

На правах рукописи

Баранова Альфия Рафаиловна

**ВЗАИМОСВЯЗЬ
ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В СВОБОДНЫХ ШКОЛАХ ЗА РУБЕЖОМ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Казань – 2011

Работа выполнена в ФГАОУ ВПО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор
Валеев Агзам Абрамович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Трегубова Татьяна Моисеевна;

доктор педагогических наук, профессор
Гурье Лилия Измайловна

Ведущая организация – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

Защита состоится 26 октября 2011 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.078.01 при ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по адресу: 420021, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» «___» сентября 2011 г. Режим доступа <http://www.ksu.ru>

Автореферат разослан «___» сентября 2011г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук



Салехова Л.Л.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В развитии российского образования до сих пор наблюдаются негативные тенденции, которые начались еще с 90-х годов и имеют известные последствия: бегство детей от агрессивности жизни в манящий их мир наркомании, алкоголизма и асоциальных группировок; отказ многих подростков от полезной активной деятельности; проявления жесткости, безнравственности со стороны учащихся школ и т.д. Вот почему сегодня так остро стоит вопрос о приоритете воспитания в процессе образования детей и юношества. Необходимость решения такой важной проблемы, как повышение воспитательной составляющей в образовании, всегда стояла на повестке дня, и это, в частности, подчеркивается во всех нормативно-правовых документах, обеспечивающих сегодня развитие системы образования в Российской Федерации. К сожалению, в образовательных учреждениях наблюдается мероприятийный подход к воспитанию, которое рассматривается лишь отдельным элементом внеурочной педагогической деятельности, а оно должно стать органичной составляющей единого педагогического процесса.

В связи с этим, актуализируется проблема усиления воспитывающей функции общеобразовательного процесса, создания такого образовательного пространства, которое было бы ориентировано на гуманистические ценности, на целостное развитие личности школьника. Идеи формирования в процессе обучения духовно-нравственной жизни детей тесно связаны с теорией свободного воспитания, признающей своей главной и незыблемой ценностью человека, ценность его свободы, его выбора и возможностей его развития. Как показывает педагогическая действительность, концептуальные положения свободного воспитания сегодня получают широкое распространение в странах Западной Европы, Азии и США; более того, именно здесь они находят свое реальное воплощение в деятельности разнообразных свободных школ. Накопленный в них опыт реализации двуединства процессов обучения и воспитания вызывает в наши дни самое повышенное внимание со стороны ученых и педагогов-практиков, многосторонне осмысливающих различные педагогические эксперименты в этой области. Одновременно наблюдается незадействованный потенциал образовательных ценностей теории свободного воспитания.

В связи с этим, научные исследования, направленные на выявление механизмов реализации единства обучения и воспитания при сохранении их специфики, могут способствовать решению многих проблем современного образования, таких как: формализм и оторванность школы от жизни, тормозящие свободное развитие ребенка; преувеличение роли обучения в процессе развития ребенка; игнорирование самобытности и своеобразия психики ребенка, его стремления к самораскрытию и творческой самореализации; обращение к шаблонным, формализованным методам обучения и воспитания без учета особенностей личности ребенка и его природы.

Опыт демократического реформирования системы отечественного образования пока еще относительно невелик. Это касается, в частности, и проблем взаимосвязи процессов обучения и воспитания. Значительным подспорьем в этом отношении мог бы послужить опыт интеграции процессов обучения и воспитания в свободных школах за рубежом.

Сравнительно-теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы по проблемам свободного воспитания показывает, что это явление, его стороны и грани, возможности и перспективы в настоящее время получили новый импульс для исследований. В последние годы в связи с повышением интереса общества к проблемам гуманизации образования стали появляться новые материалы, связанные с деятельностью свободных школ.

Необходимо отметить, что понятие «свободная школа» не является общепринятым в отечественной педагогике. Однако в начале двадцатого столетия мы встречаем это понятие в работах К.Н. Вентцеля, Н.К. Крупской, Н.В. Чехова. В последней четверти XX века данное понятие используется довольно активно в трудах Е.А. Александровой, М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова. А.А.Валеев использует как синонимичные понятия «свободная школа» и «школа свободного воспитания». В нашем исследовании мы также придерживаемся этой позиции: свободные школы – это негосударственные образовательные учреждения, основной философией которых является теория свободного воспитания, предполагающая обеспечение подлинной внутренней свободы и самореализации ребенка, раскрытие и развитие его природных задатков в процессе освоения окружающего мира. В зарубежной педагогической теории и практике именно в данном контексте обращаются к понятиям “free school” и “free schooling”. Более того, даже в названии многих школ подчеркивают эту характеристику: The Manhattan Free School, Bedford and Kempston Free School, The Free School Norwich, North Westminster Free School, Rivendale Free School, Bristol Free School.

Среди трудов, освещающих деятельность свободных школ, отметим диссертационные исследования А.А. Валеева и Е.В. Иванова, изучивших теорию и практику свободного воспитания в зарубежной педагогике; работы Т.В. Цыриной, исследовавшей феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в.; монографию Р.А. Валеевой, посвященную анализу опыта реформаторских школ Европы первой половины XX в.; научные работы И.И. Батчаевой, Н.В. Вейкшана, Н.Л. Клячкиной, М.М. Эпштейна, раскрывающих теоретические и практические подходы к реализации идей «новой школы» в России и за рубежом. Сегодня известны и такие целостные исследования, которые тематически охватывают историко-педагогические аспекты развития альтернативных подходов к воспитанию и обучению (П.П. Браиловская, Д.Р. Гилязова, Т.А. Кузьменко, М.Н. Певзнер, С.А. Расчетина, А.А. Рахмошкин, К.Е. Сумнительный, Н.В. Тененёва).

Отдельные аспекты развития зарубежной гуманистической педагогики XX в. нашли отражение в монографических сборниках и трудах таких исследователей, как Б.М. Бим-Бад, Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, А. Гретлер, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, В.Я. Пилиповский, Ф.Л. Ратнер, К.И. Салимова.

Достаточно широко исследования по свободному воспитанию представлены за рубежом. В ходе работы над диссертацией были изучены труды таких зарубежных педагогов, как А. Нейлл, Р. Штейнер, Дж. Кришнамурти, Д. Гринберг, М. Монтессори и др. Особую значимость имеют исследования феномена альтернативных подходов к образованию И. Илиша (I.Illich), М. Аплтона (M.Appleton), Р. Барроу (R.Barrow), Дж. Кроула (J.Croall), Р. Хеммингса

(R.Hemmings), Д. Гриббла (D.Gribble); труды по истории образования в XX веке Г. Гарольда (H.Harold), В. Стьюарта (W.A.C.Stewart), Р. Селлека (R.J.W.Selleck), Е. Стаблера (E. Stabler). В свободной электронной энциклопедии Википедия (Wikipedia) также представлен обширный материал по данной проблематике. Сущностный анализ основных характеристик, содержания и методов педагогики свободы содержат работы 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, C.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).

