

376
С. 208

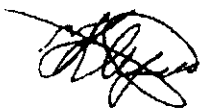
На правах рукописи

СУМНИТЕЛЬНЫЙ КОНСТАНТИН ЕВГЕНЬЕВИЧ

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПРАКТИКА
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Москва-2008

✓ 000

Работа выполнена в лаборатории методологии историко-педагогических исследований Государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики Российской академии образования».

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Богуславский Михаил Викторович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО
Вульфсон Борис Львович
(Институт теории и истории педагогики РАО),

доктор педагогических наук, профессор
Лельчицкий Игорь Давидович
(Тверской государственный университет),

доктор педагогических наук, профессор
Рогачева Елена Юрьевна
(Владимирский государственный педагогический университет)

Ведущая организация ФГОУ ДПО «Академия повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования
МОН РФ»

Защита состоится 20 марта 2008 года в 11 час. на заседании диссертационного совета Д 008.013.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук при ГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО» по адресу: 129626, Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО».

Автореферат диссертации разослан «14» февраля 2008 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Я.А. Ермоленко

В.А. Ермоленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

370
C-897

Актуальность исследования. В мировом образовательном пространстве в настоящее время происходит изменение представлений о сущности и целях образования. Это вызывает потребность в поиске новых подходов к организации образовательного процесса, определении способов обеспечения возможности саморазвития и самореализации личности.

Современное общество все острее ощущает необходимость в воспитании активного, творческого, внутренне свободного человека, осознающего свою самоценность, уникальность и умеющего жить в условиях свободы, но при этом ориентированного на общечеловеческие ценности, на взаимосвязь с миром и достижениями цивилизации. В связи с этим, наряду с использованием достижений отечественной педагогики, актуальным для развития современного российского образования оказывается зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

При этом особое значение и актуальность приобретает осмысление тех феноменов западной педагогики, которые имели более или менее продолжительный опыт применения в отечественном образовательном пространстве. В различные периоды, вступая во взаимодействие с российской педагогикой, эти зарубежные идеи, концепции, теории и технологии оказывали воздействие на развитие отечественной теории и практики.

В данном процессе особое место занимали гуманистически ориентированные зарубежные педагогические системы, которые складывались и реализовывались на протяжении XX века и доказали свою продуктивность в процессе взаимодействия с различными национальными педагогическими системами. Для отечественной педагогики – ее истории и современности – наиболее значимым было теоретическое осмысление и практика использования ряда зарубежных педагогических систем. В первую очередь это педагогические системы Дж. Дьюи (1859–1952), Я. Корчака (1878–1942), М. Монтессори (1870–1952), С. Френе (1896–1966) и Р. Штайнера (1861–1925).

Такой выбор был обусловлен рядом обстоятельств. Во-первых, это педагогические системы, ряд аспектов которых убедительно доказали на протяжении XX века свою продуктивность. Во-вторых, существует продолжительная традиция их практического использования в различных странах мира. И, наконец, в-третьих, что имеет для данного исследования решающее значение, уже наличествует, хотя и в разной степени проработанности, опыт их теоретического осмысления и практического использования в отечественной педагогике XX века.

Педагогические идеи Дж. Дьюи и система М. Монтессори были апробированы отечественной системой образования еще в первой трети XX века. На протяжении 1960–1980-х годов в отечественной педагогической науке происходило теоретическое осмысление педагогических систем Я. Корчака,

С. Френе, а с 1990-х годов и Р. Штайнера. Кроме того, эти системы в 80–90-е годы XX века нашли последователей среди отечественных педагогов и в той или иной степени воздействовали на развитие российской школы и педагогики.

Такое влияние было обусловлено, прежде всего, тем, что в конце XX века система отечественного образования обратилась к поиску новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов. В этой связи наметилась и получила развитие тенденция повышения интереса к теоретическому осмыслению наследия зарубежных представителей гуманистической педагогики XX века и осуществлению попыток практического применения созданных ими образовательных моделей в современных условиях.

Гуманистическая направленность российского образования 80–90-х годов XX века создала благоприятные условия для восприятия, трактовки и использования потенциала зарубежной гуманистической педагогики. Практическое применение педагогики Р. Штайнера и М. Монтессори, обращение к идеям Дж. Дьюи, Я. Корчака, С. Френе открыли возможности для сближения мировоззренческих позиций отечественных и западных педагогов, для начала процесса адаптации к отечественной педагогической традиции идей и технологий, разработанных зарубежной гуманистической педагогикой XX века.

Особенно большое развитие в отечественной системе образования в 1990-е годы получила педагогическая система М. Монтессори. В настоящее время в России действует около 2000 дошкольных групп и около двадцати школьных классов, работающих по системе Монтессори. Такая широкая практика использования актуализирует необходимость более углубленного изучения опыта применения педагогики М. Монтессори в современном отечественном образовательном пространстве.

Вместе с тем, распространение и практическое использование зарубежных педагогических систем и технологий закономерно поставило перед российским образованием и педагогической наукой ряд сложных вопросов, связанных с проблемой их адаптации и определением пределов их авторской интерпретации отечественными педагогами.

К таким вопросам, прежде всего, следует отнести:

- корреляцию философских и религиозных оснований западных педагогических систем с российским педагогическим менталитетом и традициями;
- соотнесение западных педагогических технологий с образовательными технологиями, уже имеющимися в России;
- разработку технологии переноса западных педагогических систем в российское образовательное пространство;
- поиск путей подготовки российских педагогов к использованию в своей практике положений и технологий зарубежных педагогических систем.

Хотя в теоретическом осмыслении данного блока проблем на протяжении последнего времени и было совершено некоторое продвижение, эти

актуальные вопросы далеки от своего решения и остро стоят в настоящее время. Рефлексия данного противоречия объективно предполагает решение ряда актуальных и значимых задач: теоретическое переосмысление процесса взаимодействия отечественных и западных педагогических систем на протяжении второй половины XX века; поиск путей адекватного практического использования заложенных в них идей в современном российском образовательном пространстве.

Для этого необходим глубокий анализ осуществленных на протяжении XX века подходов к теоретическому осмыслению отечественными педагогами сущности и содержания западных педагогических систем, выработке адекватных механизмов их переноса в российское образовательное пространство; установлению критериев интерпретации и адаптации западных педагогических систем, не разрушающих ценностные основания российской педагогической традиции. Это тем более актуально, что наряду с позитивными результатами практического применения западных педагогических систем, период 90-х годов XX века рельефно выявил значительную опасность ряда зарубежных религиозно-философских систем и технологий, использовавшихся в то время в сфере российского образования, например, таких как мунизм, сайентология и др.

Сложившееся положение предполагает выработку защитных механизмов против подобных деструктивных образовательных систем. И вместе с тем, стимулирование продуктивного теоретического осмысления и практического использования зарубежных педагогических систем, способствующих гуманизации образования, созданию в России гражданского общества. Такая задача, в частности, актуализирует необходимость разработки механизмов адаптации западных педагогических систем в российском образовательном пространстве.

В данной связи актуальным для современного педагогического процесса является необходимость теоретического осмысления того, как происходило применение зарубежной педагогики в отечественном образовании второй половины XX столетия, какие национальные, культурные, социальные особенности повлияли на освоение и интерпретацию западных педагогических систем в российском образовании исследуемого периода. Ответы на эти вопросы позволят сделать прогноз о перспективах применения западных педагогических систем в отечественном образовании XXI века.

Степень научной разработанности проблемы

Изучение состояния научной разработанности проблемы предполагает обращение к трем гносеологическим объектам:

- представления отечественной науки о западных педагогических феноменах;
- трактовка возможности и границ применения потенциала западной педагогики в отечественном образовательном процессе;

• интерпретация уже трансплантированных в отечественную педагогическую практику зарубежных педагогических идей, систем и технологий.

Все эти три направления различно проявлялись на разных этапах рассматриваемого процесса. Исследование проблемы взаимодействия западной и российской педагогических традиций было начато еще в трудах выдающихся педагогов и мыслителей второй половины XIX века – Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского. Пик же обращенности к компаративистской проблематике относится к началу XX века. Значительный интерес в плане данного исследования представляют соответствующие работы таких крупных педагогов как П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий.

Большое внимание к изучению зарубежной педагогики проявилось в 1920-е годы. В это время была предпринята попытка непосредственного переноса в советскую педагогику, в теорию и практику работы Единой трудовой школы РСФСР самых передовых для того времени западных образовательных технологий – Дальтон плана, метода проектов, комплексных программ и др.

Наряду с этим была осуществлена адаптация к реалиям советской школы и педагогики как целостных педагогических систем, например М. Монтеessori, так и элементов из педагогики Дж. Дьюи и О. Декроли. Существенный вклад в теоретическое осмысление потенциала западной педагогики был внесен в то время такими ведущими специалистами по зарубежной педагогике как Е.Г. Кагаров, Б.Б. Комаровский, Н.Н. Ильин, А.П. Пинкевич, С.И. Созонов, А.А. Фортунатов, М.М. Штейнгауз, Е.Н. Янжул. В работах Н.Е. Бочкарева, Р. Лансберга, Н.Д. Лубинца, М.М. Рубинштейна, В.В. Таубман и Ю.И. Фаусек рассматривалась теория и практика применения в советском детском саду системы М. Монтеessori.

Значимым для настоящего исследования является оригинальный взгляд деятелей *российского педагогического зарубежья* на развитие западной школы и педагогики, представленный в работах Н.А. Ганса, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского. Оказавшись в эмиграции, создавая русские образовательные учреждения в странах Западной Европы, российские педагоги и ученые объективно были поставлены перед необходимостью адаптации российской школы и педагогики к специфике западного образования. Это, с одной стороны, вызвало у отечественных педагогов-эмигрантов напряженный интерес к современной им западной педагогике, а с другой – побудило их к творческим поискам именно в направлении установления путей адаптации традиций российской школы к западной педагогической традиции.

Существенное значение для проблематики данной диссертации имеют исследования, проведенные в период следующего пика интереса в советской педагогической науке к западной педагогике, приходящегося на *конец 1950-х – 1980-е годы*. В работах Б.Л. Вульфсона, Л.Н. Гончарова, З.А. Мальковой, Н.Д. Пикандрова, Т.Ф. Ярковой была обоснована возможность практического

использования в советской педагогике отдельных продуктивных зарубежных образовательных технологий (например, программированного обучения), но вместе с тем подвергнуты критике мировоззренческие и идеологические основания западных педагогических систем.

Современный этап изучения проблем западной педагогики сначала в советском, а потом и в российском образовании начался *со второй половины 1980-х годов*. В этот период происходило комплексное теоретическое осмысление всей проблематики, связанной с развитием западной педагогики на протяжении второй половины XX века (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, М.В. Кларин, В.Я. Пилиповский, А.К. Савина, Т.В. Цырлина).

В аспекте данного исследования наибольший интерес представляют те работы, которые были связаны с теоретическим осмыслением педагогических систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера в плане их применения в отечественной педагогике конца XX века. В частности, материалы дискуссии о возможности адаптации вальдорфской школы в России, развернутой на страницах периодической печати в начале 1990-х годов с участием Ю.П. Азарова, А.А. Пинского, В.В. Загвоздкина. А также работы М.В. Богуславского, Н.А. Каргапольцевой, Д.Г. Сорокова и Е.А. Хилтунен, в которых рассматривались проблемы адаптации педагогики М. Монтессори к российской образовательной системе. Значительный интерес представляет цикл публикаций Р.А. Валеевой и И.Д. Демаковой, где охарактеризован процесс использования идей Я. Корчака в современном российском образовании.

