до 100, свыше 100);
- особенности детей, посещающих альтернативные школы (дети из традиционных школ, дети из неблагополучных семей, дети социально запущенные, дети с психическими заболеваниями);
- комбинированность использования пространства класса (в классах, кабинетная система, на природе);
- гибкость структуры класса (раздельное или смешанное по полу; раздельное или смешанное по возрасту);
- организация условий обучения (работа по частичному плану учителя, работа по плану учеников, выбор учебных предметов);
- формирование контекста, или философии, школы (ориентация на самомотивацию к своей познавательной деятельности);
- организация учебного процесса (тесная связь теории и практики; обращенность к ученику как к субъекту; развитие ребенка «здесь и сейчас»);
- создание условий жизнедеятельности детей в школе (степень свободы на выбор учебных дисциплин и на посещение занятий).

В заключение отметим, что анализ и обобщение зарубежного опыта в области организации процесса обучения в альтернативных школах, в основаниях которых лежат альтернативные дидактические идеи, могут помочь решать проблемы, стоящие перед образованием. В частности, такие задачи образования, что никогда не теряют своей актуальности, а именно: обучение знаниям и способам их приобретения, умению логически мыслить и находить нужную информацию. Однако эти задачи не ограничиваются лишь данными вопросами, поскольку школа должна не только обучать, но и воспитывать. Как это решается, хорошо видно, например, в аль-

тернативных моделях образования. В них благоприятно сочетаются образовательные, развивающие и воспитывающие функции. Рассмотренные нами выше содержание, формы и методы организация процесса обучения в альтернативных школах показывает, что используемые в этих образовательных учреждениях альтернативные дидактические системы закладывают в учебный процесс, прежде всего, мотивацию учащихся жить и творить согласно своим интересам и возможностям. Кредо этих школ: возвращать в детей свободоспособность к своему образованию - глубоко внедряется в сознание выпускников, и эта философия навсегда отпечатывается в их умах. Это своеобразная нравственная установка, которую получают дети в альтернативных школах, сопровождает их впоследствии всю оставшуюся жизнь.

Заключение

Проблема адаптации зарубежных альтернативных дидактических систем в российских образовательных учреждениях, побудившая нас к организации исследования, вызвана рядом обстоятельств, имеющих важное значение для современного общества. Прежде всего, это глобальная проблема российского общества – насущность ее модернизации, которая предполагает развитие и образовательной системы. В связи с этим сегодня выделяются следующие приоритеты образования:

- облегчение социализации молодого поколения в рыночной среде через освоение основных социальных навыков и ценностных ориентаций в области духовно-нравственного, интеллектуального и физического развития;
- обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей;
- поддержка вхождения нового поколения в глобализированный мир путем развития у молодых людей коммуникативности, способностей к межкультурному взаимопониманию и т.д.

С учетом этого данная проблема аккумулирует в себе актуальную значимость всех названных приоритетов и требует от науки разработки ее содержания и форм опосредования на практике.

В связи с этим объективное раскрытие концептуальных альтернативных дидактических идей в зарубежной педагогике, перспектив использования гуманистических идей альтернативного образования в практике отечественной школы в условиях ее обновления, представленные в настоящем исследовании, привели нас к следующему заключению.

1. В ходе исследования массива публикаций по проблеме реализации альтернативных дидактических идей было зафиксировано современное состояние понятия «дидактическая система». Как показало исследование данного вопроса, множество определений выводят на типологию ди-

дактических систем, но не отражают компоненты этой единой структуры. Таким образом, исходя из анализа существующих определений исходного понятия было предложено следующее рабочее определение понятия «дидактическая система» - *это теоретически обоснованная на основе авторских, культурно-исторических, педагогических идей, внутренне целостная и логически выстроенная совокупность взаимосвязанных элементов: образовательных целей; принципов его организации, содержания образования и обучения; организационных форм, а также методов обучения, подчиняющихся достижению целей обучения, принятых образовательным сообществом.*

2. На основании выше рассмотренного определения, а также анализа концептуальных позиций, заложенных в понятии «альтернативная дидактическая система» и современных изысканий в этой области, мы пришли к следующему рабочему определению ключевого понятия «*альтернативная дидактическая система*», которая представляет собой теоретически обоснованную на основе авторских педагогических идей об интеграции познавательной и эмоциональной сфер ребенка в процессе обучения, внутренне целостную и логически выстроенную совокупность взаимосвязанных элементов: образовательных целей; принципов его организации, содержания образования и обучения; организационных форм и методов обучения, направленных на максимальное развитие личности ребенка, вхождение его в контекст современной культуры, становление его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека.

3. В процессе изучения проблематики развития альтернативных дидактических систем за рубежом, были выявлены генезис, тенденции и периоды развития этих дидактических систем. Как показало исследование, в развитии альтернативных дидактических систем в зарубежной образовательной практике имеется ряд тенденций этого процесса:

- первая тенденция связана с утвердившимся в зарубежной педагогике курсом практичности и достижимости, предполагающего постепенное перемещение педагогического идеала от социально-ориентированной к личностно-ориентированной цели образования с учетом заложенного в каждом ребенке потенциала;

- вторая тенденция связана с новыми подходами к учебной практике, где начинал превалировать гуманистически ориентированный подход к ребенку, а роль педагога стала выражаться не в жестком управлении образовательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень его творческой самоактуализации;

- третья тенденция связана с современностью и отражает активно дискутируемый в западном обществе процесс реформирования школы, ориентированное на создание такого образовательного пространства, которое отвечало бы интересам и потребностям ребенка и культивировало бы его свободную деятельность;

- четвертая тенденция непосредственно связана с ориентацией на изменения в содержании образования, которое обязательно должно предполагать получение ребенком различных видов индивидуального опыта: опыта познавательной, репродуктивной и творческой деятельности, а также опыта эмоционально-ценностных отношений.

4. Ссылаясь на конкретные источники, настоящим исследованием было установлено, что генезис альтернативных дидактических систем за рубежом претерпел ряд периодов своего процесс развития:

- I период – (XV – первая половина XVII века) – «изыскательский» - связанный с осмыслением теории обучения и практики воспитания в контексте гуманистического взгляда к пониманию человека (были выдвинуты значимые идеи, связанные с добровольным и сознательным обучением, наглядностью и самообразованием, воспитательными возможностями детского самоуправления и т.д.);

- II период – (2-ая половина XVII века) – период прорыва - отражает тщательную разработку теоретических основ процесса обучения, а сама педагогика начинает оформляться в научную систему, где начинают появляться принципы, методы, формы организации обучения, которые легли в основу классно-урочной системы обучения

- III период – (XVIII век) – совершенствования классно-урочной системы, превращения ее в традиционную – связан с провозглашением идеи о развивающем обучении, в основу которого был положен принцип природосообразности, предлагающего рассматривать развитие ребенка в соответствии со свойственным ему стремлением к всесторонней деятельности.