В то же время можно констатировать отсутствие научных работ, в которых взаимосвязь процессов обучения и воспитания в современных свободных школах за рубежом является самостоятельным предметом исследования. Между тем, такое исследование позволило бы выявить историко-культурную и методологическую детерминированность данных процессов, показать и объяснить механизмы продуктивности их взаимодействия, оценить значимость для российского образования сегодняшнего дня в перспективе. Таким образом, к настоящему времени сложились объективные **противоречия** между:

- ориентацией отечественной школы на демократические преобразования и декларативностью единства воспитания и обучения в ней;
- наличием в практике зарубежных свободных школ позитивных идей и находок по реализации продуктивного взаимодействия воспитания и обучения, актуальных в условиях модернизации отечественного образования, и фрагментарностью их теоретического осмысления российской педагогической наукой;
- объективной потребностью в выявлении особенностей, содержания, форм и методов организации процессов и обучения и воспитания в зарубежных странах и недостаточной исследованностью взаимосвязи этих процессов в практике свободных школ в XX веке.

С учетом выше изложенного, научная **проблема** исследования сформулирована следующим образом: каковы историко-педагогические основы и механизмы реализации взаимосвязи процессов обучения и воспитания в свободных школах за рубежом и возможности использования данного опыта в российских учебных заведениях?

Необходимость решения данной проблемы определило выбор **темы** исследования: «Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в свободных школах за рубежом».

Цель исследования: выявить и охарактеризовать исторические предпосылки, концептуальные положения и условия реализации взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах за рубежом и обосновать возможности их применения в отечественной школе.

Объект исследования – теория и практика реализации взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной школе.

Предмет исследования – этапы и тенденции развития, концептуальные положения и условия реализации взаимосвязи процессов обучения и воспитания в зарубежных свободных школах, имеющие прогностическое значение для российских образовательных учреждений.

Проблема, цель и предмет исследования определили следующие **задачи**:

1. Выявить генезис и этапы развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике.
2. Обосновать тенденции развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в образовательной практике за рубежом.
3. Раскрыть концептуальные положения и принципы взаимосвязи процессов обучения и воспитания в контексте теории свободного воспитания.
4. Определить условия реализации в отечественной образовательной практике продуктивного опыта взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежных свободных школах.

Методологическую и общетеоретическую основу исследования составляют философский принцип системности (предполагающий рассмотрение историко-педагогических явлений с точки зрения целостности их характеристик); аксиологический подход (согласно которому человек есть высшая ценность в обществе и самоцель общественного развития); принцип единства исторического и культурологического в педагогическом познании (позволивший проследить генезис и развитие идеи взаимосвязи воспитания и образования в свободных школах и определить тем самым ее значимость для педагогической науки); личностный (учитывающий индивидуальные особенности каждого ребенка) и деятельностный (осуществляющий активное и опытное обучение и воспитание) подходы. Особое место в методологии исследования занял принцип диалога, обеспечивающий актуализацию исторического опыта в зависимости от наиболее насущных проблем современности.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют: идеи гуманизации и демократизации образования (М.Н. Берулава, Р.А. Валеева, Л.А.Волович, Б.С. Гершунский, И.Д. Демакова, З.Г. Нигматов), концепции личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, И.С. Якиманская), психолого-педагогические теории развития личности в процессе обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.), дидактические идеи единства обучения и воспитания (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин), индивидуализации учебной деятельности (А.В. Захарова, А.А. Кирсанов, И.Э. Унт), концептуальные идеи историко-педагогических (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, Е.Г. Осовский, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, Я.И. Ханбиков) и сравнительно-педагогических (Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, Л.И. Гурье, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова, Н.Д.Никандров, В.Я. Пилиповский, Ф.Л. Ратнер, К.И. Салимова, Т.М. Трегубова, Т.В. Цырлина) исследований.

Методы исследования, применяемые в диссертации, характерны для методики изучения истории образования и педагогики: логико-гносеологический анализ, метод актуализации, отбора, систематизации и обобщения исторических фактов и оригинальных источников. Для реализации принципа научного историзма использовались историко-ретроспективный и сравнительно-сопоставительный методы, позволившие осмыслить этапы и тенденции развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в образовании.

Источниковедческой базой исследования послужила отечественная и зарубежная историко-педагогическая литература по исследуемой проблеме,

как переведенная на русский язык, так и на языке оригинала. В работе привлекались и такие материалы, как:

- материалы Интернет-сайтов свободных школ по всему миру, где мы обнаружили информацию, освещающую сегодняшнее состояние и характер деятельности этих учебных заведений; интервью с выпускниками школ, их директорами и сотрудниками;
- документы и материалы Международной ассоциации исследования альтернативного образования (International Association for Learning Alternatives) и Центра альтернативного образования (Alternative Education Resource Organization (AERO));
- учебники и учебные пособия по истории педагогики и психологии различного периода, как отечественные, так и изданные на Западе;
- специальные видеоматериалы о деятельности зарубежных альтернативных школ, работающих по системе М. Монтессори, Р. Штейнера, А. Нейлла, Д. Гринберга, Дж. Кришнамурти, М.Й. Махариши.

С целью получения наиболее полного и четкого представления о взаимосвязи процессов обучения и воспитания в свободных школах за рубежом мы исследовали образовательную философию и опыт практической деятельности различных зарубежных школ исследуемого периода. Рассматривая генезис, этапы и тенденции развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике, мы сделали акцент на деятельности тех свободных школ, где они наиболее полно и продуктивно реализованы, обеспечив их жизнестойкостью: в *Великобритании* – Сэндз Скул (Sands School), школа Саммерхилл (Sammerhill School); в *США* – Садбери Вэлли Скул (Sudbury Valley School), Махариши Скул (Maharishi School-Age of Enlightenment), Диабло Вэлли Скул (Diablo Valley School), Албании Фри Скул (Albany Free School), Школа «Дубовая Роща» (Oak Grove School), Нью Скул (The New School); в *Австралии* – Брисбейн Индепендент Скул (Brisbane Independent School), обща начальная школа Каррамбена (Currumbena primary school); в *Канаде* – Бич Скул (The Beach School); в *Новой Зеландии* – Тамарики Скул (Tamariki School); в *Японии* – Токио Шуре (Tokyo Shure); в *Индии* – Мирамбика (Mirambika), Международная Школа Тагора (Tagore International School); в *Израиле* – Демократическая школа Хадера (Democratic School of Hadera); школа Монтессори (Montessori Education), вальдорфская школа (Waldorf Education).