В начале XXI века был проведен ряд исследований, непосредственно связанных с проблематикой использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века. К ним можно отнести: диссертации Н.А. Каргапольцевой «Социализация и воспитание личности в Монтессори - образовании» (2000), М.Г. Сороковой «Система М. Монтессори в парадигме реформаторской педагогики» (2004), Е.Ю. Рогачевой «Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке» (2006).

Более узкие проблемы практического использования зарубежных педагогических систем в российской педагогике были исследованы в диссертациях М.Н. Якимовой «Педагогика Марии Монтессори в современной системе подготовки и переподготовки работников дошкольного образования» (2000), Н.Ю. Борисовой «Социально-педагогические идеи Р. Штайнера и их применение в мировом и отечественном образовании» (2002), Н.Б. Петровой «Педагогическое наследие Ю.И. Фаусек как опыт реализации системы М. Монтессори в отечественной дошкольной педагогике» (2002), Н.Н. Рудаковой «Специфика непрерывного образования учителя в условиях «Дома Монтессори»» (2003), Э.А. Вишняковой «Здоровьесберегающие основы вальдорфской педагогики» (2006).

В целом, как показал историкографический обзор, можно констатировать, что отечественной педагогической наукой создана методологическая база для

теоретического осмысления использования зарубежных педагогических систем в современном российском образовании. Однако в работах исследователей не уделялось специального внимания целостному рассмотрению исследуемого процесса, который осуществляется на таких уровнях как:

- *философско-мировоззренческий*, опирающийся на теоретическое осмысление результатов диалога российских и западноевропейских педагогических мыслителей;

- *аксиологический*, ориентированный на сопоставлении ценностей отечественной педагогической традиции и ценностей, положенных в основу рассматриваемых зарубежных педагогических систем;

- *психолого-педагогический* построенный на сравнение психологических и социально-педагогических оснований зарубежного и отечественного образовательного процесса;

- *организационно-педагогический*, рассматривающий способы использования иннокультурных педагогических систем в отечественном педагогическом процессе второй половины XX века.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на актуальность проблемы использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании, к ее исследованию не был разработан и применен комплексный подход, не установлены основания и условия адаптации западных педагогических систем для их применения в отечественной педагогике рассматриваемого периода.

Все это в целом снижает продуктивность теоретического осмысления и практического использования зарубежных педагогических систем в современном отечественном образовании.

Проблема исследования заключается в том, чтобы на основе целостного историко-теоретического анализа исследуемой проблемы научно обосновать пути разрешения противоречий между:

- *необходимостью представления процесса теоретического осмысления и практики использования западной педагогики в отечественном образовании как целостного и конкретно-исторической дискретностью этого процесса;*

- *объективной потребностью осуществления диалога между отечественной и зарубежной педагогикой и наличием серьезных ментальных, мировоззренческих, методологических, психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, затрудняющих это взаимодействие;*

- *задачей разработки комплексного подхода к теоретическому осмыслению и практике использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века и недостаточной проработанностью данной проблематики.*

Осознание актуальности разрешения данного комплекса противоречий определило тему исследования: «Теоретическое осмысление и практика

использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века».

Объект исследования – взаимодействие зарубежной и отечественной педагогики во второй половине XX века.

Предмет исследования – процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века.

Цель исследования – представить в целостном виде процесс и результаты теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века.

Задачи:

1. Проанализировать влияние политических, социально-культурных и психолого-педагогических факторов на процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании XX века.

2. Обосновать и охарактеризовать содержание педагогических систем Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе и Я. Корчака в аспекте их теоретического осмысления в отечественной педагогике второй половины XX века.

3. Охарактеризовать процесс практического использования тех зарубежных педагогических систем, которые были реализованы в отечественной педагогической практике в 1980–1990-е годы.

4. Обосновать и представить эвристическую модель освоения и интерпретации зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века.

Обоснование хронологических рамок исследования

Выбор в качестве хронологического периода развития отечественной педагогики во второй половине XX века обусловлен тем, что именно в это время с наибольшей полнотой и продуктивностью осуществлялся процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в российском образовательном пространстве. Начало хронологического периода связано с тем, что со второй половины 50-х годов XX века стало возможным вновь организовать диалог западной и отечественной педагогики, осуществлять взаимодействие российских и зарубежных педагогов. Завершение периода исследования сопряжено с изучением опыта использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании 1990-х годов.

Методологическая основа исследования:

• современные труды в области философии и методологии образования (Ю.Б. Алиев, Б.С. Гершунский, О.С. Долженко, В.В. Краевский, И.И. Логвинов, В.М. Полонский, Н.Л. Селиванова, Я.С. Турбовской, Е.А. Ямбург), посвященные рефлексии *аксиологических, философских и теоретических оснований* отечественной педагогики;

- положения психологических теорий личности и обоснование возможностей ее развития, раскрываемые в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, К. Роджерса, позволяющие охарактеризовать *психологические основания* зарубежного и отечественного педагогического процесса;

- работы по *методологии историко-педагогических исследований* (М.В. Богуславский, С.Ф. Егоров, Т.Б. Игнатьева, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин, И.З. Сковородкина), способствующие адекватной трактовке процесса развития отечественного образования второй половины XX века;

- исследования по компаративистике (В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, М.В. Кларин, З.А. Малькова, В.А. Мясников, Н.Д. Никандров, В.Я. Пилиповский, А.К. Савина, К.И. Салимова), создающие основу для *сравнительно-сопоставительного изучения* процесса развития отечественной и зарубежной педагогики второй половины XX века.

Методы исследования:

В ходе исследования применен комплекс методов, нацеленных на изучение процесса теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: историко-структурный, конструктивно-генетический, историко-компаративистский и исторических аналогий.

Источниковая база:

1. Философские, исторические, социально-психологические, культурологические исследования по взаимодействию цивилизационных культур России и Запада (А.С. Ахиезер, Н.Я. Данилевский, П.А. Сорокин, А. Тойнби, О. Шпенглер).

2. Философско-педагогическое наследие Дж. Дьюи («Психология и педагогика мышления», «Школа и общество»); Я. Корчака («Как любить ребенка», «Школа жизни»); М. Монтессори («Метод научной педагогики, применяемый в Домах ребенка», «Самовоспитание и самообучение в начальной школе», «Дети – другие»); Р. Штайнера («Педагогика, основанная на познании человека», «Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе», «Материалы по вальдорфской школе»); С. Френе («Новая французская школа», «Нравственное и гражданское воспитание», «Педагогические инварианты», «Формирование личности ребенка и подростка»).

3. Труды по истории педагогики и сравнительной педагогики, посвященные теоретическому осмыслению зарубежных педагогических систем.

4. Комплекс публикаций, отражающих процесс использования зарубежных педагогических систем в российском образовании в 80–90-е годы XX века.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Охарактеризован комплекс политических, социокультурных и психологических факторов воздействующих на процесс теоретического осмысления и практики применения зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века.

2. Предметно представлен процесс освоения и интерпретации педагогических систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе, которые использовались в российском образовании в 80–90-е годы XX века.

3. Выявлены культурологические и социально-психологические различия между зарубежным и отечественным образованием в трактовке: понятия свободы; религиозного аспекта в педагогических системах; ценностей, в первую очередь, нравственных; отношения к феномену детства; готовности общественных институтов к управлению образованием.

4. Осмыслен характер изменений, произошедших в российском образовательном пространстве конца XX века, связанных с использованием зарубежных педагогических систем.

5. На основе целостного теоретического осмысления процесса и результатов применения педагогической системы М. Монтессори в российском образовании 80–90-х годов XX века обоснованы способы продуктивного использования зарубежных педагогических систем в российском образовательном пространстве.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Предметно представлены психолого-педагогические и социокультурные составляющие процесса теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в российском образовании рассматриваемого периода, что вносит определенный вклад в создание адекватной модели процесса развития отечественной педагогики во второй половине XX века.

2. Охарактеризованные в исследовании содержание и сущность западных педагогических систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе обогащают современную теорию образования в аспекте ее гуманизации.

3. Уточнены теоретические представления об этапах и механизмах взаимодействия зарубежной и отечественной педагогики, осмыслены результаты влияния западной педагогики на развитие отечественного образования второй половины XX века, что содействует развитию методологии сравнительно педагогических исследований.

4. В целостном виде как в историческом, так и в теоретическом аспекте представлена эвристическая модель освоения и интерпретации западных педагогических систем в отечественном образовательном пространстве второй половины XX века, что обогащает представления о способах взаимодействия отечественного и зарубежного образования, дает основания для дальнейшего прогнозирования развития российского образования XXI века.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представлен комплекс положений и выводов, который может быть использован: при применении зарубежных педагогических систем и технологий в российских образовательных учреждениях; при разработке соответствующих разделов

учебников и учебных пособий по курсу «История педагогики»; при разработке и проведении спецкурсов и семинаров в высшей и средней педагогической школе («Зарубежные гуманистические педагогические идеи и системы», «Теория и практика педагогики М. Монтессори»), в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования («Зарубежные педагогические технологии в инновационной практике российского образования», «Основы педагогики М. Монтессори»).

Этапы исследования

Исследование осуществлялось на протяжении нескольких этапов:

1. 1992–2000 – изучение публикаций по проблеме исследования; сбор материалов о западных педагогических системах, нашедших практическое применение в отечественном образовании во второй половине XX века – *формирование эмпирической модели исследования*.

2. 2001–2004 – систематизация теоретического и накопленного эмпирического материала; историко-педагогическое осмысление собранных источников по проблеме влияния педагогических систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе на развитие отечественного образования во второй половине XX века – *формирование гносеологической модели*.

3. 2005–2007 – обобщение результатов исследования; *формирование теоретической модели*; формулирование выводов, оформление материалов диссертации.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивается:

- опорой на системный характер его теоретико-методологических оснований;
- многообразием фактического материала исследования;
- использованием системы методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования;
- преемственностью и последовательностью в реализации исходных теоретических положений.

Апробация результатов исследования

Основные положения исследования докладывались на:

- *международных конференциях и семинарах*: Международной конференции по педагогике М. Монтессори (Мюнхен, Германия, 2004), IV Международном конгрессе «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру» (Пятигорск, 2004), Международной конференции памяти П.И. Петренко (Пятигорск, 2005);
- *общероссийских конференциях и семинарах*: XX–XXV сессиях Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (Москва, 1997–2007); научно-практической конференции «Теория и практика гуманистических образовательных систем» (Владимир, 1998), научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории

и современности (Саранск, 2004); научно-практической конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы» (Москва, 2005); научно-практических конференциях «Инновационный потенциал российского образования» (Сочи, 2006–2007 гг.).

- региональной конференции «Использование педагогических технологий для развития детей в условиях гуманизации дошкольного образования» (Снежинск, 2001).

Материалы исследования использовались в лекциях и семинарских занятиях со слушателями курсов по педагогике М. Монтессори в Московском Центре Монтессори (1993–2007 гг.) и в курсе «Инновационная деятельность в учреждениях образования» для слушателей системы повышения квалификации Московского института открытого образования (2006–2007 гг.).

Основные положения исследования представлены в публикациях автора общим объемом более 60 печатных листов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Взаимодействие отечественной системы образования и зарубежной педагогики является сложным и противоречивым процессом, который в разных формах и с различной интенсивностью проходил на протяжении XX века.