- IV период – (1-ая половина XIX века) – «формализованный» - отражающий теорию формального образования и установление в практике школы главную задачу обучения: умственное развитие детей (апологет этой теории Герbart выдвинул и развил классно-урочную систему);

- V период – (2-ая половина XIX века – начало XX века) – «педоцентристский» - связан с отходом от системы Гербарта и появлением альтернативной концепции, впоследствии породившей педоцентристскую революцию, благодаря которой стали появляться альтернативные дидактические идеи, остро поднявшие вопрос о необходимости реформирования образования и разработки новых подходов в этой области;

- VI период – (XX век) – «инновационный» - отражающий распространение педагогических экспериментов, приведших к утверждению идей альтернативного образования, плюрализма дидактических систем, разработок новых наук и новых направлений в педагогике (педологии, философии образования, социальной педагогики, возрастной и педагогической психологии, специальных направлений педагогики, экспериментальной педагогики и психологии, теории свободного, трудового, эстетического воспитания и т.д.).

5. Как показал ход исследования, в основе зарубежных альтернативных дидактических систем имеются следующие концептуальные дидактические идеи: интеграция познавательной и эмоциональной сферы, когда образование рассматривается не как культивирование интеллекта, а как содействие конкретному ученику в становлении его полноценной и целостной личностью; реализация скрытых в ученике тенденций и способностей к самоактуализации, обеспечение вариативности стратегий и возможностей образовательных систем, чтобы каждый обучающийся нашел свой путь к знаниям, предоставление школьникам выбора альтернативной учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения; свободное саморазвитие детей в специально подготовленной культурной развивающей среде; стимулирование активного отношения ученика к жизни и своей учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании; использование исследовательского метода обучения в качестве альтернативы механическому заучиванию фактов для более углубленного понимания материала и развития самой способности к учению и создания ситуации открытия учениками некоей истины.

6. Результаты изучения практики реализации моделей альтернативных дидактических систем за рубежом показали общее и особенное в данных моделях. К общим параметрам альтернативных дидактических систем относится следующее:

- провозглашаемые педагогами дидактические подходы дают возможность в ходе образовательного процесса для становления ученика как субъекта жизни и культуры;

- философия альтернативных дидактических систем основана, прежде всего, на субъектном подходе, когда каждый ученик становится активным участником учебного процесса, имея возможность перестраивать его в соответствии со своими потребностями и интересами;

- цель альтернативных дидактических систем заключается в стимулировании активного отношения детей к своей познавательной деятельности, культуре и жизни;

- предоставление всех необходимых условий для того, чтобы учащиеся раскрывали свой творческий потенциал и активизировали свою познавательную деятельность.

- наличие демократичного подхода, суть которого - приспособление системы обучения к ученику и его природе, иначе говоря, превращения его в субъекта собственного развития;

- цель альтернативной дидактической системы заключается в том, чтобы для ученика его активное проявление стало жизненной потребностью; в задачу же школ входит организация педагогического сопровождения этого устремления, чтобы развивать у детей склонность к размышлению и творчеству, и реализации у них своего внутреннего потенциала;

- отрицание крайнего интеллектуализма обучения и выведение на первый план деятельностного подхода, в основу которого ставится самостоятельно добытый учеником опыт;

- в основе целеполагания обучения лежит постулат о содействии свободному саморазвитию и самоактуализации учащихся, развитию их способностей и задатков во всех сферах их деятельности.

7. Как показал анализ зарубежных моделей альтернативных дидактических систем, в них, помимо общих концептуальных положений, можно выделить также единичное и особенное, в частности, следующее:

- принципы преемственности и личного воздействия педагога, принцип преподавания по «эпохам» (Р. Штейнер);

- самостоятельные индивидуальные занятия детей (специально разработанный Монтессори-урок); организация Монтессори-класса, в который входят такие зоны, как: зона практической жизни, зона сенсорного

развития, языковая, математическая, географическая, естественнонаучная зоны (М. Монтессори);

- комплексная система обучения: тесная привязка обучения с реальным жизненным опытом учащихся (Дж. Дьюи);

- идея «общности и братства», где культивируется гармонизация взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса (П. Петерсен);

- проектная деятельность - «метод проектов», связанная с выстраиванием процесса обучения через организацию определенных «целевых актов» (У. Килпатрик);

- индивидуальное занятие предметной деятельностью в мастерских и лабораториях; коллективному же обучению отводился один час в день (Дальтон-план Е. Паркхерст);

- предельная индивидуализация учебного процесса на основе программированного обучения по дидактической системе «Виннетка-план» (К. Уошборн);

- практика «свободных текстов» (на основе собственных сочинений детей) по так называемой технике Френе (С. Френе);

- лабораторный эксперимент как новый путь обучения (В.А. Лай) и т.д.

8. В ходе исследования были выявлены следующие основные характеристики процесса обучения в альтернативных школах:

- обучение в альтернативных школах организовано на основе индивидуальных программ, исходя из собственных интересов и опыта;

- сами учителя перестают быть в роли лишь учителей-предметников; они становятся консультантами и организаторами совместной работы;

- обучение в альтернативных школах обязательно предполагает самостоятельную образовательную деятельность каждого ученика; она осуществляется на основе индивидуальной программы при ненавязчивой и грамотной педагогической поддержке учителя;

- продуктивность организации процесса обучения обеспечивается, прежде всего, взаимодействием детей и их педагогов на основе демократических норм со-управления и самоорганизации.