Основные этапы исследования. В соответствии с поставленной целью исследование осуществлялось с 2005 по 2011 гг. в несколько этапов, на которых решались конкретные задачи и использовались соответствующие методы.

Первый этап (2005 – 2007 гг.) включал обоснование выбора проблемы исследования, ее актуальности и существующих в данной области противоречий; выявлялся уровень разработанности исследуемой проблемы в науке; осуществлялось изучение и обобщение монографий и статей о методах обучения и воспитания в зарубежной педагогике в оригинале и в переводе; анализировалась философская, педагогическая, психологическая литература, были намечены направления исследовательской работы.

Второй этап исследования (2008-2009 гг.) был посвящен изучению исторических оснований развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в

зарубежной педагогике; уточнялись концептуальные положения и принципы взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах.

Третий этап исследования (2010-2011 гг.) был ориентирован на выявление условий реализации взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах; определялись перспективы дальнейших исследований в данной области. На этом этапе было осуществлено научно-литературное оформление результатов исследования.

Научная новизна исследования. 1. Выявлен генезис и раскрыты этапы развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике: *I этап - античный (IX в. до н.э. – V в. н.э.)* – раздельное решение вопросов воспитания и обучения за счет параллельного функционирования грамматических школ и гимнасий, а также специальных школ мусического и гимнастического воспитания; *II этап (конец V – XIV вв.)* - период консолидации обучения и воспитания в контексте доминирующей христианской идеологии, когда задачи обучения полностью подчиняются целям религиозного воспитания; *III этап (XV – XVI вв.)* – период осознания целесообразности интеграции обучения и воспитания, основанной на признании самоценности личности ученика, развитии его познавательной активности, что стало предпосылкой педагогики свободы; *IV этап (XVII вв.)* – признание авторитета разума и здравого отношения к хозяйственной и политической деятельности, что приводит к расширенным поискам в области проблем познания и научной разработки закономерностей и принципов дидактики. В связи с этим приоритетным в образовательном процессе становится обучение; *V этап (XVIII век)* - зарождение традиции свободного образования, предполагающего единство и взаимосвязь обучения и воспитания и включающего в себя задачу формирования идеала свободной, критически мыслящей, а также духовно и физически развитой личности. Этот период прошел под знаком широкого мировоззренческого течения, провозглашавшего основным инструментом улучшения, преобразования общества воспитание и просвещение, поэтому большое место в достижении этих целей отводилось распространению знаний; *VI этап (XIX в.)* – утверждение авторитарной педагогики, которая предписывает жесткую регламентацию урока, придавая особое значение воспитывающему обучению. Формирование личности ребенка шло через развитие его интеллекта, а в обучении господствовали вербальные методы; *VII этап (конец XIX – первая половина XX вв.)* – период ориентации педагогического процесса на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста и развития ребенка, на раскрытие заложенных в нем от рождения потенций за счет продуктивного взаимодействия в образовании обучения и воспитания. *VIII этап (вторая половина XX в.)* – распространение концепций и массовой образовательной практики свободного воспитания, придающих образовательному процессу личностно-ориентированный характер с преодолением авторитаризма в воспитании и обучении. Этот период характеризуется расширением степени свободы учащихся в практике школ (в целеполагании, выборе содержания, форм, средств и методов обучения, оценивания результатов деятельности и т.д.), что содействовало становлению ребенка как субъекта жизни и культуры в рамках его жизнетворчества и духовно-нравственного развития.

2. Раскрыты тенденции развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в образовательной практике на основании выделенных этапов:

- постепенное перемещение педагогического идеала от социально-ориентированной к личностно-ориентированной цели образования, предполагающей максимальный учет особенностей внутреннего мира ребенка, его возможностей, интересов и индивидуальных особенностей;

- уход от устаревших педагогических традиций в воспитательной и учебной практике, от регламентации и жесткого управления образовательным процессом;

- становление в общественном сознании идеи защиты и реализации прав детей, среди которых право ребенка на свободу выбора образовательного маршрута, содействующего его целостному развитию, является ведущим;

- активно развивающийся на основе широкой дискуссии в западном обществе процесс реформирования школы и создание нового типа альтернативной школы, базирующейся на свободной деятельности ребенка, отвечающей его интересам и потребностям и предполагающей развитие его творческих способностей и инициативы;

- развитие нетрадиционных моделей обучения, которые обеспечивают органическое единство обучения и воспитания;

- обновление системы образования в современной зарубежной школе посредством введения целенаправленного мультикультурного содержания, являющегося непременным условием для формирования творческой личности с развитыми гуманистическими ценностными ориентациями.

3. Систематизированы и целостно представлены *концептуальные положения* (выдвижение в процессе обучения на первый план человека как одной из главных ценностей общества, уважение его индивидуальных жизненных целей, запросов и интересов; признание основной задачей образования развитие всего потенциала личности – интеллектуального, нравственного, эстетического, физического; обеспечение всех условий для самоопределения и самореализации личности, а также поддержки каждому школьнику в проявлении его творческой индивидуальности в образовательном пространстве школы посредством адаптации учебной программы к индивидуальным стилям познания и уровню развития способностей детей, а также учета их потребностей и интересов; формирование школьного учебного плана на основе философии культуры, которая понимается как целостная система жизнедеятельности подрастающего человека) и *принципы* (субъектности, свободы выбора, саморазвития, социализации, интериоризации культурных ценностей, педагогической поддержки) взаимосвязи процессов обучения и воспитания в контексте теории свободного воспитания.

4. Определены педагогические условия реализации продуктивного опыта взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах за рубежом, приемлемые для использования в образовательном поле российской школы: обеспечение приоритетности задач воспитания, культивирование в образовательном пространстве школы стремления ребенка к личностному совершенствованию, саморазвитию; организация структуры образования как гибкой, вариативной и постоянно развивающейся системы, содействующей построению учебного процесса с учетом психологии восприятия, потребностей и интересов каждого

ребенка; обеспечение свободы выбора ребенком индивидуального образовательного маршрута в реализации своих потребностей; формирование учебных программ, в полной мере учитывающих лингвистическое и культурное разнообразие местного региона; утверждение в школе диалогового типа взаимоотношений учителя и учащихся, закрепляющего в качестве ведущей воспитывающей функции общеобразовательного процесса.