2. В 1950-е – первой половине 1980-х годов под воздействием политических, социокультурных и психолого-педагогических факторов содержанием исследуемого процесса являлось в основном восприятие и трактовка зарубежных педагогических идей и систем. В конце XX века этот процесс под воздействием кардинальных политических и социально-педагогических изменений приобрел наиболее интенсивный и конструктивный характер, создавший благоприятные условия для практического использования потенциала зарубежных педагогических систем в российском образовательном пространстве. Педагогические системы и идеи Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе были призваны содействовать гуманизации российского образования, привнесению в него смыслов и практик, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

3. Все эти теории и связанные с ними практики оказались инновационными для отечественного образования 80–90-х годов XX века и вступили в сложное взаимодействие, иногда переходящее в противостояние с традиционными формами построения образовательного процесса.

4. В процессе восприятия, освоения и применения зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века произошла их частичная адаптация к отечественному образованию. Это привело к тому, что западные педагогические системы существовали в отечественном образовательном пространстве рассматриваемого периода в разных качествах (аутентичном, интерпретированном, как авторские модели).

5. Продуктивное теоретическое осмысление и практическое использование зарубежных педагогических систем может быть осуществлено, если:

- будет установлен диалог между ценностями и целями в отечественном и западном образовании;
 - зарубежные педагогические системы будут теоретически осмысливаться и применяться в целостном виде без искажений их философской основы и дидактической базы;
 - в педагогическом сообществе и социуме появится заинтересованный заказчик на инокультурные образовательные практики;
 - в российском образовании силами педагогического сообщества будет осуществляться поддержка применения зарубежных педагогических систем в следующих направлениях: нормативно-правовом; подготовки компетентных специалистов; организации научно-методического сопровождения.
- Структура диссертационного исследования** – диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка использованной литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования; определены его цель, объект, предмет, задачи, теоретико-методологическая база и методы; описаны этапы исследования; раскрыта его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту; отражена достоверность и обоснованность результатов, полученных в ходе исследования; показана сфера апробации и внедрения.

В первой главе «Теоретическое осмысление и практика использования потенциала зарубежной педагогики в отечественном образовании XX века» охарактеризован генезис подходов к теоретическому осмыслению и применению потенциала западной педагогики в отечественном образовании XX века; представлена эволюция процесса теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в российском образовании второй половины XX века; определены социокультурные аспекты использования западных педагогических систем в российском образовании конца XX века.

Осуществленный в диссертации исторический анализ развития российского образования XX века позволяет утверждать, что периоды относительной открытости отечественной педагогики к идеям и технологиям, приходящим с Запада не носили перманентный характер. Тем не менее проникновение этих идей в российскую педагогику, как правило, приводило к диалогу или противостоянию разных образовательных моделей, которые были присущи западной и российской педагогике.

Как показано в исследовании, непосредственной основой для теоретического осмысления и практики использования потенциала зарубежной педагогики в отечественном образовании XX века выступал процесс многоаспектного взаимодействия отечественной и зарубежной педагогики. В результате анализа

широкого массива источников в этом процессе был выделен и охарактеризован ряд периодов на основе следующих критериев:

- масштаб взаимодействия отечественной и зарубежной педагогики (на уровне педагогических идей, технологий, систем, парадигм);
- форма взаимодействия отечественной и зарубежной педагогики (трансляция, взаимообмен, освоение, интерпретация);
- выбор ориентиров взаимодействия отечественной и зарубежной педагогики (американская, европейская педагогические традиции);
- степень политизации взаимодействия отечественной и зарубежной педагогики (от деполитизации до политического противостояния).

На основе установленных критериев была представлена **периодизация процесса теоретического осмысления и практики использования потенциала зарубежной педагогики в отечественном образовании XX века:**

- *с начала века до Октябрьской революции 1917 года* – теоретическое осмысление на основе изучения трудов зарубежных педагогов новых для отечественного образования парадигм – свободного воспитания и трудовой школы, первые продуктивные попытки использования их потенциала в практической деятельности;

- *от Октябрьской революции 1917 года до начала 30-х годов* – широкое теоретическое осмысление и применение зарубежных образовательных технологий в русле парадигмы трудовой школы;

- *с начала 30-х годов до середины 50-х годов* – дезинтеграция взаимодействия советской и зарубежной педагогики, критика содержания и сущности западных педагогических систем;

- *с конца 50-х годов до второй половины 80-х годов* – теоретическое осмысление и использование отдельных идей и некоторых зарубежных образовательных технологий;

- *со второй половины 80-х годов до конца XX века* – нарастающая интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство, теоретическое осмысление и практика систематического использования в отечественном образовании педагогических идей и систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе.

В целом на основе многофакторного анализа массива источников в диссертации делается вывод, что в характере и содержании теоретического осмысления и практики использования потенциала зарубежной педагогики в отечественном образовании XX века рельефно выделяется два основных направления. Прежде всего, это *компенсаторное воздействие*, когда происходило осмысление и применение тех передовых форм, методов и технологий западной педагогики, которые отсутствовали или не в достаточной мере применялись в отечественной школе и педагогике рассматриваемого периода.

Более сложный процесс происходил с зарубежными педагогическими идеями и системами, которые оказывали *стимулирующее воздействие* на развитие

отечественной педагогической науки. В диссертации констатируется, что в аксиологическом аспекте в подходах выразителей гуманной направленности отечественной педагогической традиции (Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.И. Гессен, М.М. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий) и взглядах зарубежных педагогов-гуманистов (Дж. Дьюи, Э. Кей, М. Монтессори, Я. Корчак, А. Нейл, С. Френе, Р. Штайнер) можно выделить комплекс интегративных идей.

Прежде всего, это:

- ориентация на общечеловеческие ценности, уважение к личности ребенка, вера в его природный потенциал;
- создание на этой базе необходимых условий для свободной деятельности ребенка, раскрытия его индивидуальных способностей, через построение доверительных отношений с взрослым, который становится не столько наставником, сколько помощником в развитии и реализации творческих способностей ребенка;
- осуществление воспитательного процесса как природосообразного, то есть признание необходимости соответствия достижений ребенка его возрастным и индивидуальным возможностям;
- понимание важности научных исследований детского периода, а также процессов обучения и воспитания.

В соответствии с хронологическими рамками исследования в диссертации подробно охарактеризован процесс теоретического осмысления и практики использования потенциала зарубежной педагогики *в отечественном образовании второй половины XX века*. Как показал анализ источников, смягчение противостояния политических систем во второй половине 1950-х годов позволило советским педагогам вновь начать изучение и осмысление потенциала зарубежной педагогики. Для соответствующих исследований в 1957 году в Институте теории и истории педагогики АПН СССР был создан сектор современной школы и педагогики за рубежом. С начала 1960-х годов стали осуществляться глубокие исследования по сравнительной педагогике (Б.Л. Вульфсон, В.П. Лапчинская, З.А. Малькова), в которых анализировалось и теоретически осмысливалось современное развитие педагогической науки и образования в зарубежных странах.

Подобный исследовательский поиск продуктивно осуществлялся и на протяжении 70–80-х годов XX века. Так, из западной педагогики была воспринята и использована в советской школе и педагогике технология программированного обучения. При этом советские исследователи в то время правомерно указывали на неоднозначность этой инновации и те проблемы, которые возникают при широком применении программированного обучения. Несомненно, и влияние трудов зарубежных ученых, прежде всего Дж. Брунера, на отечественные исследования по проблемному обучению школьников.

Также в рассматриваемый период в советской школе и педагогике получила развитие система отбора и специального обучения одаренных детей,

которая во многом была выстроена по такому же принципу, как в английском образовании. Это были как физико-математические школы и интернаты, так и более широкая система специальных школ с углубленным изучением иностранного языка. В 1980-е годы в массовую школьную практику был введен курс «Основы семейной жизни», подобный курсу, который был разработан во Франции в начале 1970-х годов.

Осуществленный в диссертации анализ использованных в советской системе образования в 1960–1980-е годы зарубежных педагогических технологий позволяет утверждать, что подобное применение было направлено, прежде всего, на совершенствование советской системы образования, что обуславливалось требованиями научно-технической революции. Вместе с тем в диссертации отмечается, что теоретическое осмысление и использование западных образовательных технологий вплоть до второй половины 1980-х годов определялось идеологическим контекстом и поэтому носило ограниченный характер.

В данной связи есть основания констатировать, что в работах по сравнительной педагогике рассматриваемого периода содержался ряд конструктивных рекомендаций, которыми в советской системе образования не удалось воспользоваться во многом по идеологическим обстоятельствам. Однако многое из теоретически осмысленных в 1970–1980-е годы советскими специалистами по сравнительной педагогике достижений западной педагогики оказалось востребованным уже в начале 1990-х годов, когда осуществлялось все более интенсивное проникновение в отечественное образование ряда зарубежных педагогических идей и подходов. Это гуманизация и субъективизация характера отношений участников образовательного процесса; вариативность и регионализация системы образования; индивидуальный образовательный маршрут, который обеспечивается за счет предметов по выбору учащихся; пересмотр содержания экономического образования.

Наряду с этим в российском образовательном пространстве 1990-х годов происходило обращение к апробированным в западной педагогике педагогическим системам Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе. Несмотря на то, что каждой из данных педагогических систем был присущ свой взгляд на ребенка, их объединяла общая гуманистическая направленность, повышенное внимание к личности ребенка и особые требования к подготовке учителя, которые базировались на следующих основаниях:

1. *Религиозная*, формирующаяся на основе определенного вероисповедания и связанных с ним традиций.
2. *Морально-нравственная*, базирующаяся на приобщении воспитанника к моральным нормам.
3. *Этическая*, в основе которого лежит общественный договор и связанные с ним нормы поведения, гарантирующие согласование интересов общества и всех его членов.

4. *Индивидуалистическом*, предполагающем культивирование личностных особенностей и отличий в противовес унификации, тормозящей индивидуальное развитие ребенка.

Вместе с тем в каждой из этих педагогических систем существовала своя иерархия приведенных оснований. В связи с этим подчеркнем, что в сравнительной педагогике и в истории педагогики ученые по-разному классифицируют различные педагогические системы.

Так, у Б.М. Гим-Бада в основе различий между педагогическими течениями XX века лежит разное *понимание природы человека*. В соответствии с этим пониманием он выделил такие течения как: антропологическое, к которому в частности принадлежит педагогика М. Монтессори, и теологическое, к которому была отнесена педагогика Р. Штайнера. В классификации А.И. Пискунова педагогика М. Монтессори отнесена к свободному воспитанию. А.Н. Джуринский вводит разделение на традиционную и реформаторскую педагогику. К первой он относит Р. Штайнера, ко второй – М. Монтессори, С. Френе и Дж. Дьюи. Затем эти педагоги разведены им по разным течениям внутри реформаторской педагогики.

Классификация, предложенная М.В. Богуславским и Г.Б. Корнетовым, учитывает три группы *взаимосвязанных противоположных тенденций в развитии всемирного историко-педагогического процесса*. Первая группа тенденций отражает противоречие между индивидуально-ориентированными целями образования и социально-ориентированными. Вторая группа выявляет противоречие в сути образовательного процесса, который может носить развивающий или формирующий характер. Третья группа тенденций раскрывает противоречие, связанное с использованием средств обучения – приспосабливать ли к ним ученика или их к ученику.