9. Суммируя теорию и практику альтернативных школ, было выявлено, что содержание процесса обучения в них формируется таким образом, чтобы не отчуждать ребенка от собственной деятельности, исходя из чего в содержательном плане оно представлено следующим образом:

- постоянная перегруппировка учебного материала в соответствии с индивидуальными интеллектуальными запросами учеников (школа «Саммерхилл» А. Нейлла);

- антропологический подход к обучению: индивидуальные беседы с детьми; групповые размышления; знакомство с произведениями искусства и т.д. с целью дать каждому ребенку возможность понимания себя как реального субъекта в окружающем мире (школа Р.Тагора);

- помощь учащимся в планировании их собственных образовательных программ (школа Сэндз Скул);

- индивидуальная подготовка каждого ученика в сочетании с его духовным и эмоциональным развитием (школа Брисбейн Индепендент Скул);

- использование гибких учебных программ, включающих в себя, помимо достижения высоких образовательных стандартов и формирование социальных навыков (начальная школа Каррамбена) и т.д.

10. В диссертации прослеживаются следующие формы организации обучения в альтернативных школах:

- общие формы (коллективные, фронтальные, групповые, парные, индивидуальные);

- внешний атрибут обучения (урок, практическое занятие, игра, экскурсия и т.д.);

- внутренняя составляющая (комбинированная форма организации занятия, занятие по совершенствованию навыков и умений, занятие по обобщению и систематизации знаний и т.д.).

11. Отталкиваясь от характеристики организации обучения в альтернативных школах, были выявлены такие методы организации процесса обучения, как: методы, основанные на конструктивном подходе; проблемно-игровой и проблемно-дискуссионный методы; ассоциативные методы; метод коллективного решения проблем; методы задач, основанные на обмене информацией; «активные» и «интерактивные» методы; методы управляемого открытия и т.д.

12. Исходя из этого, альтернативные дидактические подходы осуществляются следующим образом:

- ставят дидактические цели высокого познавательного уровня, тем самым, акцентируя развивающий потенциал обучения;

- исходят из самостоятельной ценности познавательной деятельности;

- требуют личностную включенность всех участников процесса обучения;

- ставят ученика в инициативную (субъектную) позицию в ходе учебного процесса;

- изначально закладывают в процесс обучения творческое начало;

- способствуют включению познавательной рефлексии;

- ставят учителя в позицию партнера в процессе обучения;

- предполагают высокую личностно-профессиональную готовность педагога к продуктивному взаимодействию с учеником и т.д.

13. Таким образом, проведенный анализ историко-теоретических предпосылок развития и представленная в диссертации обобщенная характеристика практики реализации моделей альтернативных дидактических систем представляет особую актуальность и значимость. На основе полу-

ченных данных стало возможным определить перспективы адаптации альтернативных дидактических систем в отечественной школе за счет использования следующих их характеристик:

- обретение индивидом свободы, т.е. свободная деятельность учащегося в процессе учения;

- задействование всей периферии психики ребенка и подведение его к свободному развитию;

- постоянное возвращение культуры учащегося, а значит, создание всех условий для интегрирования учащихся в культуру для их успешной социализации и культурной идентификации, а в затем и качественной персонификации (т.е. осознание себя личностью);

- организация такой педагогически подготовленной среды, которая, исходя из интересов каждого ребенка, используется для обеспечения условий достижения каждым из детей полного раскрытия своего духовного потенциала;

- создание на образовательном пространстве учебного заведения всех условий, с тем, чтобы превратить активное проявление учащихся в их жизненную потребность и способствовать развитию у них склонности к размышлению и творчеству;

- отказ от специального структурирования жизнедеятельности учащихся, поскольку она априори имеет свою организацию и структуру (любая спонтанная деятельность ученика всегда структурирована, имея на данный момент свое собственное уникальное строение и представляя конкретный отрезок его жизни);

- включение учебы в самую жизнедеятельность школьников, где всегда находится место и собственно учебному процессу, в который дети вливаются с присущим им желанием и тягой ко всему новому;

- реализация учеником своей субъектности в образовательном процессе;

- учет инициативы, свободного поиска и нестандартных подходов учащихся в решении задач проблемного характера;

- сочетание в обучении гуманистического и рационального подхода, общих гуманистических установок на образование и социальной полезности обучения;

- обеспечение психической устойчивости учащихся, включающей в себя развитие таких качеств, как: любознательность, активность, общительность, интерес к людям, стремление к созиданию, любовь к творчеству и т.д.;

- изначальное признание самоценности ученического творчества и важности развития спонтанной активности детей, включающей в себя взаимосвязь личных и общественных интересов.

Библиография

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. - М.: Фирма «Топикал», 1994. - 607 с.
2. Авторская школа //Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т.1. – С. 17-18
3. Альтернативные школы //Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т.1. – С. 32
4. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схема и тесты. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
5. Александров Н.Н. Деятельность свободы общества и свободы личности в мире человека // Человек – мера всех вещей. – Горький, 1990.- С. 92-95.
6. Александрова Е.А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы //Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2003. – №2(20). – С.81-95.
7. Александрова Е.А. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания / Е.А. Александрова, И.Е. Видт //Директор школы.- 2002.- № 5.- С.31-38
8. Александрович Э. Новая педагогика (Система д-ра М.Монтессори).- М.: Вестник знания, 1913. - 63 с.
9. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов /Под ред. М.Н. Певзнера, С.А. Расчетиной. – Новгород: НовГУ, 1995, ч.2. – 232 с.
10. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Амонашвили, 1996. - 494 с.
11. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого развития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
12. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики. – М.: Просвещение, 2007. – 575 с.
13. Асмолов А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // 1995. - № 1. – С. 23-32.
14. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе.- М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

15. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. – М., Изд-во «Первое сентября», 2001
16. Баранова А.Р. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в свободных школах за рубежом: Автореф. дисс. ...к.п.н. – Казань, 2011.- 24 с.
17. Батчаева И.И. Теория нового «свободного воспитания» педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии, конец XIX – начало XX века: Дис...канд.пед.наук. – Пятигорск, 1999. – 172 с.
18. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. – М.: Изд-во «Академия естествознания», 2010. – 340 с.
19. Бергер С. А. Философские основы анализа теории непрерывного (пожизненного) образования / Межвузовская научно-практич. конф. «Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры (преподавателя вуза, колледжа, лицея, школы)». - Ростов-н/Д, 2004. - http://rspu.edu.ru/science/conferences/01_03_22/berger.html
20. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) – М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.
21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
22. Бескин М. Дальтон-план и метод проектов //Просвещение на транспорте. – 1929. - №11. – С. 50-52.
23. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
24. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
25. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1979. - Т.1. - 304 с.; Т.2. - 400 с.
26. Блохин А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: Дис... канд.пед.наук.- Ростов н/Д, 2005. - 154 с.
27. Блюмкин В.А. Нравственное воспитание (Философско-этические основы) / В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина. - Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1990. - 143 с.
28. Богатырева И. Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы экспериментальной модели "Йена-план школа" (Из опыта эксперимен-

тальных школ Германии первой трети XX века) : Дис. ... канд. пед. наук. - Пятигорск, 2006. - 175 с.