Теоретическая значимость исследования. Раскрытые в диссертации историко-теоретические основания развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике могут стать источником дальнейшего развития философии образования, научного обоснования современных инновационных теоретических и процессуально-технологических поисков в области гуманизации и демократизации отечественной школы. Исследование представляет интерес для обогащения историко-педагогического знания: восполняется определенный пробел в истории зарубежной педагогики в изучении практического и теоретического опыта организации взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах. Вскрытые в работе концептуальные положения и принципы взаимосвязи процессов воспитания и обучения в контексте теории свободного воспитания имеют значение для развития общеметодологических и теоретических подходов к образованию. Новый взгляд на возможности адаптации условий взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах к практике отечественного образования открывает перспективы для научного обоснования современных инновационных стратегий его развития.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов для усиления гуманистического характера процесса обучения, его интеграции с воспитательным процессом. Выявленный положительный опыт реализации взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах за рубежом обогащает отечественное образование пониманием основных закономерностей и механизмов этого процесса. Представленные в диссертации выводы об условиях реализации продуктивной взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах могут быть использованы в организации современного образовательного процесса, в системе дошкольного и школьного образования, подготовки и усовершенствования педагогических кадров. Результаты исследования могут найти применение при чтении учебных курсов по истории педагогики и образования в педагогических институтах и университетах, при составлении учебных пособий по зарубежной педагогике, философии образования, а также для повышения педагогической культуры широкой общественности.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены целостным подходом к исследованию проблемы, непротиворечивостью организации и логики проведения исследования современными представлениями об историко-педагогическом исследовании; репрезентативностью источниковедческой базы; корректностью его методологического аппарата; адекватностью методов исследования его объекту, цели, задачам, логике. Достоверность исследования достигнута также изучением большого массива источников на языке оригинала, чему способствовало свободное владение диссертантом английским языком.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на Международных («Феномен природы и экологии человека» - Казань, 2008; «Непрерывное психолого-педагогическое образование: проблемы, поиски, перспективы» - Казань, 2009), Всероссийской («Инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного психолого-педагогического образования» - Казань, 2011) и региональных («Основные тенденции и формы интеграции образовательного процесса в школе и вузе» - Казань, 2007) научно-практических конференциях, на конференциях молодых ученых ТГГПУ (2007-2011 гг.), научных конференциях преподавателей ТГГПУ (2007-2011 гг.), а также в процессе проведения практических занятий по английскому языку в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

На защиту выносятся:

1. Теоретическое обоснование генезиса и этапов развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике, раскрывающие их поступательный, закономерный характер.

2. Тенденции развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в образовательной практике на основании выделенных этапов, направленные на постепенное перемещение целей образования от формирования знаний, умений и навыков к целостному развитию личности.

3. Концептуальные положения и принципы взаимосвязи обучения и воспитания в контексте теории свободного воспитания.

4. Педагогические условия реализации взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах, синтезирующие продуктивный зарубежный опыт для использования в практике развития отечественной школы.

Структура диссертации: исследование состоит из введения, двух глав, заключения. Библиография включает 363 источников, из них 137 на английском языке.

Во введении дано обоснование актуальности избранной темы, определены объект и предмет исследования, его цели и задачи, методологические основы и методы, раскрыты научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Историко-теоретические основы взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике свободы» проанализированы генезис, этапы и тенденции развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике; представлены концептуальные положения теории свободного воспитания в контексте взаимосвязи процессов свободного воспитания и обучения; раскрыты принципы взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах за рубежом.

Во второй главе «Реализация взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах за рубежом» раскрыто общее и особенное в моделях организации обучения и воспитания в свободных школах; определены педагогические условия обеспечения взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах; представлены перспективы реализации продуктивного опыта взаимосвязи обучения и воспитания для развития отечественного образования.

В заключении обобщены и изложены основные теоретические положения и общие выводы проведенного исследования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Историческому исследованию генезиса идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике в диссертации предшествовало его методологическое и теоретическое обоснование. В контексте изучения трудов Ю.К.Бабанского, В.А. Караковского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.А. Сластенина, мы рассматриваем *взаимосвязь обучения и воспитания как педагогический принцип, отражающий взаимную обусловленность данных процессов и целостную систему их взаимодействия, направленную на формирование человека культуры, разносторонне образованной личности, готовой к свободной самореализации в обществе*. Исходя из этого, а также на основе сравнительно-сопоставительного анализа различных концептуальных подходов было установлено, что процесс развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике прошел ряд определенных этапов, в частности, связанных с модификацией целей, ценностей, содержания и форм осуществления взаимодействия обучения и воспитания под воздействием изменений социально-экономических и политических условий развития общества.

Последовательный историко-педагогический анализ показал, что длительный процесс идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике включал в себя ряд значительных периодов до XX века, характеризующихся своими особенностями.

I этап - античный (IX в. до н.э. –V в. н.э.) – раздельное решение вопросов воспитания и обучения за счет параллельного функционирования грамматических школ и гимнасий, а также специальных школ мусического и гимнастического воспитания. Одновременно это был период разработки вопроса о сущности и предназначении человека, его способности формировать собственный образ жизни в соответствии с возможностями своей природы. В это время в обществе нарастает свободомыслие, критическое отношение к прошлому и настоящему, идеалы и ценности соотносятся с практической пользой и практическими результатами; постепенно наблюдается и увеличение объема знаний, так или иначе, способствует развитию философских воззрений, в которых осуществлялся переход от преимущественного изучения природы к рассмотрению человека, т.е. намечается субъективистско-антропологическая тенденция в философии (Гипсий, Горгий, Протагор, и др.), в которой человек объявляется единственным бытием и мерой всех вещей. Эти новые тенденции становятся предпосылками для развития идеи гармонизации задач воспитания и обучения в образовании.

II этап (конец V – XIV вв.) - период консолидации обучения и воспитания в контексте доминирующей христианской идеологии, когда задачи обучения полностью подчиняются целям религиозного воспитания. В то же время в этот период закладываются фундаментальные принципы формирования человеческой индивидуальности, а также образования и воспитания, имевшие целью не только умственное развитие учащегося, но и возвращение его как нравственной личности. Накопление и систематизация новых данных медицины, географии, механики и техники, химии и фармакологии содействует повышению интереса к познанию действительности, когда широко трактуемый опыт постепенно признается одним из основ обучения и воспитания, чему способствует

ет развитие естественных наук, оказавшее влияние на сложившиеся в то время представления об образовании.