В рамках данного подхода авторы охарактеризовали проявления этих тенденций в парадигмах «школы учебы», «школы труда», «свободного воспитания». Парадигма «свободного воспитания» в трактовке М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова предполагает признание ребенка целью воспитания и ставит перед педагогом задачу следовать за ребенком, обеспечивая развитие его творческого потенциала.

По данной классификации педагогические системы М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе и Я. Корчака, действительно, могут быть отнесены к парадигме «свободного воспитания» и определены как инновационные для российского образования.

Под инновационными педагогическими системами в диссертации понимаются системы, обладающие сущностными чертами, отличными от традиционных:

- своеобразной философской и психолого-педагогической концепцией;
- альтернативным характером построения образовательного процесса (как правило, вне классно-урочной системы);

- оригинальной дидактической базой;
- новаторскими технологиями обучения и воспитания.

Установлено, что выделенным критериям в западной педагогике в наибольшей степени отвечали педагогические системы Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, Р. Штайнера, а также С. Френе. В диссертации обосновывается вывод, что десиминация этих систем в отечественном образовательном пространстве 1980–1990-х годов и становление связанной с ними педагогической практики происходило постепенно.

В данном процессе можно выделить ряд этапов:

- *актуализации* (1986–1990 гг.) – в этот период возникла возможность для советских педагогов открыто обратиться к теоретическому осмыслению педагогических систем и идей Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера, а также дискретно апробировать отдельные их положения в педагогической практике;

- *апробации* (1991–1993 гг.) – на этом этапе были созданы возможности для начала более широкого использования указанных зарубежных педагогических систем в российском образовательном пространстве;

- *освоения* (1994–1997 гг.) – в этот период происходило широкое использование данных систем в педагогической практике, поиск путей их адаптации в российском образовании;

- *интерпретации* (1998–2000 гг.) – на этом этапе под воздействием ряда объективных и субъективных обстоятельств педагогические системы Я. Корчака, М. Монтессори и Р. Штайнера отчасти были преобразованы российскими педагогами в авторские модели и модели с использованием элементов вышеуказанных систем.

Осуществленная в диссертации характеристика первого из выделенных этапов – *актуализации* – позволяет утверждать, что он носил предварительный характер. Этот этап происходил на фоне значительного изменения общественно-политической ситуации. С середины 80-х годов XX века стало очевидно, что уровень развития школьного образования в СССР не отвечал новым общественно-политическим реалиям. С началом «перестройки», которая заявлялась как «построение социализма с человеческим лицом», назрела необходимость изменения базовых политических, общественных, а следовательно, и педагогических ценностей. Постепенно начинал преодолеваться идеологический, а по сути, ценностный конфликт советской (и в целом социалистической) и зарубежной (буржуазной) педагогики.

В конце 1980-х был сформулирован ряд основных принципов реформы образования, одобренных в декабре 1988 года на Всесоюзном съезде работников народного образования. Наиболее важными для данного исследования можно признать следующие принципы: признание плюрализма образования, а именно его многоукладности, вариативности и альтернативности; гуманизация образования как смещение приоритетов в педагогическом процессе на

развитие личности ученика; развивающий, деятельный характер образования как переход от знаниевой парадигмы к парадигме развития. Среди новых принципов построения системы отечественного образования особо подчеркнем *принцип открытости образования*, который тогда трактовался как обращенность отечественной сферы образования к глобальным мировым проблемам и вызовам, к общеевропейским образцам построения системы образования.

Все это объективно создавало благоприятные предпосылки для начала конструктивного теоретического осмысления и практического использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании. В результате, со второй половины 1980-х годов постепенно начал изменяться и характер исследований в сфере сравнительной педагогики, прежде всего в направлении значительного расширения проблематики творческого поиска. Был открыт путь не только к теоретическому осмыслению, но и к проникновению идей и технологий западных педагогов-гуманистов в отечественное образовательное пространство.

Конец 1980-х годов стал наиболее комфортным периодом для проявления инициативы отдельных учителей и создания внутри школ инновационного потенциала. Начала создаваться ресурсная база для инновационной педагогики, которая во многом была обращена к идеям, выраженным в педагогических системах Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера, к современным западным технологиям. В целом можно судить об устойчивом интересе в то время отечественных деятелей образования к альтернативной педагогике Запада. Значительные изменения произошли и в общественном понимании задач школы. Прежде всего, они были связаны с осознанием необходимости гуманизации взаимоотношений между учителем и учеником, что должно было выразиться в создании в школе атмосферы демократического общения, способствующего учету в образовательном процессе личностных особенностей каждого ребенка.

В связи с этим существенно, что зарубежная педагогика смогла предложить меняющейся отечественной школе образовательные модели и технологии, отвечающие стремлению российских педагогов демократизировать учебный процесс, сделать его более естественным и близким для ребенка. Уйти от таких недостатков традиционной отечественной педагогики как оторванность от жизни, излишний интеллектуализм в обучении, жесткая регламентация самого учебного процесса, лишаящая ребенка права на самостоятельность.

В целом в диссертации делается вывод, что на протяжении периода *актуализации* происходило знакомство отечественной педагогической общественности с наследием педагогов-гуманистов, сторонников идей свободного воспитания, осознающих себя альтернативой традиционной западной педагогике. Осуществлялось первоначальное теоретическое осмысление и началось использование педагогических систем и идей Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера.

Для этапа *апробации* наиболее существенно то, что всем охарактеризованным ранее тенденциям был придан легитимный характер после выделения Российской Федерации из СССР и принятия в РФ Закона «Об образовании» (1992). Ослабление, а затем и снятие идеологического контроля привело к изменениям в развитии образования и появлению новых ориентиров, которыми смогли воспользоваться наиболее способные к организации экспериментальной работы отдельные педагоги и, что важнее, педагогические коллективы. Это привело к созданию так называемых авторских школ, которые смогли начать использование новых идей и методик, в том числе и привнесенных из западной образовательной традиции.

Однако многое из того, что приходило с Запада, воспринималось тогда без какого-либо критического осмысления. Новые идеи и заимствованные с Запада методики и технологии поставили перед отечественной системой образования проблемы, к решению которых она оказалась не готова. Сказалось отсутствие опыта длительного, основанного на гуманистической педагогической практике диалога, в ходе которого обсуждались и отрабатывались различные аспекты субъектно-субъектного образовательного взаимодействия. Конфронтация, возникающая между представителями академической науки и педагогами-новаторами, не создавала возможности для конструктивного диалога между различными подходами к образовательной практике.

Тем не менее можно констатировать, что в российском образовании складывался и институциональный, и кадровый потенциал, готовый теоретически осмысливать и использовать западные педагогические системы и технологии, апробировать способы их взаимодействия с российским образованием.

В данном аспекте значительным событием стал Международный педагогический фестиваль, проведенный в августе 1991 года в Крыму в поселке Песчаный. Там впервые педагогической общественности, наряду с известными тогда российскими авторскими школами, были представлены и западные педагогические системы (школы Френе и Монтессори, вальдорфская школа). Фестиваль способствовал зарождению ряда педагогических инициатив, которые со временем и создали особый слой педагогической практики, связанный с этими педагогическими системами. В Москве возникли Центры вальдорфской и Монтессори педагогики. Большая группа педагогов из ряда европейских стран проводила первые курсы по вальдорфской педагогике. Начал издаваться «Вальдорф-дайджест» с подборками материалов по вальдорфской педагогике.

Изменилось и отношение государственных органов к диалогу с Западом в области образования. Начали складываться предпосылки для интеграции России в европейское образовательное пространство. Оформились и приоритеты в организации международных проектов в сфере образования, в которые включались отечественные педагоги. Одной из первых практических

мер в области взаимодействия в сфере образования стал разворачивающийся с 1992 года проект «Метрополис», возникший на базе договора между Министерством образования Нидерландов и Министерством образования РФ. Он был рассчитан на ознакомление широкого круга педагогов с наследием и конкретным опытом работы по системе Монтессори. Ряд педагогов из разных регионов России были направлены на стажировку в Амстердам. Обучение педагогов системе Монтессори разворачивалось и в России.

В начале 1990-х годов появились первые вальдорфские и Монтессори группы в дошкольных учреждениях, а также московская школа Френе. Эти образовательные учреждения возникали на энтузиазме, который не всегда был подкреплен знаниями о методике, дидактике, да и психолого-педагогических основах, а в рамках вальдорфской педагогики и о философской базе осваиваемых педагогических систем. Исключением являлась педагогика Януша Корчака, которая не претендовала на освоение школьного пространства, заняв свое место во внешкольном секторе и став своеобразным центром подготовки гуманистически ориентированных педагогических кадров.

Начало этапа *освоения* западных педагогических систем в российском образовании в диссертации отнесено на 1994 год, когда происходит более детальное знакомство отечественных педагогов с педагогическими системами и идеями Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера и можно уже судить о начале их относительно устойчивого применения.

В исследовании подчеркивается существенная особенность этого процесса. Механизм внесения изменений в систему образования в СССР был достаточно сложен, и обычно ему предшествовали длительные психолого-педагогические исследования. Очень часто эти изменения сопровождались борьбой научных школ и столкновением корпоративных интересов их представителей. С одной стороны, такой длительный и сложный процесс внедрения позволял не допустить непродуманных инноваций, а с другой – зачастую приводил к тому, что даже необходимые и подтвержденные теорией и практикой новации так и не смогли быть использованы в массовой школе.

В 1990-е годы у западных педагогических систем не оказалось сторонников среди авторитетных представителей российской педагогической и психологической науки. Поэтому, с одной стороны, создавалась иллюзия готовности к применению переносимых в Россию западных педагогических систем, с другой – они оказались не подвержены серьезному теоретическому осмыслению и не перепроверены исследованиями отечественных ученых.

Все это привело к тому, что в процессе использования западных педагогических систем выявился ряд серьезных противоречий. Так, апробировавшие их энтузиасты не задумывались о *социокультурном соответствии* западной педагогической теории и отечественных традиций, сложившихся в массовом образовании. Преобладали надежды, что инновационные подходы

зарубежных педагогов смогут помочь российскому образованию выйти за рамки традиционного обучения.

Но на практике различия в содержании образования между западной и советской школой оказались сложно преодолимыми. Отечественная школа была ориентирована на более фундаментальные научные знания и на их репродукцию. В то время как содержание образования для альтернативной школы (вальдорфской или Монтессори) никогда не было абсолютной ценностью и носило служебный, рамочный характер. В связи с этим возникали проблемы с соотношением программ и критериев оценки учеников альтернативной и традиционной школ.

В наибольшей степени, хотя и не в полной мере, оказалось разрешенным противоречие, связанное с *перенесением рыночных отношений в образование*, так как западная альтернативная педагогика активно развивалась в негосударственном секторе российского образования или в муниципальных образовательных учреждениях в форме дополнительных образовательных услуг. Это давало возможность найти форму софинансирования этих педагогических инноваций родителями и государством.

В целом следует признать, что **новая российская педагогическая практика, возникавшая на базе западных педагогических систем, в этот период значительно опережала их теоретическое осмысление.** Можно утверждать, что на стадии систематического использования западных педагогических систем практическая работа носила по-прежнему недостаточно организованный характер. Не были сформулированы четкие цели и задачи экспериментальной работы и ее предположительный результат. Возникающие дискуссии имели либо общий теоретический характер, либо исключительно прикладной. В результате отсутствия серьезного научного осмысления инновационной для России практики использования положений западных педагогических систем экспериментальный характер открываемых образовательных учреждений создавал **зону риска для всех участников этого процесса.**

В диссертации обосновывается вывод, что на этапе освоения выделялись три основных направления применения зарубежных педагогических систем в отечественном образовании.