29. Богуславский М.В. История педагогики и современность. - М., 1987. - 217 с.

30. Богуславский М.В. Национальные и ценностные приоритеты образования и воспитания в наследии философов русского зарубежья (1920-е 50-е гг.) // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX вв.). – М., 1997. – С. 61-95

31. Богуславский М.В. Педагогические парадигмы: история и современность / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов //Магистр.- 1992.- Сентябрь.- С.32-40.

32. Богуславский М.В. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования.- М: НИИ теории и истории педагогики, 1991. - Вып.7(19).- С.1-26

33. Бойд У. Система Монтессори. Историко-критический анализ системы. Пер. с англ. - М.: Мир,1925.- 179 с.

34. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская, Г.А. Бермус //Педагогика.- 1996.- №5.- С.72-80.

35. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.

36. 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.

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

38. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

39. Букин А. От Коменского до Дьюи: В чем смысл существования государственной системы образования //Первое сентября. – 8 февраля 1997 г. (№15).

40. Валаткене С.С. Проблема организационных форм и методов обучения в педагогике США конца 19 – начала 20 века: Дисс. ...канд.пед.наук. – Вильнюс, 1980. – 190 с.
41. Валеев А.А. Педагогика свободы Александра Нейла. - Казань: КГПУ, 2002. – 136 с.
42. Валеев А.А. Историко-культурный опыт педагогики свободы. - Казань: ТГГПУ, 2007. – 229 с.
43. Валеев А.А. Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.). - М.: АРКТИ, 2007. - 318 с.
44. Валеева Л.А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: Дис. ...к.пед.н. – Казань, 2008. – 248 с.
45. Валеева Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века): Дис... д-ра пед.наук. - Казань, 1997. - 387 с.
46. Валеева Р.А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. - Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
47. Васконселос де Ф. Новая школа в Бельгии. Пер. с франц. Предисл. А.Ферьера. - М., 1922. – 315 с.
48. Вейкшан Н.В. Теория и практика «нового воспитания» до Первой мировой войны: Дис. ...канд.пед.наук. - М., 1969.- 192 с.
49. Вендровская Р.Б. Школа 20-х годов: поиск и результаты.- М.: МПА, 1993. - 81 с.
50. Вентцель. - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с. (Антология гуманной педагогики).
51. Винекен Г. Круг идей свободной школьной. - М.: Работник просвещения, 1922. - 52 с.
52. Волохова Е.А., Юкина И.В. Дидактика: Конспект лекций для студентов педагогических вузов /Электронный ресурс. Режим доступа: http://fictionbook.ru/author/e_a_volohova/didaktika_konspekt_lekciyi_dlya_studentsento/read_online.html?page=2
53. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах [Электронный ресурс] : учебное пособие. — М. : МГОУ, 2005. — Режим доступа: <http://mgou.h11.ru/index.php?page=r691f2d7&directory=6>.
54. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании.- М.: Инноватор, 1996. - 76 с.

55. Вульфсон Б.Л. Джон Дьюи и советская педагогика //Педагогика. – 1992. - № 9-10. – С. 99-105.
56. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. - 1994.- №2.- С.103-112.
57. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика /Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М., Воронеж: Изд-во « Институт практической психологии», 1996.- 254 с.
58. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
59. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э.Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» //Собр. соч. В 6-ти т. – М., 1982. Т.1. – С. 176-195.
60. Газман О.С. Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях. - М.,1995.- С.1-13.
61. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования : содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45
62. Ге Ф. История образования и воспитания.- М.: Тихомиров К.А., 1912. - УШ, 657 с.
63. Гергет А. Современные педагогические течения / А. Гергет, А. Готалов-Готлиб. - Херсон: Госиздат. Украины, 1925. - 249 с.
64. Гольдин А.М. Образовательная система «Школа-парк»: теории и практика. – Екатеринбург: Полиграфист, 2002. – 56 с.
65. Горохова Т.И. Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике: Автореф. дис... канд. пед. наук. - М.,1996.- 18 с.
66. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
67. Гилязова Д.Р. Развитие альтернативного образования в странах Британского Содружества: Дисс. ...к.п.н. – Казань, 2009. – 242 с.
68. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. - 107 с.
69. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
70. Григорьев С.С. Новая школа в Англии и России [. - СПб, 1901. - 35 с.

71. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
72. Гузик Н.П., Пучков Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии. – Киев: Радянська школа, 1979. – 94с.
73. Гурлитт Л. О воспитании. - СПб: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1911. - 171 с.
74. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования /Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Изд.корпорация «Логос», 2000. - 224 с.
75. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Идея школы Саммерхилл //Школа сотрудничества. – М., 2000. – С.82-88.
76. Дальтон-план в русской школе (Сб. п/р И.С.Симонова, Н.В.Чехова). – Л.: Изд-во Брокгауз и Ефрон, 1924. – 139 с.
77. Декроли, О. Школа и воспитание // История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия : учеб. пособие для вузов / [сост.: С.Ф. Егоров и др.] ; под ред. С. Ф. Егорова. - М. : Академия, 2000. – С. 336-341.
78. Декроли, О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности с помощью игр // История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия : учеб. пособие для вузов / [сост.: С.Ф. Егоров и др.] ; под ред. С. Ф. Егорова. - М. : Академия, 2000. – С. 342-348
79. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
80. Демолен Э. Новое воспитание. Школа де Рош.- М.: Типо-лит. А.В.Васильева, 1900. - 260 с.
81. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность.- М.:РОУ, 1992.- 176 с.
82. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
83. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики /Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982 – 139 с.
84. Дидактическая система. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.znannya.org/?view=didactic-system> (свободный).
85. Дьюи Дж. Школы будущего /Дж. Дьюи, Эв. Дьюи. – Берлин, 1922. – 179 с.
86. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Работник просвещения, 1921. – 63 с.