III этап (XV – XVI вв.) – период осознания целесообразности интеграции обучения и воспитания, основанной на признании самоценности личности ученика, развитии его познавательной активности, что стало предпосылкой педагогики свободы. Основными дидактическими принципами этого времени становятся добровольное и сознательное обучение, связь обучения с природой и жизнью (М. де Монтень), наглядность, самообразование, трудовое воспитание (Т. Мор). В школьной практике того периода (В. де Фельтре) впервые используются воспитательные возможности детского самоуправления, прослеживается стремление стимулировать живой интерес учащихся к знаниям через создание такой атмосферы учения, которая сможет превратить его в радостный познавательный процесс.

IV этап (XVII вв.) – признание авторитета разума и здравого отношения к хозяйственной и политической деятельности, что приводит к расширенным поискам в области проблем познания и научной разработки закономерностей и принципов дидактики. В связи с этим приоритетным в образовательном процессе становится обучение. С этого времени начинают происходить значительные изменения во всех сферах социокультурной жизни Западной Европы; поднимается авторитет разума, становится легальным религиозный плюрализм, открывший дорогу свободомыслию, демократии и научным исследованиям, результатом чего стал выход на первый план в философских системах гносеологии, в частности, к выявлению у учеников природных способностей и склонностей к тому или иному роду деятельности, а поскольку природных задатков для развития ума недостаточно, в связи с этим образование и должно дополнять их и руководить ими (основоположники дидактики и научной педагогики В. Ратке и Я.А. Коменский).

V этап (XVIII век) - зарождение традиции свободного образования, предполагающего единство и взаимосвязь обучения и воспитания и включающего в себя задачу формирования идеала свободной, критически мыслящей, а также духовно и физически развитой личности.

Этот период прошел под знаком широкого мировоззренческого течения, провозглашавшего основным инструментом улучшения, преобразования общества воспитание и просвещение, поэтому большое место в достижении этих целей отводилось распространению знаний, в процессе чего шла непримиримая борьба с догматизмом и схоластикой в педагогике (Д. Дидро, К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер, Монтескье). В конце XVIII – начале XIX вв. отмечается переход от умозрительной разработки проблем воспитания (идеи Руссо) к созданию практических, ориентированных на широкое применение методик; усиление, в связи с этим, гуманистической педагогической традиции. В это время начали создаваться школы-филантропины, своеобразные школы-интернаты, условия воспитания в которых значительно более соответствовали природе детей, по сравнению с обычными учебными заведениями, и где главной задачей провозглашалось формирование целостной личности, способной к гражданской деятельности и обретению личного счастья, и ориентирование воспитательного процесса на разностороннее развитие детей (в частности, средствами развивающего обучения).

VI этап (XIX в.) – утверждение авторитарной педагогики, которая предписывает жесткую регламентацию урока, придавая особое значение воспитывающему обучению. Формирование личности ребенка шло через развитие его интеллекта, а в обучении господствовали вербальные методы; таким образом, ориентация шла на обучение и воспитание с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность и включающих человека в безличный государственный порядок.

VII этап (конец XIX – первая половина XX вв.) – период ориентации педагогического процесса на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста и развития ребенка, на раскрытие заложенных в нем от рождения потенций за счет продуктивного взаимодействия в образовании обучения и воспитания. Провозглашение «педагогической революции» содействует изменениям в педагогическом мировоззрении, отразившемся на эволюции школы и педагогической мысли. В этот период происходит осознание необходимости обновления системы образования, которое могло бы способствовать обновлению всего общества в целом, что означало замену старой школьной системы новой системой образования, ориентированной на целостное и всеобщее образование. В зарубежной педагогике этого периода на первый план выходят две основные педагогические парадигмы: педагогический традиционализм и новое воспитание, или реформаторская педагогика, — определенная альтернатива традиционализму, суть которой заключалась в практическом воплощении в образовательном учреждении идеи о необходимости изучения «естественных проявлений детей», природа которых изначально признана активной.

VIII этап (вторая половина XX в.) – распространение концепций и массовой образовательной практики свободного воспитания, придающих образовательному процессу личностно-ориентированный характер с преодолением авторитаризма в воспитании и обучении. Этот период характеризуется расширением степени свободы учащихся в практике школ (в целеполагании, выборе содержания, форм, средств и методов обучения, оценивания результатов деятельности и т.д.), что содействовало становлению ребенка как субъекта жизни и культуры в рамках его жизнотворчества и духовно-нравственного развития.

Анализ развития идей взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике XX в. выявил ряд *тенденций* этого процесса. Так, *первая тенденция* связана с тем положением, что зарубежная гуманистическая педагогика была направлена на достижение таких идей и принципов, как: самоценность личности ребенка; приоритет его здоровых потребностей и интересов в процессе обучения и воспитания; превращение этого процесса в увлекательную деятельность для детей; стимулирование детской самостоятельности и творческой активности; отказ от всяческого авторитарного подавления ребенка в учебно-воспитательном процессе. *Вторая тенденция* связана с новыми подходами в воспитательной и учебной практике. Хотя в ней все еще продолжали существовать устаревшие педагогические традиции, зарубежная система образования стала ориентироваться на следующее понимание природы обучения и воспитания: эти процессы трактуются как деятельность, которая может обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. При этом педагоги-гуманисты (Я. Корчак, Ф. Дольто, Э. Кей, С.

Френе) рассматривают период детства не как подготовку ребенка к будущей «настоящей» жизни, а как полноценную жизнь, имеющую свою самоценность. К *третьей тенденции* относится утверждение в общественном сознании идеи защиты и реализации прав детей, среди которых право ребенка на свободу выбора своего образования, а также право управлять своей собственной общественной жизнью являющимися ведущими. В связи с этим социально-педагогическая характеристика процесса воспитания и обучения стала представлять собой процесс, направленный на развитие личности как активного субъекта творческой учебной деятельности, познания и общения. Зарубежная педагогика в лице прогрессивных ученых и педагогов (А. Нейлл, Д. Гильберг, Г. Винекен, Э. Кей, Дж. Кришнамурти и др.) призывает к своеобразному «человечиванию» знаний, то есть такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой знания приобретают личностный смысл. *Четвертая тенденция* непосредственно связана с современностью и отражает активно развивающийся на основе широкой дискуссии в западном обществе процесс реформирования школы и создание нового типа альтернативной школы, базирующейся на свободной деятельности ребенка и отвечающей его интересам и потребностям. При этом весь учебно-воспитательный процесс должен служить созданию и поддержанию условий для проявления и целостного развития позитивных способностей, интересов и наклонностей самого ученика. *Пятая тенденция* связана с особенностями нетрадиционных моделей обучения, ориентированных на: постепенное осуществление модернизации методов и форм обучения; широкое использование нестандартных приемов преподавания; активное применение в школе новейших технических средств; необходимость развития у ребенка в связи с этим творческих способностей и инициативы. Взаимосвязь воспитания и обучения направлена на формирование у ребенка определенной системы ценностей, которая обуславливает его эмоциональное восприятие личностно определенных для него объектов. Отсюда все элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены, и усвоение их позволяет подрастающему человеку не только успешно функционировать в социуме, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно. *Шестая тенденция* связана с культуросообразностью современного образования, основанной на принципе поликультурности, в условиях которой мультикультурное содержание образования является непременным условием для формирования личности с потребностями в миротворческой и созидательной деятельности. В этих условиях деятельность школы, имеющей культурную и практическую направленность, нацелена на развитие самосознания учащихся, на создание в их представлении исторической духовной и практической преемственности поколений.