1. *Аутентичное перенесение* авторской концепции и методики в российское образовательное пространство.

2. *Поиск компромисса* между традиционной для России педагогикой и западными педагогическими системами.

3. *Создание российской авторской концепции* на базе соответствующей западной педагогической системы.

Как представлено в диссертации, *этап интерпретации* западных педагогических систем (1998–2000) был обусловлен попытками их модификации, придания им более привычного для традиций российского образования вида, нахождения консенсуса в области содержания образования. Это приводило к

попыткам создания авторских концепций на основании идей вальдорфской педагогики или педагогики М. Монтессори. Своеобразное преломление нашли в России и идеи Я. Корчака. На основе разработанных им принципов гуманной педагогики был создан летний лагерь «Наш дом», в котором затем в основном работали его воспитанники, ставшие педагогами. Школа же Френе в России в это время прекратила свое существование.

Этап интерпретации характерен тем, что на его протяжении действовали все три направления применения зарубежных педагогических систем: аутентичное, компромиссное, авторское. При этом вальдорфская педагогика и педагогика М. Монтессори в основном развились в дошкольном секторе. Вальдорфская педагогика поддерживалась преимущественно негосударственным сектором образования, а педагогика М. Монтессори существовала в форме групп, как в муниципальных, так и в негосударственных дошкольных учреждениях. Это свидетельствует о том, что поддерживать альтернативное образование в то время были готовы негосударственные структуры, где финансирование образовательного учреждения осуществляется родителями. Такое положение *соответствует мировой тенденции, но ограничивает возможность распространения этой педагогики за пределами крупных мегаполисов.*

Таким образом, можно утверждать, что к концу XX века некоторые западные педагогические системы нашли своих сторонников в российском образовательном пространстве. Вместе с тем нет никаких оснований, переоценивать влияние этих педагогических систем на развитие российского образования в целом.

Во многом это связано с тем, что в процессе использования западных педагогических систем в российском образовании в 1990-е годы выявилось несколько **социально-психологических и культурологических кризисных разломов.**

Они проходили по следующему проблемному полю:

- трактовки понятия «свобода» в европейской и российской культурной традиции;
- системы ценностей, прежде всего нравственных;
- религиозного аспекта, привнесенных педагогических систем;
- различий в отношении к феномену детства;
- готовности общественных институтов к участию в управлении образовательными учреждениями.

В диссертации на многочисленных примерах использования западных педагогических систем в российском образовании показан сложный и противоречивый характер попыток преодоления этих разломов. Это позволило утверждать, что наличие указанных кризисных разломов социально-политического, культурологического и психолого-педагогического характера оказало существенное негативное влияние на процесс теоретического осмысления и использования западных педагогических систем в отечественном образовании.

Во многом такое положение было обусловлено тем, что с конца 1990-х годов начинают замедляться процессы взаимодействия России и Запада. Не удается согласовать ценностные ориентиры не столько в образовании, сколько в политической и экономической сферах. Нарастает, с одной стороны, стремление к поиску особого пути и места России в международном сообществе, а с другой стороны – отчуждение к России со стороны западного сообщества, что объективно затрудняло процесс теоретического осмысления и использования западных педагогических систем в отечественном образовании.

Во второй главе «Особенности теоретического осмысления и применения западных педагогических систем в российском образовании второй половины XX века» охарактеризовано творческое использование идей педагогики Р. Штайнера; раскрыты особенности применения в отечественном образовании гуманистической педагогики Я. Корчака; представлены специфические подходы к теоретическому осмыслению и применению в российском образовании педагогики Дж. Дьюи и С. Френе.

Осуществленное теоретическое осмысление позволяет выделить и определить характер влияния этих педагогических систем на отечественную педагогику. Как показало исследование, первой в процесс практического использования в российском образовании 1980-х годов была включена **вальдорфская педагогика**. Она оказалась привлекательной для отечественных педагогов своими духовными началами, внимательным отношением к личности ребенка, стремлением к раскрытию его творческого потенциала.

Генезис возникновения и развития вальдорфской школы в России в конце 1980-х годов продемонстрировал уже обозначенную ранее тенденцию – практика применения большинства западных педагогических систем предшествовала освоению их теории. Причем вначале импульсом использования служила инициатива не педагогов, а родителей. Их привлекало в вальдорфской педагогике то, что в ее рамках возможно более активно и эффективно участвовать в образовательном процессе своих детей, заниматься не только и не столько их обучением, сколько воспитанием и развитием.

То, что сначала в России возникли именно вальдорфские детские сады, а не школы, тоже имело под собой определенные предпосылки. Первая из них заключалась в том, что для развития вальдорфской педагогики в мире в целом характерно преобладание детских садов над школами. Вторая предпосылка стала выражением назревавшего противоречия между тем, что предлагала традиционная государственная система образования, и ожиданиями родителей, связанными с необходимостью гуманизации образовательного пространства. Эти ожидания требовали педагогической и административной поддержки. Реализовать ее, не вступая в конфликт с государством и достаточно жесткими школьными программами, можно было именно в дошкольном образовании, поскольку там образовательный процесс менее регламентирован.

Однако, в отличие от системы Монтессори, основанной на антропологии, педагогика Штайнера из-за ее антропософских основ сразу была воспринята педагогической общественностью с настороженностью. Начался принципиальный спор о том, насколько вальдорфская педагогика вообще приемлема для российского образования. Следует заметить, что в начале 1990-х годов рассматривалось два пути для применения педагогики Р. Штайнера в России. Первый предполагал использование некоторых идей и методов вальдорфской педагогики в государственных образовательных учреждениях. Необходимо подчеркнуть, что такое заимствование и использование вполне принято в международной педагогической практике. Второй путь предусматривал создание немногочисленных, но полностью «вальдорфских» детских садов и школ.

Существенным шагом в использовании педагогической системы Р. Штайнера стало то, что созданной в Центре вальдорфской педагогики инициативной группы удалось получить помещение для открытия вальдорфской школы в Москве. Такая школа была открыта в сентябре 1992 года в капитально отреставрированном здании в Стремянном переулке (директор А.А. Пинский).

Для педагогики Р. Штайнера в России начинался новый этап – освоения и интерпретации. Стало ясно, что можно либо импортировать целиком западноевропейскую систему, адаптировав ее к российским условиям, либо выбрать отдельные наиболее приемлемые для отечественной школы идеи и принципы и реализовать их, построив отечественную модель вальдорфской школы. Коллективу Московской вальдорфской школы им. Рудольфа Штайнера необходимо было не только создать собственные серьезные разработки по тем предметам, которые требовали их внесения в культурный контекст вальдорфской педагогики, таких как русский язык, литература, краеведение, история, но и значительно углубить и расширить весь естественнонаучный цикл. В результате *российским учителям удалось, если не полностью отказаться от антропософских основ педагогики Р. Штайнера, то, по крайней мере, существенно смягчить влияние его философии на построение учебного процесса.*

Показательно, что развитие вальдорфского движения в России не ограничивалось Московской вальдорфской школой. Так, в конце 1996 года насчитывалось в двенадцати городах 25 вальдорфских школ и 40 вальдорфских детских садов. К 2002 году было 32 школы и 50 детских садов. В 2005 году вальдорфских детских садов уже насчитывалось 61. Из них треть находилось в Москве и Санкт-Петербурге.

Исследование показало, что в практике вальдорфских школ в России сложилось два направления. Первое направление *в большей степени ориентировалось на вальдорфскую традицию.* Это были как государственные школы, так и негосударственные. Для них характерным являлось стремление сохранить то, что считается особенностями вальдорфской школы. Они придерживались феноменологического принципа преподавания и построения горизонтального

учебного плана. Придавали повышенное значение предметам эстетического (живопись, музыка, лепка) и ремесленно-прикладного (рукоделие, работа с деревом и т.п.) циклов. В них до 7 класса сохранялся один классный учитель, а преподавание велось «по эпохам». Кроме того, в названии школы подчеркивалась принадлежность к традиции.

Второе направление, *развиваясь в рамках традиции, акцентировало в своей деятельности лечебный аспект*. Например, Московская вальдорфская школа им. Рудольфа Штайнера уже в 1992 году начала проведение не только педагогического, но и лечебно-педагогического семинара. Впрочем, именно это направление считается самым проблемным для отечественного вальдорфского движения, так как оно отождествляло всю вальдорфскую педагогическую традицию с коррекционной педагогикой.

Несколько иначе обстояло дело с вальдорфскими лесными садами, которых было в три раза больше, чем школ. В них тоже возникла проблема, связанная с адаптацией и интерпретацией вальдорфской педагогики, но в дошкольном звене эта интерпретация приобрела иное, более прикладное направление. Отечественным педагогам была близка идея свободной игры, на которой основывается вальдорфская дошкольная педагогика, а главное, привлекала ориентация на задачи природного развития детей.

Как отмечается в диссертации, в отличие от других авторов западных педагогических систем, произведения **Януша Корчака** издавались в СССР в 1960–1980-е годы и его гуманистические подходы к ребенку были известны советскому учительству и родителям. Это объясняется рядом причин. Во-первых, гуманистическая направленность педагогической деятельности Я. Корчака связывалась с его борьбой с социальным неравенством и бесправием ребенка. Во-вторых, выдвигаемые им положения находились не в области «абстрактного гуманизма», который был идеологически опасен, они были направлены на поддержку детей беднейших и наиболее угнетаемых слоев населения. Третьей причиной распространения произведений Я. Корчака был подвиг польского педагога, который не воспользовался реальной возможностью спастись, а предпочел погибнуть в фашистском лагере вместе с детьми приюта, который он возглавлял, что отвечало идеалам личности учителя в советской педагогике.

Однако, хотя литературные произведения Януша Корчака, широко печатались в СССР, *в целом его педагогическое наследие не подвергалось серьезному теоретическому осмыслению и не находило применения в советской образовательной системе*. Его педагогическая система оказалась по-настоящему востребована только в конце 1980-х – начале 1990-х годов, когда в отечественном образовании возобладала ориентация на демократизацию и гуманизацию образования. В это время педагогическая система Я. Корчака в известной степени помогла найти пути преодоления ряда социально-психологических и культурологических кризисных разломов, которые обнажились в данный исторический период в российском образовании.

Прежде всего, *педагогическое наследие Я. Корчака позволяло углубить представления о ребенке, о гуманизации образовательного процесса в целом.* Актуальным оказалось кредо Я. Корчака о том, что ребенок воспитывается не для государства или церкви, а для самого себя, для самораскрытия и самореализации. Привлекало и требование польского педагога о необходимости преодоления отчуждения между миром взрослых, которые властвуют над детьми, и угнетенным миром детства.

Симптоматично, что уже в 1990 году появилось российское «Общество Януша Корчака», которое, с одной стороны, должно было обратить внимание учительского сообщества на педагогическое наследие писателя-гуманиста и развернуть соответствующую практическую работу. А с другой – позволяло установить международные контакты с аналогичными объединениями последователей Корчака, которые начали возникать по инициативе его воспитанников после Второй мировой войны. К началу 90-х годов Общества Януша Корчака существовали во многих странах. Они объединяли как профессионалов в области воспитания, так и всех тех, кому были небезразличны проблемы детства.