87. Дьюи Дж. Демократия и образование: Перевод с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384 с.
88. Дьюи Дж. Интерес и усилие в деле воспитания //Новые пути зарубежной педагогики. - М.: Работник просвещения, 1927. – С. 225-238.
89. Дьюи Дж. Проблема свободы (Фрагмент из книги «Свобода и культура») //Литературное обозрение. – 1991. - №3. – С. 67-74.
90. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. - М.: Мир, 1992. - 202 с.
91. Дьюи Дж. Ребенок и учебный план. – М.: Типография торгового дома, 1902. – 57 с.
92. Дьюи Дж. Цели и средства //Этическая мысль. - М., 1992. - С. 245-250.
93. Дьюи Дж. Школа и общество, изд.2., - М.: Госиздат, 1924. - 125 с.
94. Дьюи Дж. Школа и ребенок. – М.: Госиздат. – 1922. – 63 с.
95. Дьюи Э. Дальтонский лабораторный план. – М.: Новая Москва. – 1925. – 160 с.
96. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.
97. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Изд.центр «Академия», 2001. – 235 с.
98. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах. - М.: Изд.центр «Академия», 2006. – 160 с.
99. Зеленко А. Современные реформаторы образования и воспитания. Франция. Радикальная группа и Себастьян Фор как педагог //Свободное воспитание. – 1911-1912. – №10. – С.34-56.
100. Зикингер А., Гансберг Ф. Школа труда.- Пг., 1920. - 96 с.
101. Ибрагимов Г.И, Ибрагимова Е.М., Андриянова Т.М. Теория обучения. – М.: Изд-во ВЛАДОС, 2011. – 383 с.
102. Иванов Е.В. История образования и педагогической мысли: Учебно-методические рекомендации к семинарским занятиям. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. - 52 с.
103. Иванов Е.В. Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети XX века: Дис...канд.пед.наук. – СПб., 1996. – 201 с.
104. Иванов Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России (вторая половина XIX - начало XX века: Дис...д-ра пед.наук. – Новгород, 2004. – 348 с.

105. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1. - М.: Знание, 1972. - 72 с.
106. История педагогики: Учеб. для студ. пед. ин-та /Под ред. Н.А.Константинова и др. - М.: Просвещение, 1982. - 447 с.
107. Кагаров Е.Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. - М.: Работник просвещения, 1928. - 271 с.
108. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика. Ее главнейшие идеи, направления и деятели. Гл. «Свободное образование. Второй период» //Свободное воспитание. – М., 1995, с.204-213.
109. Каптерев П.Ф. Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко.- М.: Польза, 1913. - 219 с.
110. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии. М.-Л.: Госиздат, 1924.-218с.
111. Касимова Р.Ш. Развитие альтернативной образовательной системы Садбери Вэли Скул: Автореф. дисс. ... к.п.н. – Казань, 2012. – 24 с.
112. Кей Э. Век ребенка.- М.: Изд.В.М.Саблина, 1906.- 261 с.
113. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. М.: Школа и жизнь, 1911. - 152с.
114. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. - М., 1913. - 64 с.
115. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе (с предисловием Н.В.Чехова). – Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
116. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. - СПб: О.Богданова, 1911. - 168 с.
117. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
118. Клячкина Н.Л. Теория и практика «новых» школ в Западной Европе и России в конце XIX – начале XX веков: Дис...канд.пед.наук. – М., 1996. – 206 с.
119. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты.- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС,2003.- 224 с.
120. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
121. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы //Педагогика.- 1995.- №6.- С.84-89.

122. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. Пер. с англ. С.Тюрберта / под ред. А.У. Зеленко. М.: Новая Москва, 1926. - 286 с.
123. Комаровский Б. Б. Педагогика Дьюи. Ч.1. Философские предпосылки. - Баку: Изд-во АзербГУ, 1926.- 150 с.
124. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1967. – 311 с.
125. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики.- М.: РОУ, 1994. - 140 с.
126. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. - М.: ИТПИМИО, 1994. - 265 с.
127. Коробова А.Э. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практике 20-30-х годов: Дис... канд.пед.наук. - Саратов, 2000. - 145с.
128. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях //Советская педагогика.- 1970.- №3.- С.83-94.
129. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы /Пер. с нем.. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
130. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
131. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 11 т. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - Т. 10.- 420 с.
132. Крылова Н.Б. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ /Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева. - М.: Сентябрь, 2002.
133. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики /Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, 2001. – 448 с.
134. Кузьменко Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы, историко-социологический анализ: Дис...канд.пед.наук. – М., 1997. – 168 с.
135. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. - 114 с.
136. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
137. Кулешова И. В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе: Дис...канд.пед. - М., 1995. – 137 с.

138. Кумбс Ф.П. Кризис образования в современном мире. - М.: Прогресс, 1970. - 261 с.
139. Кумекер Л. Свобода учиться. Свобода учить. (Пер. с англ.) /Л. Кумекер, Дж.С.Шейн. - М.: Народное образование, 1994. - 160 с.
140. Лаврентьев В.В. Особенности обучения в современной начальной школе //Завуч начальной школы. - 2004. - № 3. - С. 5-9.
141. Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры.- Пг.: Прибой, 1920. - 168 с.
142. Лай В.А. Экспериментальная дидактика: ее основы с подробным описанием процессов воли и действия.- СПб: Сытин, 1914. - IV, 510 с.
143. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991 – 224 с.
144. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
145. Лозинский Е. Попытки коренной реформы воспитания на Западе //Вестник воспитания.- 1904.- № 3.- С.91-118; №4.- С.31-56.
146. Локк Дж. О воспитании. – М. – СПб., 1901. – 364 с.
147. Ломтева Т.Н. Общинное образование на Западе и в России как фактор гуманизации образовательной деятельности взрослых: Дис...канд. пед. наук. – Ставрополь, 1994. – 206 с.
148. Лопатин В.В. Русский толковый словарь /В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1994. – 832 с.
149. Магомедов Н.М. Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания: Дис...д-ра пед.наук. - М., 1994. – 344 с.
150. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом.- М.: Просвещение, 1983. - 192 с.
151. Малькова З.А. Современная школа США. - М.: Педагогика, 1971. – 367 с.
152. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: «Просвещение», 1975. - 460 с.
153. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. – Казань, 1993 – 88 с.
154. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике.- М.:Мир, 1911. - 317 с.
155. Миронов В.Б. Образование в странах Запада в конце XX века //Советская педагогика. - 1990. - № 2. - С. 136-142.

156. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики [- М.: Задруга, 1913. - 339 с.
157. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. - М.: Задруга, 1915. - 316 с.
158. Монтессори М. Руководство к моему методу.- М., 1916. - 64 с.
159. Монтессори М. Руководство к моему методу //Свободное воспитание, 1914-15, № 1, с. 1-22, № 2, с. 51-78, № 3, с. 39-54, № 4, с. 5-72, № 5, с. 21-42.
160. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе.- М.: Работник просвещения, 1922.-162 с.
161. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
162. Новейший психолого-педагогический словарь /Сост. Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
163. Новая школа в Германии. М.-Л: ГИЗ, 1928. - 188с.
164. Новые идеи в педагогике. Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г. Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах.- СПб: Образование, 1912.-168 с.
165. Новые пути зарубежной педагогики [Текст].- М.: Работник просвещения, 1927. - 292 с.
166. Новые системы образовательной работы в школах Западной Европы и Северной Америки. - М.: Работник просвещения, 1930.- 68 с.
167. Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. - М.: Инноватор, 1995. - 133 с.
168. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. - М.: Инноватор, 1995. - 103 с.
169. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт [Текст] /Ред. Н.Б.Крылова.- М.: ИПИ, 2003.- 120 с.
170. Образцова Л.В. Альтернативные школы. Марбург: Изд-во Филлиппс - Университет, 1996. - 142с.
171. Образцова Л.В. Гуманистическая педагогика и школа Германии конца XIX- начала XX века (1870-1933). Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. - 342с.
172. Образцова Л.В. Классики педагогики. Марбург: Изд-во Филлиппс - Университет, 1997. - 125с.
173. Образцова Л.В. Образование в Германии. Марбург: Изд-во Филлиппс - Университет, 1996.- 188с.

174. Образцова Л.В. Реформаторы школы и педагогики Германии. Марбург: Изд-во Филлиппс - Университет, 1998. — 100с.
175. Образцова Л.В. Филантропизм и реформаторство в немецкой педагогике. -Марбург: Изд-во Филлиппс Университет, 1999. - 188с.
176. Образцова Л.В. Школа Германии. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000. - 280с.
177. Оплетаева Л.М. Развитие учащихся в школе, построенной на интеграции отечественных и зарубежных гуманистических идей: На материалах начального звена: Дис...канд.пед.наук. – Тюмень, 1997. – 187 с.
178. Опытные школы в Германии. М.: Новая Москва, 1926. - 168с.
179. Панчешникова Л.М. О системном подходе в методических исследованиях / Л.М. Панчешникова // Советская педагогика. - 1973. - № 4. - С. 71-80.
180. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века : Дис. ... д-ра пед. наук. - Новгород, 1997. - 338 с.
181. Педагогическая энциклопедия: В 2-х т. /Под. Ред. А.Г.Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1917, т. 1. – 1158 с.
182. Педагогический энциклопедический словарь /Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
183. Педагогика Марии Монтессори: Курс лекций. - М.: РОУ, 1992.- 69 с.
184. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану / Пер. с англ.— М.: Новая Москва, 1924.
185. Писарев В.Е., Писарева Т.Е. Теория педагогики. – Воронеж: Издательство «Кварта», 2009. – 612 с.
186. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII начала XIX в. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 200с.
187. Подкина Н.А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе: Дис... канд.пед.наук: 13.00.01. - Чебоксары, 2003. - 178 с.
188. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
189. Познанский Н.Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьеера [Текст] /Н.Ф.Познанский. - Саратов, 1928. – 125 с.
190. Прокопьев И.И. Педагогика. Избранные лекции: Учеб. пособие. В 3 ч. Ч.3 - Дидактика. - Гродно: ГрГУ, 2000. - 138 с

191. Прокопьева Н.И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии //Сибирский учитель. - 2004.- № 2 (32).
192. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин.- М.: Новая школа, 1995. – 196 с.
193. Психологическая энциклопедия. Электронный ресурс. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/23
194. Равкин З.И. Современные проблемы историко-педагогических исследований //Педагогика.- 1994.- №1.- С.89-96.
195. Ратнер Ф. Л. Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 176 с.
196. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западно-европейских концепциях образовательного процесса: Дис...канд.пед.наук. – Великий Новгород, 2000. – 164 с.
197. Реморенко И. Альтернативного образования не бывает //На путях к новой школе. – 2006. - №1. – С.25-28.
198. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции.- М.:РОУ,1995.- 272 с.
199. Ричардсон Г. Образование для свободы: проект школьного человекоцентрированного направления. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1997. – 211 с.
200. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер.с англ.- М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
201. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.- М.: Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с; Т.2., 1998. – 672 с.
202. Синицкий Л. «Новая школа» в Англии и Франции [// Вестник воспитания.- 1912. -№9.- С.1-17.
203. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с.
204. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. - 576 с.
205. Словарь-справочник по педагогике /авт.-сост. В.А.Мижериков. Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Тв.центр «Сфера», 2004. – 448 с.
206. Советский энциклопедический словарь /Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

207. Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. - Екатеринбург: Урал. госпед. ун-т, 1992. - 110 с.
208. Соловейчик С.Л. Воспитание школы: Статьи для своей газеты. – М.: Издательство «Первое сентября», 2002. – 184 с.
209. Степашко Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие. М.: Флинтас, 1999. – 217 с.
210. Сумнительный К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: Автореф. дис...д-ра пед. наук. – М., 2008. – 44 с.
211. Тагор Р. Проблемы образования //Собрание сочинений в 12 т. – Т.11. – М., 1965. С. 113-130
212. Тененёва Н.В. Теоретические идеи и школы Рабиндраната Тагора как феномен мирового альтернативного педагогического движения: Дис...канд.пед.наук. – Курск, 2006. – 216 с.
213. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990
214. Тройнова С.Н. Образовательная альтернатива как условие педагогической поддержки школьников: Дис...канд.пед.наук. – Псков, 2003. – 195 с.
215. Тубельский А.Н. Демократическая школа: уклад и экспертиза // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – 2005, выпуск 5 (24). – С.25-28
216. Уошборн К. Новые школы Западной Европы. - М.: Посредник, 1928. - 83 с.
217. Ферьер А. Новое воспитание //Свободное воспитание.- 1911-1912.- №7.- С.12-32.
218. Ферьер А. Новые школы Запада и организация их внутренней жизни; Пер. с рукописи. – Курск: Сов. деревня, 1927. – 56 с.
219. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
220. Френе С. Избранные педагогические сочинения. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
221. Фромм. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).
222. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. – 358 с.

223. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – Москва: Изд-во Педобщества России, 2001. – 222 с.
224. Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: 1997. – 112 с.
225. Цырлина Т.В. Школы, которые не умирают...- Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.
226. Цырлина Т.В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в.. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
227. Шамова, Т.И. и др. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с.
228. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. — Калуга: Духовное познание, 1992. 176с.
229. Штайнер Р. Путь к самопознанию человека. Ереван: Ной, 1991. - 172с.
230. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики /Перевод с нем. Д. Виноградова. - М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
231. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. М.: Парсифаль, 1994.-79 с.
232. Щербина В.А., Таран В.А. Организационные формы обучения в историческом развитии: Методическое пособие для студентов и преподавателей. -Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 103 с.
233. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. /Под ред. А.И.Пискунова и А.Н.Джуринского. - М.: Прометей, 1989.- 92 с.
234. Эпштейн М.М. Альтернативное образование есть... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alteredu.ru/new/blog/archives/185>, свободный
235. Эпштейн М.М. Реализация идей «новой школы» в опыте педагогов первой трети XX в. в России: Автореф. дис...канд.пед.наук [. - СПб, 1998. - 18 с.
236. Ямбург Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: Автореф. дис...д-ра пед. наук. – М., 1997. – 46 с.
237. A brief history of Summerhill. – <http://www.s-hill.demon.co.uk/>
238. Ainscow Mel. Special needs in the classroom. A teacher education guide. London, 1994. – 137p.
239. Alternative education. - http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_education
240. Appleton M. Free Range Children – Self-regulation at Summerhill School: Solomon Press, 1999

241. Aronson, S.R. 1995 *Alternative Learning Environments: (Insights on Education Policy, Practice, and Research, Number 6)*. Southwest Educational Development Laboratory, Texas
242. Barrow R. *Radical Education: a Critique of Freeschooling.*- London:Martin Robertson, 1978
243. Beare Hedley, Caldwell J. Brian and Millikan H. Ross. *Creating an Excellent School*. London and New York, 1994. - 289 p.
244. Beare Hedley and Slaughter Richard. *Education for the twenty - first century*. London and New York, 1994. – 289 p.
245. Bowman J. Paper presented to the Democratic Schools Conference. – Boston, 1989. – 17 p.
246. Butchart, R.E. 1986 *Dropout prevention through alternative high schools: A study of the national experience*. New York: Elmira Board of Cooperative Educational Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273 872)
247. Connel W.F. *A History of Education in the 20-th Century World.*- Canberra: Curriculum Development Centre, 1980
248. Dewey John. *Democracy and Education*. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1966
249. Dewey John. *The School and Society*. – Chicago, 1965. – 285 p.
250. *Democratic Schools* /Ed. By M.W.Apple and J.A.Beane. – Alexandria ASCD, 1995. – 106 p.
251. Gribble D. *Real Education: Varieties of Freedom*. Bristol: Libertarian Education. 1998. – 260 p.
252. Harold H. *Education as History: Interpreting XIX th - XX th century education* /Harold Silver; Forew. By David B. Tyack. - London; New York: Methuen.
253. Hemmings R. *Children's Freedom: A.S.Neill & the evolution of the Summerhill idea*. New York: Schocken Books, 1974
254. International Association for Learning Alternatives. - <http://learningalternatives.net/>
255. Iowa Association of Alternative Education 1990 Brochure available from Kathy Knudtson, 1212 7th St. S.E., Cedar Falls, IA 52401
256. Illich Ivan. *Deschooling Society*. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978.
257. Jacobs, B. 1994 *Recommendations for alternative education. A Report to the joint Select committee to Review the Central Education Agency*. Texas Youth Commission.

258. Kadel, S. 1994 Reengineering high schools for student success. Hot topics: Usable research. Palatka, Florida: SouthEastern Regional Vision for education. (ERIC Document Number 366 076)
259. Kershaw, C.A. & Blank, M.A. 1993 Student and education perceptions of the impact of an alternative school structure. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Atlanta, GA.
260. Kilpatrick W.H. Dewey's influence on education. In P. A. Schilpp (Ed.), The philosophy of John Dewey. New York: Tudor, 1939. – P. 447-473.
261. Kilpatrick W.H. Foundations of method. New York: Macmillan, 1925.
262. Kilpatrick W.H. The project method. Teachers College Record, 19(4), 1918. – P. 319-335.
263. Laboratory Schools Work Reports, 1898-1899 (University of Chicago Archives, Regenstein Library).
264. Lamb A. Ed. Of The New Summerhill: Penguin Books, London, 1992
265. . Lichtwark A. Der Deutsche der Zukunft Stuttgart: Klett-Gotta, 1995. - S.101-121.
266. Morley, R. E. 1991 Alternative Education. Drop out prevention research reports. Clemson, South Carolina: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service No. 349 652). - <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/alted.pdf>
267. Morley, R. E. Alternative Education: A Way of Restructuring Education /Local Review Process. - <http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/aewrelrp.pdf>
268. Morley, R. E. A Framework for Learning Alternatives Environments in Iowa. - http://learningalternatives.net/wp-content/uploads/legacy/Alt_Ed_Framework_for_Alt_Lrng_Envir_10.pdf
269. Nagata Y. Alternative education. Global Perspectives relevant to the Asia-Pacific Region. Springer, 2007. - 219 p.
270. Neill A.S.: Talking of Summerhill. Victor Gollacz Ltd., London, 1967. - 142 p.
271. Neill A.S.: Summerhill – A Radical Approach to Education. Victor Gollacz Ltd., London, 1962, 226 p.
272. Neill A.S.: Summerhill. – London: Penguin Books, 1984. – 336 p.
273. Petersen P. Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930.-Weimar, 1930.-215S.