Следующий этап исследования был связан с выявлением и обоснованием концептуальных положений теории свободного воспитания в контексте соотношения процессов свободного обучения и воспитания за рубежом. В результате целостного изучения взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах в разных странах определены следующие ее концептуальные составляющие: выдвигание в процессе обучения на первый план человека как одной из главных ценностей общества, уважение его индивидуальных жизненных целей, запросов и интересов; признание основной задачей образования развитие

всего потенциала личности – интеллектуального, нравственного, эстетического, физического; обеспечение всех условий для самоопределения и самореализации личности, а также поддержки каждому школьнику в проявлении его творческой индивидуальности в образовательном пространстве школы посредством адаптации учебной программы к индивидуальным стилям познания и уровню развития способностей детей, а также учета их потребностей и интересов; формирование школьного учебного плана на основе философии культуры, которая понимается как целостная система жизнедеятельности подрастающего человека. Ход исследования привел к выводу, что развитие идеи взаимосвязи обучения и воспитания в контексте теории свободного воспитания связано с различными положениями психологических теорий личности и, прежде всего, гуманистических идей о позитивной свободе индивида, в основе которой психологи усматривали спонтанную активность и деятельность индивида в соответствии с его внутренней природой; положение о заложённых в природе человека уникальных экзистенциальных потребностей; рассмотрение целью воспитания развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности и т.д. (З. Фрейд, К. Юнг, В. Райх, А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Салливан). При этом, отталкиваясь от характеристики современных свободных школ, были выявлены важнейшие положения образовательной деятельности в школах, работающих на основе взаимосвязи обучения и воспитания: предоставление свободы ребенку как возможности для реализации его внутреннего потенциала; обеспечение свободы выбора как права ребенка на осуществление своей субъективности в принятии решений; индивидуальное целеполагание при развитии личности ребенка в ходе его образовательной деятельности; развитие опыта ребенка как средства его личностного роста; постоянное поощрение вовлеченности детей в жизнедеятельность школьного сообщества; принятие как аксиомы, что свободная экспрессия ребенка способствует развитию у него уникальных способностей и талантов; отказ от всех манипуляций ребенком; закладывание в основу философии школы положения о том, что свобода – это ключ к развитию личной ответственности.

Обобщение наиболее важных концептуальных положений теории свободного воспитания в контексте взаимосвязи процессов свободного обучения и воспитания позволило нам прийти к выводу, что основополагающими принципами, на которых базируются эти положения, являются следующие:

- *принцип субъектности*: создание условий для обогащения ребенком субъектного опыта и развития его индивидуальности. В связи с этим обучение и воспитание, переплетаясь, носят личностно-ориентированный характер, при котором ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта, приобретаемого зачастую вне учебного процесса и самостоятельно;

- *принцип свободы выбора*: признание за детьми права на участие в определении конкретного направления образования, в выборе его содержания и форм организации, а также познания именно того, что им лично важно и значимо. На деле это означает следующее: предоставление детям в полной мере выбора и возможностей, позволяющих им развиваться в соответствии с их внутренней природой и следовать своим собственным интересам, предоставление детям свободы самим регулировать и осуществлять свои собственные

цели и достижения, предоставление детям свободы выбора в проявлении любого творческого акта, будь это связано с учебой, игрой или трудом, предоставление детям возможности эмоционального самовыражения, предоставление детям возможности в полной мере быть самими собой, а также иметь право вносить изменения в жизнь сообщества, в котором они живут;

- *принцип саморазвития*: обогащение деятельных способностей и иных личностных качеств ребенка в ходе различных видов его целесообразной деятельности. Данный принцип заключается в гармонизации отношений ребенка с собственным «Я», когда для оптимального развития ребенка необходимо и его позитивное отношение к себе, предполагающее веру в свои силы и возможности, ощущение своей самоценности и чувство собственного достоинства; что говорит о наличии Я-концепции, которая составляет часть общей структуры личности, и в значительной мере определяет ее саморазвитие;

- *принцип социализации*: интеграция ребенка в различные социальные структуры, связанная с усвоением подрастающей личностью норм, правил, ценностей, принятых в сообществе, а также социальных ролей, выполняемых им в жизни. Если традиционно социализация личности связывается только с воспитанием, то в контексте нашего исследования данный принцип предполагает приобщение к системе социальных связей в процессе обучения, который содействует социальной адаптации и социальной автономизации личности;

- *принцип интериоризации культурных ценностей*: перевод общечеловеческих ценностей во внутренний мир личности, предполагающий преобразование учебной деятельности ребенка в проживание им ценностных отношений и включение их в поведенческий акт, идентификацию с социокультурным окружением, формирование способности выделить из множества изучаемых в школе явлений те, которые имеют для него ценность, а затем превратить их в определенную внутреннюю структуру личности;

- *принцип педагогической поддержки*: направленность всех педагогических усилий в процессе обучения на становление личности ребенка. Исходя из данного принципа в процессе обучения реализуются такие составляющие, как *взаимодействие* - норма взаимоотношений, которой должен следовать педагог, если он озабочен повышением образовательного уровня ребенка; *содействие* - действия педагога, направленные на формирование у ребенка ответственного отношения к своему саморазвитию и самообразованию; *помощь* - создание у ребенка ощущения собственной значимости и веры в себя; *защита* - избавление ребенка от страха действия, ошибки и наказания за нее.

Приступая к раскрытию следующей задачи настоящего исследования, автором была сделана попытка определить общее и особенное в моделях организации обучения и воспитания в свободных школах. Было выявлено, что наиболее значимыми общими чертами являются: *философия школы*, которая в альтернативных учебных заведениях концептуально объединяется одной общей идеей: создание всех необходимых условий для того, чтобы дети обрели жизнестойкость и стали счастливыми людьми; *образовательная доктрина*, с учетом тех или иных особенностей, прежде всего, ориентирована на инициирование учащихся на собственную жизнедеятельность и формирование вокруг себя своего маленького окружающего мира; *выбор педагогического персонала и организация*

инфраструктуры учебного заведения, – все предназначено для предоставления образовательных услуг в любое необходимое для учеников время.