В 1992 году началось строительство *Дома Корчака* в Москве. Помимо российских организаций в этот процесс включились посольства ряда стран и Общества Януша Корчака в Швейцарии, Франции, Голландии и Польши. Первый этап строительства Дома был завершен в мае 1993 года, когда открылся *Корчаковский детский сад доверия*, основами которого были провозглашены такие важнейшие принципы «корчаковской педагогики», как взаимное уважение детей и взрослых, диалог и партнерство между ними, теснейший контакт воспитателей с родителями. Были организованы разновозрастные группы для детей 3–7 лет. В данной связи характерной чертой Корчаковского детского сада стала деятельность по созданию в нем семейной атмосферы, выражением которой является принцип, по которому братьев и сестер не разводили по разным группам. Следуя духу педагогики Я. Корчака, в саду создали обстановку психологической защищенности и доброжелательности.

Важный этап деятельности Дома – существующая с февраля 1998 года *группа Корчаковского детского сада доверия для детей с тяжелым недугом – церебральным параличом.* Эта группа была задумана как «интеграционная», снимающая барьеры между детьми здоровыми и имеющими особенности в развитии. Главная идея состояла в том, чтобы преодолеть социальную изолированность детей с особенностями в развитии и сформировать гуманное отношение к таким людям как к равноправным членам общества.

На базе Дома Корчака возник и *Образовательный центр.* В нем за годы работы выступили с лекциями многие специалисты в области детства, работающие для детей писатели и художники из Германии, Голландии, Израиля, Италии, Франции, Швейцарии. Семинары в Доме Корчака собирали опытных и начинающих педагогов и психологов, педиатров и психоаналитиков.

Особенность этого Образовательного центра состоит в том, что слушатели семинаров имеют возможность увидеть, как современные теории воспитания воплощаются на практике. Значение такой деятельности, несомненно, велико, но, к сожалению, эти семинары носили достаточно локальный и несистематический характер, став своеобразным педагогическим лекторисом.

Следующей важной инициативой российского «Общества Януша Корчака» стало создание *Международного летнего детского лагеря*, который долгие годы возглавляла известный ученый-педагог И.Д. Демакова, вице-президент российского «Общества Януша Корчака». Первый такой лагерь состоялся под Таганрогом в 1993 году.

Подчеркнем также, что директором *детского дома в г. Отрадное Самарской области* В.В. Комаровым была предпринята перспективная попытка в целостном виде использовать систему Я. Корчака в отечественном интернатном учреждении. Благодаря применению педагогической системы Я. Корчака удалось превратить обычный интернат в настоящий Дом детей.

В целом можно констатировать, что педагогические идеи Я. Корчака были теоретически осмыслены в отечественной педагогике, но пока системно не реализованы в широкой педагогической практике. Как показало исследование, педагогическая система Януша Корчака была воспринята в отечественной педагогике как сугубо воспитательная система, которая к тому же имела ограниченное распространение, поскольку действовала в учреждениях интернатного типа и была неотъемлемо связана с личностью самого Я. Корчака. Тем не менее значимо то, имя гуманиста и писателя, врача и педагога Януша Корчака позволило в 1990-е годы объединить вокруг него педагогов и студентов педагогических вузов, ориентированных на гуманистические ценности.

В российском образовании 1990-х годов не было создано специальных школ, работавших по системе Дж. Дьюи, но его идеи нашли достаточно широкое применение. Более того, именно педагогическая система Дж. Дьюи представляла наибольший интерес для стратегической линии реформирования советской школы, которая была обозначена в конце 1980-х годов. Среди разнообразных новых педагогических технологий особое место заняли *развивающие личностно-ориентированные технологии*, воплотившие идеи и конкретные разработки гуманистической педагогики. Все это существенно актуализировало педагогическую систему Дж. Дьюи для российского образования, что было связано с применением в отечественной школе активных – проблемных и поисковых – методов и форм обучения, рассчитанных на стимулирование творческих способностей обучаемых. В связи с этим было значимо, что именно Дж. Дьюи обосновал их необходимость и актуальность, а также разработал принципы и методику формирования «критического мышления», способствующего активному и сознательному усвоению учебного материала.

Новым содержанием стал наполняться и «метод проектов», целью которого стала индивидуализация процесса обучения и создание для каждого ребенка

возможности обучаться в наиболее удобном для него режиме. Метод проектов получил в 1990-е годы применение в отечественном образовании в трех сферах. Во-первых, в рамках предметной области, связанной с различными технологиями, как в основном среднем (с 1993 года метод проектов вошел в базовый учебный план образовательной области «Технология» в форме самостоятельного раздела «Основы проектирования»), так и в начальном профессиональном образовании. Во-вторых, в ходе компьютеризации образования появились проекты, выполняемые группами детей с педагогами или без них во всех областях знаний с помощью компьютерных технологий и на выходе имеющие программный продукт. В-третьих, метод проектов активно использовался в отечественных школах, которые вошли в международную систему бакалавриата.

В российском образовании можно выделить и еще одну идею Дж. Дьюи, которая получила в отечественной педагогической практике своеобразное преломление и была отчасти реализована на практике. Это идея *кооперации с обществом и активного участия школы в демократическом развитии и преобразовании общества*. И хотя необходимо признать, что в современной отечественной общеобразовательной практике не ставится подобная задача, но уже возникли отдельные школы, среди важнейших направлений деятельности которых – системное взаимодействие с социумом и даже его преобразование. С одной стороны, это школы полного дня, а с другой – часть движения социально активных школ, которым удалось ввести родителей в управление школой и наладить через них эффективное взаимодействие с социумом.

В отличие от идей Дж. Дьюи, у французского педагога С. Френе до начала 90-х годов XX века в России последователей не было. Хотя С. Френе удалось создать не только транслируемую и довольно гибкую модель школы, но и объединить вокруг себя единомышленников. Только на родине французского педагога на рубеже 1980–1990-х годов его методы применяли полностью или частично более 10 тысяч учителей. С. Френе стал основателем и лидером «Международной федерации сторонников новой школы» и ее французской секции. Наличие такой организации стало предпосылкой для распространения идей С. Френе и методических принципов его школьной модели далеко за пределы Франции. В целом можно утверждать, что С. Френе удалось *создать технологичный и транслируемый инвариант трудовой школы, главным достоинством которой стало преодоление разрыва между процессом школьного обучения и реальной практикой*.

Проникновение модели школы С. Френе в российскую образовательную практику начала 1990-х годов носило не только более локальный, но и более персонафицированный характер, чем влияние идей Дж. Дьюи. Здесь большое значение имело то, что в 1990 году вышел в свет сборник избранных педагогических сочинений С. Френе. Автор вступительной статьи Б.Л. Вульфсон, отмечая отдельные недостатки педагогики С. Френе, в целом давал ей положительную оценку.

Несомненно, что сначала произошло знакомство отечественных последователей С. Френе с его идеями, а потом была установлена связь с зарубежными учителями, работающими по системе французского педагога. Первая встреча отечественных педагогов со школами Френе состоялась на педагогическом салоне «Школа - 91» во французском городе Ран. Именно там московский учитель французского языка А. Шейнина познакомилась с преподавателями из школы Френе.

В феврале 1992 года представители этой школы с ответным визитом побывали в московской школе № 1203 и в течение десяти дней вели уроки, используя методики С. Френе. В результате был разработан проект «Педагогика сотрудничества», который предполагал организацию стажировок по педагогике С. Френе. Партнерами в проекте выступили посольство Франции, Министерство образования РФ и общественная организация «Ассоциация «Современная школа». В первой стажировке, прошедшей в Москве, приняло участие 20 российских учителей. Вторая состоялась через год в Санкт-Петербурге примерно с таким же количеством участников. В результате в России, как и во многих других странах, была создана *Ассоциация педагогов С. Френе*.

Постепенно в городах, где проходила стажировка, возникали классы, работающие по системе С. Френе. К 2000 году такие классы существовали в Москве, Кемерово, Кисловодске, Набережных Челнах, Самаре, Саратове и Таганроге. В них воспроизводились некоторые приемы и технологии, предложенные С. Френе. Однако необходимо отметить, что классы возникали в относительно крупных городах, между тем как технологии Френе в самой Франции оказались наиболее эффективны в сельских начальных школах и школах небольших городов, где идеи кооперации и трудового воспитания не только оказались актуальными, но и находились в благоприятном социальном контексте. В России же классы С. Френе, возникая как отдельные феномены в городских школах с традиционными методами обучения, явно выпадали из общего социального контекста.

Показательно, что и базовая идея С. Френе *о школьной типографии* с началом информатизации образования приняла также иной характер, поскольку «свободные тексты» могли создаваться на компьютере и легко распечатываться. Это не снизило их учебную роль, но модернизировало саму педагогическую технологию.

Произошло заимствование и других отдельных технологий. Одной из них стала технология *воспитания познавательной самостоятельности при обучении языку*. Сам подход к ее разработке представлял синтез идей и понятий о познавательной самостоятельности, возникших в отечественной педагогике и психологии с подходами, предложенными в педагогике С. Френе (самостоятельное планирование образовательной деятельности, написание и обсуждение свободных текстов).

Можно констатировать, что на протяжении 1990-х годов в отечественной педагогике под действием различных причин происходила интерпретация

идей и отдельных технологий, предложенных французским педагогом. Это неизбежно привело к потере целостности в реализации концепции С. Френе. В результате их применение в российском образовании не получило такого систематического характера, как это произошло по отношению к вальдорфской школе или Монтессори-педагогике.

В целом в диссертации делается вывод, что в конце 1980-х—начале 1990-х годов произошло сначала на теоретическом уровне, а затем и в реальной педагогической практике обращение к альтернативным направлениям в западной педагогике. Они рассматривались как инструмент гуманизации школы, преодоления проявившегося в ней кризиса и по своей идеологии создавали возможность смягчения различных социокультурных разломов. Развернутость на решение внутренних задач отечественного образования и поиск путей сглаживания противоречий, накопившихся в социальной жизни, создало в основном в крупных городах сообщество сторонников этих западных педагогических систем не только среди педагогов, но и среди родителей. Это создало основания для открытия вальдорфских школ, классов Френе и групп, работающих по системе М. Монтессори.

С другой стороны, часть технологий, предлагаемых западными педагогами, оказалась достаточно эффективной и могла быть встроена в образовательный процесс отечественной школы без кардинального изменения ее идеологии, как дополнение к привычной классно-урочной форме организации занятий. Освоение таких технологий казалось более простым как в теоретическом обосновании, так и в практическом использовании, предполагая обучение педагогов новым технологиям, но, не требуя их культурной адаптации, или такая адаптация оставалась за рамками процесса освоения новых технологий. Это, как казалось, не снижало эффективность используемых технологий и создавало иллюзию успешного применения инокультурных педагогических систем без изменения содержания образования и основных ценностей, лежащих в основе образовательного процесса российской школы.

Однако, как показал осуществленный в исследовании анализ источников, обращение к западным педагогическим системам не привело к серьезному совершенствованию отечественной системы образования. Не вполне оправдались и надежды части родительской общественности, ожидавшей быстрых позитивных изменений, которые должны были произойти с их детьми, после того как они обучались в школах, действовавших в русле зарубежных педагогических систем. В результате к середине 1990-х годов прошла эйфория от обращения к западным ценностям, а сами эти ценности начали подвергаться критическому осмыслению, так же как и достижения западной системы образования. Стало очевидно, что путь интеграции с Западом и адаптации к предложенным им ценностям оказался более сложным и продолжительным, чем ожидала часть наиболее демократически настроенного общества. Да и сама эта часть общества оказалась не столь велика и влиятельна, чтобы обеспечить целенаправленное поступательное движение к новым ориентирам.