274. Petersen P. Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza: Julius Beltz Verlag, 1927. - 138S.
275. Petersen P. Der kleine Jenaplan. Langensalza, 1927. - 235S.
276. Petersen P. Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. Weimar, 1934. -S.2-125.
277. Raywid, M. A. 1990 Alternative Education: The definition problem. Changing Schools, 18, 4-5, 10.
278. Raywid, M.A. 1994 Focus schools: A genre to consider. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education.
279. Reble A. Geschichte der Padagogik: Dokumentationsband. Stuttgart: Klett-Gota, 1992.-643S.
280. Rogers, P.C. 1991 At-risk programs: Assessment issues. Center for At-Risk Students, 2, 1-4. Newsletter from the former Center for at-Risk Students housed at La Guardia Community College, Long Island City, New York.
281. Selleck R.J.W. The New Education. 1870 - 1914 London:Pitman, 1968
282. Stabler E. Founders: Innovators in Education. 1830-1980. Edmonton Univ. of Alberta Press, 1980
283. Stewart W.A.C.: The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967. Macmillan and Co Ltd,1968
284. Summerhill school. – [http:// www.s-hill.demon.co.uk/](http://www.s-hill.demon.co.uk/)
285. Tagore International School, DLF. – <http://www.tagoreint.com/DLF.htm>.
286. Washburne C., Mar L. and S. Winnetka. The history and significance of an educational experiment, Englewood Cliffs, 1963.
287. Wheelock F.& Sweeney M.E. (1989) Alternative education: A vehicle for school reform. Changing schools, 17, (2) Spring/Summer
288. Young T. (1990). Public alternative education. Teachers Colledge Press
289. <http://www.alpinevalleyschool.com/>
290. <http://www.asac-ottawa.org/>
291. <http://www.asdk12.org/schools/stellar/pages>
292. <http://www.besn-sh.uobr.ru/>
293. <http://www.bis.org.au/>
294. <http://www.blacktownyouthcollege.com.au/>
295. <http://www.brockwood.org.uk/>
296. <http://www.cedarwoodsudbury.org/>
297. <http://www.childrensvillageschool.com/>
298. <http://www.circleschool.org/>

299. <http://www.clonlara.org/web/index.html>
300. <http://www.cmacademy.org/>
301. <http://www.collingwood.vic.edu.au/>
302. <http://communityschoolnh.org/index.shtml>
303. <http://www.currambena.nsw.edu.au/>
304. <http://www.dartingtonhallschool.co.uk/>
305. <http://www.democratics.org.il/bg11.htm>
306. <http://www.dvschool.org/>
307. <http://www.eaglerockschool.org/home/index.asp>
308. <http://www.educationrevolution.org/>
309. <http://www.educationrevolution.org/lisofdemscho.html>
310. <http://www.emval.org/>
311. http://en.wikipedia.org/wiki/Brisbane_Independent_School
312. http://en.wikipedia.org/wiki/Free_school
313. <http://en.wikipedia.org/wiki/Preshil>
314. [http://en.wikipedia.org/wiki/Oak_Grove_School_\(Jharipani,_Mussoorie,_India\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Oak_Grove_School_(Jharipani,_Mussoorie,_India))
315. <http://www.familyfreeschool.com/>
316. http://www.farmschool.org/index_flash.html
317. <http://www.fcs.vic.edu.au/>
318. <http://www.free-ringtones.co.in>
319. <http://www.freeschool.vcn.bc.ca/>
320. <http://www.fullcirclecommunityschool.org/>
321. <http://www.harmonyschool.org/>
322. <http://in12.ru/catalog/edu/srednee-obrazovanie/shkola-no18/>
323. http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/school_of_free_development.htm
324. <http://www.liberty-school.org/>
325. <http://www.littleriverschool.org/>
326. <http://www.livingschool.org/>
327. <http://www.logo--ringtone.com>
328. <http://www.longviewschool.org/>
329. <http://www.lynellhall.vic.edu.au/welcome.htm>
330. <http://www.melbournecommunityschool.com/>
331. http://www.mifs.ru/main/index.php?id_article=9
332. <http://www.mid.khb.ru/prv.shtml?show=acme>

333. <http://www.newlondonfreedomsschool.org/>
334. <http://www.oakgrove.peoria.k12.il.us/>
335. <http://www.oakgrove-jharipani.com/>
336. <http://www.onodemocratic.com/>
337. <http://www.pdxcoopschool.org/>
338. <http://www.playmountain.org/>
339. <http://www.powerlink.net/evergreen/>
340. <http://www.preshil.vic.edu.au/>
341. <http://www.purplethistle.ca/>
342. <http://repaq.qc.ca/>
343. <http://www.ringtone-x.com>
344. <http://www.sacval.org/>
345. <http://www.sands-school.co.uk/Home.html>
346. <http://schools.keldysh.ru/avt099676/creators.htm>
347. <http://www.schoolwithoutwalls.org/>
348. <http://www.schuelerinnenschule.at/>
349. <http://www.sfs.pvt.k12.mn.us/>
350. <http://springfieldsudburyschool.org/>
351. <http://www.springvalleyschool.com/>
352. <http://www.stonesoupschool.org/>
353. <http://www.sudval.org/>
354. <http://www.summerhillschool.co.uk/>
355. <http://www.tamariki.school.nz/>
356. <http://www.thebeachschool.org>
357. <http://www.thecommunityschool.org/>
358. <http://www.themetschool.org/home>
359. <http://www.thenewschool.com/>
360. <https://www.therealschoolhouston.org/>
361. <http://www.trilliumcharterschool.org/>
362. <http://www.trilliumschool.org/>
363. <http://www.tubmanfreeschool.org/>
364. <http://www.villagefreeschool.org/home>
365. <http://www.villageschool.vic.edu.au/contact.htm>
366. <http://www.villageschool.charter.k12.mn.us/>
367. <http://www.whisperingseed.org/>
368. <http://wikimapia.org/113062/Mirambika-School>

369. <http://yellow.mifors.com/yellow/edb/85.html>

370. <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/07/19/1267423227/Penkovskih.pdf>

Содержание

Введение	3
Глава 1. Историко-теоретические предпосылки развития альтернативных дидактических систем за рубежом	
1.1. Сущность и основные характеристики понятия «альтернативная дидактическая система».....	9
1.2. Исторические предпосылки и периодизация развития альтернативных дидактических систем за рубежом	27
Глава 2. Концептуальные основания развития альтернативных дидактических систем за рубежом	
2.1. Ценностные приоритеты альтернативных дидактических систем за рубежом.....	61
2.2. Синтетическое представление концептуальных дидактических идей в зарубежной педагогике, лежащих в основе альтернативных дидактических систем.....	79
Глава 3. Реализация альтернативных дидактических систем за рубежом	
2.1. Общее и особенное в моделях альтернативных дидактических систем.....	100
2.2. Содержание, формы и методы организация процесса обучения в альтернативных школах.....	125
Заключение	150
Библиография	161

*Валеев Агзам Абрарович
Зиннатова Диляра Маратовна*

Альтернативные дидактические системы за рубежом (XX в.)

Монография

Научный редактор
д.п.н., профессор А.А.Валеев