В диссертации выявлены также отличительные характеристики и своеобразие конкретных свободных школ, относящихся к разным регионам мира и привносящих в философию образования не только что-то общее, но и свое особенное и единичное. Проведенный системный анализ организационно-деятельных моделей данных школ выявил наличие следующих своеобразных черт, связанных, в частности, с целеполаганием:

- Sands School (Англия) – педагогическая поддержка развития учащихся и определения ими своих собственных ценностей и убеждений, а также воспитание в ребенке уважения и отзывчивости к слабостям конкретного человека, семьи или группы людей, имеющих ценности и установки, которые могут отличаться от его собственных;

- Albany Free School (США) – использование принципа неявного педагогического сопровождения и осознание детьми личной значимости знаний;

- Blacktown Youth College (Австралия) – культивирование желания учиться и жить активной жизнью;

- Mirambika (Индия) – всестороннее обучение с точки зрения постижения основ наук, достижение эмоциональной раскрепощенности, психической устойчивости и жизнестойчивости;

- Beach School (Канада) – самомотивированное обучение и саморазвитие детей, способные обеспечить наиболее содержательные и прочные результаты в их личностном росте;

- Tokyo Shure (Япония) – предоставление ребенку возможности для своего активного проявления и приобретения им собственного опыта.

Следующей задачей исследования стало выявление педагогических условий реализации идеи взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах, продуктивный опыт которых имеет определенный прогностический характер для образовательной практики отечественной школы. Суммируя теорию и практику свободного воспитания, были выделены следующие условия:

- *обеспечение приоритетности задач воспитания, культивирование в образовательном пространстве школы стремления ребенка к личностному совершенствованию, саморазвитию* (выдвижение на первый план потребностей и интересов, идеалов и ценностей личности; создание необходимых условий, в которых наиболее полно раскрылись бы ее способности и дарования. Исходя из этого, сутью взаимосвязанных процессов воспитания и обучения становится перманентный процесс введения его в культуру);

- *организация структуры образования как гибкой, вариативной и постоянно развивающейся системы, содействующей построению учебного процесса с учетом психологии восприятия, потребностей и интересов каждого ребенка* (обучение ребенка пониманию себя как части окружающего мира, открытия его истинного бытия, восприятия его идеального порядка и принципов жизнедеятельности в нем. Исходя из этого, учителя школы обучают детей важнейшим свойствам восприятия: *предметности* - отнесенности восприятия к отображаемому объекту, способности выделять предмет из окружающего фона как отдельно взятую вещь; *целостности* - органической взаимосвязи частей и целого в образе; *константности* - относительной независимости образа от физических условий восприятия, проявляющаяся в его неизменности и *обобщенно-*

сти - отнесенности каждого образа к некоторому классу объектов, имеющих название);

- *обеспечение свободы выбора ребенком индивидуального образовательного маршрута в реализации своих потребностей* (формирование у детей умений самостоятельно делать выбор, видеть конечный результат этого выбора и определять его значение для своего образовательного роста. В связи с этим свобода выбора в учебном процессе становится важнейшим фактором, способствующим повышению активности учащихся и в процессе самовоспитания, поскольку свобода выбора позволяет учащимся ставить и реализовывать цели, выходящие за пределы предписанных стандартов, оценивать свою деятельность на основе рефлексии, которая способствует культивированию субъектности и целостности личности);

- *формирование учебных программ, в полной мере учитывающих лингвистическое и культурное разнообразие местного региона* (учет особенностей национальных образовательных систем, которые в определенной степени корректируют цели в осуществлении идеи взаимосвязи обучения и воспитания, как-то: организация свободной и разнообразной образовательной среды школы и сообщества; возможность выбора собственных программ и плана учебы; соединение основного и дополнительного образования; ориентация на самоуправление и соуправление; демократические отношения между взрослыми и детьми; открытые двери класса и т.д.);

- *утверждение в школе диалогового типа взаимоотношений учителя и учащихся, закрепляющего в качестве ведущей воспитывающей функции общеобразовательного процесса* (структуризация особой специфики и климата школы, а также способов и видов организации в ней воспитания свободой, направленных на воспитательное взаимодействие с развивающейся личностью. Это находит отражение, например, в использовании в качестве основного метода воспитания и обучения метода детского самоуправления, давно уже ставшего именно той формой организации взаимодействия взрослых и детей, которая способствует созданию единого воспитательного коллектива, деятельность которого осуществляется в следующей неизменяемой реальности: где взаимное уважение есть норма; где дети и взрослые ощущают во взаимоотношениях между собой комфорт и защищенность; где процесс обучения интегрирован в процесс самой жизни).

В диссертации показано, что данные педагогические условия в контексте парадигмы гуманистического воспитания придают образовательному процессу устойчивый успех и плодотворность и обеспечивают единство обучения и воспитания и имеют значение для российской школы.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Сравнительно-исторический анализ зарубежного опыта позволил выявить генезис, установить периодизацию развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике. В результате изучения генезиса и этапов развития идеи взаимосвязи обучения и воспитания в зарубежной педагогике было установлено, что процесс развития этих идей прошел ряд определенных периодов, в частности, связанных с модификацией целей, ценностей, содержания и форм осуществления взаимодействия обучения и воспитания под

воздействием изменений социально-экономических и политических условий развития общества.

2. Проведенный анализ зарубежной педагогики, связанной с развитием идеи взаимосвязи обучения и воспитания в образовательной практике привел нас к выводу, что для нее характерны определенные тенденции, связанные с постепенным перемещением педагогического идеала от социально-ориентированной к личностно-ориентированной цели образования (первая тенденция); с новыми подходами в воспитательной и учебной практике, в которой все еще продолжали существовать устаревшие педагогические традиции (вторая тенденция); с утверждением в общественном сознании идеи защиты и реализации прав детей, среди которых право ребенка на свободу выбора своего образования является ведущим (третья тенденция); с развивающимся процессом реформирования зарубежной школы и созданием нового типа альтернативной школы (четвертая тенденция); с привлечением нетрадиционных моделей обучения, ориентированных на постепенное осуществление модернизации методов и форм обучения (пятая тенденция); с обновлением системы образования в современной зарубежной школе посредством введения целенаправленного мультикультурного содержания (шестая тенденция).

3. Осуществление взаимосвязи процессов свободного обучения и воспитания должно опираться на определенные концептуальные положения и на системообразующие принципы обучения и воспитания (принцип субъектности, принцип свободы выбора, принцип саморазвития, принцип социализации, принцип интериоризации культурных ценностей, принцип педагогической поддержки).