Тем не менее к концу 1990-х годов в отечественном образовании сформировались и получили определенное развитие жизнеспособные модели альтернативных школ, работающих в секторе как государственного, так и негосударственного образования. Им удалось решить ряд организационно-педагогических и культурно-ценностных проблем, но они не получили серьезной систематической поддержки от представителей педагогической науки. Фактически ни в профессиональном, ни в научном сообществе, ни в обществе в целом не сложилось структуры, способной осмысленно и системно представлять интересы данного сектора образования. Это снижало его влияние на отечественное образовательное пространство и уменьшало возможную эффективность такого воздействия.

В третьей главе «Теоретическое осмысление и способы применения педагогической системы М. Монтессори в российском образовательном пространстве» определены подходы к использованию педагогической системы М. Монтессори в российской педагогике; выявлена специфика подготовки педагогов для отечественных образовательных учреждений, работающих в рамках системы М. Монтессори; установлены факторы успешной адаптации педагогической системы М. Монтессори в российском образовательном пространстве.

В диссертации отмечается, что педагогика М. Монтессори была успешно реализована еще в системе образования дореволюционной и послереволюционной России. Более того, отдельные идеи М. Монтессори активно использовались в отечественной педагогике и в советский период, впрочем, без упоминания, по идеологическим причинам, имени автора.

Для практического применения идей и технологий, реализации предложенных в педагогике М. Монтессори ценностей должны были сложиться определенные условия. Постепенно в 1990-е годы создаются такие предпосылки для сближения ценностных ориентиров отечественной и инокультурной гуманистической педагогики, в том числе и педагогической системы М. Монтессори.

Выделим некоторые *общие ценностные ориентиры*. К ним можно отнести признание:

- права каждого ребенка быть субъектом обучения, способным противостоять авторитарной позиции учителя;
- значительной роли в образовании личностного компонента, содержание которого создается индивидуально каждым человеком;
- важности опоры на современное состояние науки и культуры, а не на идеологизированные схемы, что предоставляет ребенку возможности для более свободного открытия мира;
- необходимости осуществлять в образовательном процессе гармоничное сочетание обучения и воспитания, прежде всего, в плане нравственности, тем самым, готовя ребенка к сотрудничеству с другими людьми.

Эти базовые гуманистические ценности, в известной мере, присущи современной российской системе образования, что создает предпосылки для дальнейшего практического использования педагогической системы М. Монтессори.

Вместе с тем возникает вопрос о создании психологического и методико-дидактического механизма реализации данных ценностей в образовательном пространстве России. В связи с этим подчеркнем, что наиболее действенно адаптационные процессы прошли в сфере педагогической психологии. Для этого были объективные предпосылки как в самом методе М. Монтессори, который она правомерно называла «методом научной педагогики», так и в направленности исследований отечественных ученых, прежде всего, психологов.

Во многом это обусловлено тем, что психологическая основа системы М. Монтессори базируется на ряде положений, частично или полностью признанных современной психологией, но **так и не нашедших применения вне метода Монтессори**. Так, дошкольное развитие ребенка, по мнению М. Монтессори, опирается на *сензитивные периоды*, которые имеют определенные возрастные границы и ряд особенностей, делающих их универсальными для детей дошкольного возраста любых рас и национальностей, то есть вне геополитических и культурных различий.

В современной психологической концепции формирования личности ребенка значительное место занимает так называемый «*процесс нормализации*». Его организация вне средовой педагогики М. Монтессори затруднена и сводится к специальным процедурам психо-коррекционного характера. Подход, разработанный М. Монтессори, базируется на социально-позитивистской теории девиантности, которая указывает на то, что отклонения в поведении вызваны попыткой адаптации к социальным воздействиям, противоречащим потребностям естественного развития ребенка. По сути, термин М. Монтессори «нормализация» соответствует термину «сублимация», введенного З. Фрейдом. Однако предполагает косвенную организацию переноса спонтанной энергии ребенка на максимально полезную, естественную деятельность и сопровождается получением детьми эмоций, содержательно близких к исходным. Нормализация, как показывает, в том числе, практика педагогов России, работающих по методике Монтессори, позволяет исправить ряд ошибок родительского воспитания, выражающихся в поведенческих отклонениях.

Следующей важной психологической категорией, которая имеет универсальный характер и используется в деятельности Монтессори-педагогов, являются так называемые *человеческие (гуманистические) тенденции*. Их психологическое содержание близко к универсальным проблемам адаптации, которым соответствуют базисные психологические потребности. Эти, выделенные М. Монтессори тенденции, выступают ключевыми для удовлетворения определяющих человеческих потребностей и соответствующих им всеобщих проблем адаптации.

Представление основания позволяет утверждать, что педагогика М. Монтессори не только восприняла подходы гуманистической психологии и положение о том, что у ребенка есть такие же права, как и у взрослого, но и в практической деятельности учитывает психологические особенности, на которых базируется развитие ребенка. Универсальный характер этих закономерностей и возможность их учета в конкретной педагогической практике обуславливает адаптационные возможности педагогической системы Монтессори в различных социокультурных условиях.

Такая адаптация получает новые возможности с признанием в отечественной педагогике приоритетности гуманистических ценностей и необходимости перехода от субъектно-объектных отношений взрослого (воспитателя) с ребенком к субъектно-субъектным.

В диссертации подробно охарактеризован процесс подготовки отечественных Монтессори-педагогов. Можно утверждать, что в России были созданы предпосылки для полноценной подготовки педагогов для групп и классов Монтессори. Вместе с тем анализ курсовой подготовки, проводимой с начала 1990-х годов в России различными организациями, показывает ее отрывочный и часто случайный характер. Первое время это было связано с осознанной практикой иностранных миссионеров. Знакомство с педагогикой Монтессори в России происходило через совместную программу голландского и российского Министерств образования, получившую название «Метрополис». В рамках этой программы был проведен ряд ознакомительных семинаров в регионах. Из участников этих семинаров отбирались кандидаты на стажировку в Нидерландах. Стажировка также не носила характер фундаментального обучения.

Наиболее серьезно к подготовке Монтессори-педагогов в 1990-е годы подошли Институт развития образования в Белгороде (установивший связи с немецкой ассоциацией Монтессори-педагогов), Оренбургский областной институт повышения квалификации учителей (разработавший собственную программу подготовки) и Центр Монтессори (Москва), работающий под эгидой Association Montessori International (AMI).

Определенный интерес представляет и программа, созданная в Новокузнецком институте повышения квалификации учителей. В ней предложены такие формы занятий, как специальные психокоррекционные тренинги и групповая рефлексия занятий. Последний элемент наиболее перспективен, так как направлен на преодоление стереотипа, согласно которому в постсоветской педагогике доминировали отношения, построенные на авторитете должности учителя.

В рамках подготовки педагогов для групп и классов М. Монтессори можно выделить тренинг, связанный с овладением презентациями материалов. Этот тренинг носит специфический характер и актуален только для педагогики М. Монтессори, так как от точности презентаций зависит успешность введения ребенка в зону ближайшего развития.

Появление подготовленных Монтессори-педагогов способствовало созданию в России в дошкольном секторе и начальной школе классов, работающих по системе М. Монтессори. С другой стороны, отсутствие надлежащей подготовки выступило серьезным препятствием для более широкого развития педагогики М. Монтессори в России.

На основе анализа процесса теоретического осмысления и практики применения педагогической системы М. Монтессори в отечественной педагогике 1990-х годов в диссертации сделаны следующие выводы. В целом есть основания констатировать, что для успешной реализации конкретной психолого-педагогической практики в новых социокультурных условиях необходимо достижение общественным сознанием определенного уровня зрелости, возникновение конкретных политических и социальных предпосылок. Тогда новая практика трактуется не как инородная и привнесенная, а как содействующая разрешению конкретных проблем, встающих перед обществом на данной стадии его развития.

Решение же частных проблем адаптации этой практики становится частью разрешения кризисов и решения проблем, послуживших основанием для масштабных перемен, затрагивающих не только сферы образования. В этом смысле можно констатировать, что в начале 90-х годов XX века в России сложились политические и социальные предпосылки для таких изменений, в результате чего и стало возможным возвращение педагогики М. Монтессори в отечественное образовательное пространство.

Проблемы, возникшие в ходе адаптации и интерпретации педагогики Монтессори в отечественном образовании, не являются уникальными. С похожими проблемами сталкивались и сталкиваются все страны, производившие попытки адаптировать педагогические системы, появившиеся в иных социокультурных условиях и в иное время. Данный процесс протекает тем успешней, чем точнее инокультурные педагогические системы и ценности, на которые они опираются, помогают решать актуальные современные проблемы, не разрешаемые с помощью других педагогических воздействий.

В заключение сделан ряд выводов.

1. Целостно рассматривая процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века, есть основания констатировать, что на всем протяжении этого значительного хронологического периода, хотя и в неравной степени, сохранялся устойчивый интерес к изучению и применению достижений зарубежной педагогики. В отечественной педагогической науке были осуществлены фундаментальные сравнительно-педагогические исследования, дающие возможность адекватной оценки процесса развития зарубежной педагогики во второй половине XX века.

2. В рамках исследуемого периода по отношению к трактовке зарубежных педагогических систем и практике их использования в отечественном образовании рельефно выделяются два больших этапа.

Во второй половине 1950-х – первой половине 1980-х годов в отечественной педагогике при признании некоторых достоинств зарубежной педагогики превалировало критическое отношение к этим системам. Практическое же их использование касалось только отдельных методов и технологий.

В конце 80-х – 90-х годах XX века вслед за социальными и политическими трансформациями кардинально изменился характер теоретического осмысления и практики использования рассматриваемых зарубежных педагогических систем. В сравнительно-педагогических исследованиях оказалось пересмотрено доминирующее критическое отношение как к западной педагогике в целом, так и к альтернативным ее направлениям, в частности. Было признано, что становление и развитие педагогических систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера обуславливалось потребностью сферы образования ответить на реальные вызовы времени, необходимостью решить насущные проблемы и противоречия, возникавшие в ходе общественного развития. А использование идейно-ценностного потенциала этих педагогических систем способно придать импульс развитию российского образования.

3. Во многом такое позитивное отношение к трактовке зарубежных педагогических систем, характерное для первой половины 90-х годов XX века, было обусловлено тем, что российская система образования, начав взаимодействие с мировым сообществом, столкнулась с теми же проблемами и противоречиями, которые были свойственны современным системам образования стран Запада. В данной связи вполне закономерным стало обращение к западной педагогике, имевшей к тому времени достаточно большой опыт успешного решения современных социально-педагогических задач. Конструктивным способом разрешения серьезных социально-педагогических противоречий в западной педагогике конца XX века выступали педагогические системы и идеи Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера, применявшиеся и как целостный феномен педагогической культуры, и в виде отдельных подходов и технологий, которые заимствовала у них педагогическая практика.