4. Несмотря на большой спектр свободных образовательных моделей (Сэндз Скул (Sands School), Албани Фри Скул (Albany Free School), Блэктаун Колледж (Blacktown Youth College), Мирамбика (Mirambika), Бич Скул (The Beach School), школа Токио Шуре (Tokyo Shure) и многие другие), они привносят в философию образования не только общее, но и единичное. Анализ данных моделей опыта реализации идеи взаимосвязи обучения и воспитания в свободных школах за рубежом (в Англии, США, Австралии, Индии, Канаде, Японии и т.д.), его соотнесение с потребностями решения аналогичных проблем в современной российской школе, позволяет утверждать, что многие элементы данного опыта заслуживают внедрения в практику отечественного образования.

5. Проведенное сравнительно-сопоставительное исследование позволило выявить педагогические условия реализации в отечественной образовательной практике продуктивного опыта осуществления парадигмы гуманистического воспитания, которая придает образовательному процессу устойчивый успех и плодотворность и обеспечивает единство обучения и воспитания. Реализуемые в свободной школе педагогические условия имеют в своем основании определенные внутренние и внешние факторы, которые благоприятствуют формированию и развитию личности в образовании, стремлению ее к самовыражению через творческую образовательную деятельность, а также утверждению прав и свобод каждого ребенка. Творческая адаптация данных условий к образовательному контексту российской школы позволит, на наш взгляд реализовать экзистенциальные ценности ребенка (в частности, права ребенка в конструировании себя и формировании своей личности; свобода самостоятельно регули-

ровать и осуществлять свои собственные цели и достижения и т.д.) и способствовать культурной идентификации личности оберегая, таким образом, индивидуальное в каждом ребенке, и предоставляя возможность ему самому осуществлять то, предпосылки чего закладываются педагогом.

В результате проведенного исследования, а также осмысления и обобщения концептуальных положений теории свободного воспитания в контексте взаимосвязи процессов обучения и воспитания, был сделан также вывод о том, что для отечественного образования близки идеалы свободной педагогики (ориентация на общечеловеческие и духовные ценности по сравнению с материальными; утверждение нравственных начал в жизнедеятельности данного сообщества и т.д.) и связанные с ними ценности, которые российское школьное сообщество могло бы безоговорочно принять: свобода и ответственность; справедливость и уважение к каждой личности, независимо от возраста и происхождения; равноправный диалог между всеми; готовность сотрудничать; самоуправляемость сообщества; всяческое поощрение практической деятельности; педагогический оптимизм; личностная мотивация; личная инициатива; способность к игре; реалистичность планов и идей; атмосфера семейственности и т.д.

Настоящее исследование, являясь первым опытом изучения взаимосвязи процессов обучения и воспитания в свободных школах за рубежом, не претендует на исчерпывающее освещение всех вопросов темы исследования. В нем обобщен и проанализирован материал, на основании которого можно будет вести дальнейшие исследования для эффективного и творческого использования положительных педагогических находок в области гуманизации и дальнейшей модернизации отечественной образовательной системы.

Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

***Статьи в рецензируемых научных изданиях,
рекомендованных ВАК РФ:***

1. Минибаева (Баранова), А.Р. Принципы воспитания и обучения в свободных школах /А.Р. Минибаева // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 1. – С.206-212.

2. Минибаева (Баранова), А.Р. Специфика воспитания и обучения в педагогике свободы / А.Р. Минибаева // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2. – С. 246-249.

3. Минибаева (Баранова), А.Р., Валеев А.А. Прогностическое значение альтернативной школы как парадигмы гуманистической педагогики / А.Р. Минибаева, А.А. Валеев // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 6. – С. 119-125.

Статьи в других научных изданиях:

4. Минибаева (Баранова), А.Р. Принцип гармонизации отношений личности и общества в свободных школах / А.Р. Минибаева // Проблемы естественнонаучного образования в вузе и школе: Материалы региональной научно-практической конференции «Основные тенденции и формы интеграции образовательного процесса в школе и ВУЗе». – Казань: ТГГПУ, 2007. – С. 84-87.

5. Минибаева (Баранова), А.Р. Художественно-творческая деятельность как содействие самореализации учащихся в свободных школах Западной Европы в начале XX века / А.Р. Минибаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 10-летию факультета психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выпуск 11. / Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: ТГГПУ, 2008. – С. 274-278.

6. Минибаева (Баранова), А.Р. Значение географического расположения школ как здоровьесберегающий фактор в образовании (на примере свободных школ Западной Европы нач. XX века) / А.Р. Минибаева // Феномен природы и экология человека: Сборник научных трудов и материалов пятого международного симпозиума 26-28 мая 2008 г. В 2-х т. Т.2. – Казань: Хэтер, 2008. – С. 85-86.

7. Минибаева (Баранова), А.Р. Принципы воспитания и обучения в свободной школе Sudbery Valley School / А.Р. Минибаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выпуск 12 / Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: ТГГПУ, 2009. – С. 341-345.

8. Минибаева (Баранова), А.Р. Реализация принципа свободы в процессе обучения в свободных школах Западной Европы в начале XX века / А.Р. Минибаева // Непрерывное психолого-педагогическое образование: проблемы, поиски, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию юбилею известного ученого, доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ Нигматова Зямира Газизовича. В 2-х ч./ Под ред. Р.А. Валеевой, Г.Ж. Фахрутдиновой. – Казань: ТГГПУ, 2009. – Ч.2. – С. 67-69.

9. Минибаева (Баранова), А.Р. Своеобразие обучения и воспитания в педагогике свободы / А.Р. Минибаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выпуск 13 / Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: ТГГПУ, 2010. – С. 30-34.

10. Минибаева (Баранова), А.Р. Личность и возможности ее развития в свободных школах / А.Р. Минибаева // Иностранные языки в школе и вузе: модернизация содержания и технологии обучения / Под общ. ред. А.К. Гизатуллиной – Казань: ТГГПУ, 2010. – С. 46-50.

11. Минибаева (Баранова), А.Р. Условия развития мотивации ребенка к личностному совершенствованию в свободных школах за рубежом / А.Р. Минибаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выпуск 14 / Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: ТГГПУ, 2011. – С. 218-221.

12. Минибаева (Баранова), А.Р. Развитие стремления ребенка к личностному совершенствованию как условие взаимодействия обучения и воспитания в свободных школах / А.Р. Минибаева // Инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного психолого-педагогического образования: Ма-

териалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году учителя в Российской Федерации (8-10 декабря 2010 г.). В 2-х ч. – Казань: Магариф – Вакыт, 2011. - Ч.2. – С.211-212.