4. Выдающиеся зарубежные педагоги в своем наследии предложили российскому образованию продуктивные педагогические системы, которые имели уже длительное продуктивное воплощение на практике и давали результат, соотносящийся с ожиданиями наиболее активной группы педагогической общественности. Изучение процесса теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании конца 80-х – 90-х годов XX века дает основания для вывода о несомненном конструктивном и стимулирующем влиянии, которое оказало применение педагогических систем Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера на развитие отечественного образования конца XX века. Использование этих педагогических систем содействовало гуманизации образовательной деятельности, придания ей личностно-центрированного характера, способствовало становлению вариативных видов образовательных

учреждений. Отечественная педагогическая наука также существенно обогатилась в результате целостного освоения и осмысления творческого наследия выдающихся зарубежных педагогов-гуманистов.

5. В свою очередь, осуществленная в диссертации рефлексия процесса теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века создала предпосылки для выработки и обоснования **эвристической модели характеризуемого процесса**. В основе презентуемой модели лежит положение о том, что процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века включал в себя последовательную совокупность нескольких фаз-этапов. Эти фазы-этапы могут быть обозначены как **освоение и интерпретация зарубежных педагогических систем в отечественном образовании рассматриваемого периода**.

6. Этап *освоения* зарубежных педагогических систем, как правило, начинался с возникновения проблемного поля, которое не могло быть освоено ресурсами, имеющимися только внутри системы отечественного образования, и требовало привлечения внешних ресурсов. Такими ресурсами, в частности, могли быть инокультурные педагогические идеи, системы и технологии. Обращение к этим ресурсам сопровождалось сменой ориентиров и ценностей, но сама такая смена могла носить более или менее декларативный характер. Первоначально в рамках имеющихся возможностей происходило теоретическое осмысление сущности и содержания данной зарубежной педагогической системы, а затем начиналось ее первоначальное практическое использование.

В целом модель освоения отечественными педагогами зарубежных педагогических систем можно представить в следующем виде:

- возникновение и формулирование проблем в отечественной педагогической практике, для решения которых зарубежный опыт приобретает определенное значение;
- появление внешнего инокультурного предложения, которое содержит решение назревших проблем;
- выделение в педагогическом сообществе групп, заинтересованных в изучении и применении опыта зарубежной педагогики;
- осуществление контактов отечественных педагогов с представителями инокультурной педагогической системы;
- организация системного обучения отечественных педагогов новой практике с привлечением внешних для страны партнеров и использованием внутренних ресурсов.

Главной задачей этого этапа является организация *квалифицированного обучения педагогов основам данной зарубежной педагогической системы*. При этом необходимо оказание им помощь, чтобы они смогли отказаться от большинства профессиональных и психологических стереотипов, сформированных

в ходе их предыдущей педагогической практики. Вместе с тем, очевидно, что первоначально обучение основам данной зарубежной педагогической системы не может охватывать значительное количество отечественных педагогов. К тому же далеко не все обучившиеся способны использовать новое знание в собственной работе или же их новый профессиональный опыт работы в русле данной зарубежной педагогической системы имеет небольшую продолжительность.

7. Этап *интерпретации* зарубежных педагогических систем связан с их столкновением с существующими отечественными традициями. Интерпретация происходит под воздействием ряда объективных и субъективных причин.

К объективным причинам можно отнести:

- изменение политики государства по отношению к использованию зарубежного педагогического опыта (социально-политическое противоречие);
- проявление проблем в используемой зарубежной педагогической системе, мешающих решению вопросов в отечественном образовании, для которых было привлечено это новшество (гносеологическое противоречие);
- наличие в данной зарубежной педагогической системе элементов, кардинально противоречащих культурным традициям отечественного образования (культурное противоречие);
- отсутствие в отечественной системе образования способов овладения содержанием зарубежной педагогической системы (технологическое противоречие).

К субъективным можно отнести:

- степень толерантности выразителей инокультурной педагогической традиции, наличие у них осмысленных критериев и границ возможного компромисса с традиционными отечественными практиками;
- амбиции отечественных педагогов, стремящихся создать авторскую модель на основе данной зарубежной педагогической системы или под ее прикрытием.

8. Сложная комбинация этих причин создает *многообразие форм интерпретации зарубежных педагогических систем*. Важным в этом процессе является сохранение их основных ценностей и эффективных педагогических технологий. Сам же процесс интерпретации может привести к следующим результатам, которые некоторое время существуют параллельно:

- возникновение устойчивого сектора в образовании, где, используя свои конкурентные преимущества, действует данная зарубежная педагогическая система, опираясь, прежде всего, на социальный заказ, сформулированный организованной частью педагогической общественности;
- адаптация этих педагогических систем и нахождение компромисса для их существования в видоизмененном виде в отечественном образовательном пространстве, иногда с включением некоторых их элементов в традиционную

практику на уровне технологий или дидактических материалов. Однако, как показал анализ соответствующей педагогической практики, интерпретация зарубежных педагогических систем приводила в ряде случаев к потере их целостности и аутентичности.

Таким образом, в диссертации было проанализировано влияние политических, социально-культурных и психолого-педагогических факторов на процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании XX века; обоснована типология и содержание педагогических систем, являвшихся предметом теоретического осмысления в отечественной педагогике второй половины XX века; охарактеризован процесс практического использования тех зарубежных педагогических систем, которые были реализованы в отечественной педагогической практике в 80–90-е годы XX века; сформирована и представлена модель процесса теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века.

Вместе с тем, выполненное исследование не исчерпало всей совокупности проблем, связанных с процессом теоретического осмысления и практического использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века. В качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно указать следующие: сравнительно-сопоставительный анализ способов адаптации инокультурных педагогических систем в российской и зарубежных системах образования; обобщение подходов к подготовке отечественного учителя, действующего в русле различных зарубежных педагогических систем; выработка своего рода алгоритма использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании.

Основное содержание диссертации отражено в 53 публикациях:

Монографии

1. Сумнительный, К.Е. Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века [Текст]: монография / К.Е. Сумнительный, М.: АПК и ППРО, 2008. - 176 с. (11,0 п.л.).
2. Сумнительный, К.Е. Космическое воспитание (в педагогической системе Марии Монтессори) [Текст]: монография / К.Е. Сумнительный, М.: ИД «ГРААЛЬ», 2000. - 112 с. (7,0 п.л.).
3. Сумнительный, К.Е. Российское образование на переломе эпох [Текст]: монография / К.Е. Сумнительный, Ростов-на-Дону: РГПУ, 2002. - 244 с. (в соавт. - авт. вклад 7,6 п.л.).
4. Сумнительный, К.Е. Модернизация российского образования: проблемы и решения [Текст]: монография / К.Е. Сумнительный, М.: 2004. - 96 с. (в соавт. - авт. вклад 3,0 п.л.).

Публикации в ведущих рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК

5. Сумнительный, К.Е. Воспитание для жизни (в системе М. Монтессори) [Текст] / К.Е. Сумнительный // Народное образование. - 2002. - № 8. - С. 158–166 (0,7 п.л.).

6. Сумнительный, К.Е. Проблемы и пути адаптации педагогической системы М. Монтессори на фоне интеграции России постперестроечного периода в европейское пространство [Текст] / К.Е. Сумнительный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». - 2006. - № 1. - С. 85–91 (0,6 п.л.).

7. Сумнительный, К.Е. Инновации в образовании: мифы и реальность [Текст] / К.Е. Сумнительный // Народное образование. - 2007. - № 4. - С. 89–100 (1,0 п.л.).

8. Сумнительный, К.Е. Инновации в образовании: траектория движения [Текст] / К.Е. Сумнительный // Химия в школе. - 2007. - № 7. - С. 17–24 (0,8 п.л.).

9. Сумнительный, К.Е. Социокультурный контекст современных отечественных педагогических теорий. [Текст] / К.Е. Сумнительный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». - 2008. - № 1. - С.4 – 8. (в соавт. - авт. вклад 0, 3 п.л.).

Брошюры и учебно-методические пособия

10. Сумнительный, К.Е. Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике) [Текст] / К.Е. Сумнительный, М.: «Синее яблоко», 1999. - 64 с. (4,0 п.л.).

11. Сумнительный, К.Е. Вижу, слышу, чувствую / Уроки Монтессори (для самых-самых маленьких) [Текст] / К.Е. Сумнительный, М.: ИД «Карапуз», 2001. - 12 с. (в соавт. - авт. вклад 0,5 п.л.).

12. Сумнительный, К.Е. Семья. Дикие животные [Текст]: учебно-методическое пособие по Монтессори-педагогике / К.Е. Сумнительный, М.: ИД «Карапуз», 2003. - 12 с. (в соавт. - авт. вклад 0,5 п.л.).

13. Сумнительный, К.Е. Семья. Домашние животные [Текст]: учебно-методическое пособие по Монтессори-педагогике / К.Е. Сумнительный, М.: ИД «Карапуз», 2003. - 12 с. (в соавт. - авт. вклад 0,5 п.л.).

14. Сумнительный, К.Е. Семья. Развитие [Текст]: учебно-методическое пособие по Монтессори-педагогике / К.Е. Сумнительный, М.: ИД «Карапуз», 2003. - 12 с. (в соавт. - авт. вклад 0,5 п.л.).

15. Сумнительный, К.Е. Семья. Чтение шаг за шагом (от книжек, которые читают детям, до книжек, которые читают дети) [Текст]: учебно-методическое пособие по Монтессори-педагогике / К.Е. Сумнительный, М.: ИД «Карапуз», 2003. - 12 с. (в соавт. - авт. вклад - 0,5 п.л.).

16. Сумнительный, К.Е. Домашняя школа Монтессори (сенсорное развитие). 2-4 года [Текст]: учебно-методическое пособие / К.Е. Сумнительный, М.: «Карапуз-Дидактика», 2007. - 32 с. (в соавт. - авт. вклад 1,0 п.л.).

17. Сумнительный, К.Е. Инновации: миф или реальность [Текст] / К.Е. Сумнительный, Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой». Выпуск 2 (14). М.: Чистые пруды, 2007. - 32 стр. (2,0 п.л.).

Статьи в периодических изданиях и сборниках

18. Сумнительный, К.Е. Идеи космического воспитания в педагогике М. Монтессори. [Текст] / К.Е. Сумнительный // Актуальні проблеми дошкільного виховання: матеріали науково-практичної конференції. Рівне: АПНУ РДПІ, 1997. - С. 33-36 (0,3 п.л.).

19. Сумнительный, К.Е. Космическое воспитание [Текст] / К.Е. Сумнительный // Монтессори в России: новый взгляд. Сборник научно-практических статей. Выпуск 1. М.: ММЦ, 1998. - С. 40-66 (1,5 п.л.).

20. Сумнительный, К.Е. На пути к Монтессори-педагогике [Текст] / К.Е. Сумнительный // Пралеска (дошкольное воспитание). - 1998. - № 7. - С. 31-33.; № 8. - С. 32-35; № 9. - С. 33-36; № 10. - С. 31-34; 1999. - № 1. - С. 32-36 (1,6 п.л.).

21. Сумнительный, К.Е. Наследие Марии Монтессори и идеи космического воспитания в России [Текст] / К.Е. Сумнительный // Российский исторический журнал. - 1998. - № 4. - С. 3-10 (0,5 п.л.).

22. Сумнительный, К.Е. Творческий ребенок [Текст] / К.Е. Сумнительный // Монтессори в России: новый взгляд. Сборник научно-практических статей. Выпуск 2. М.: МЦМ, 1999. - С. 4-18 (1,0 п.л.).

23. Сумнительный, К.Е. Концепция духовного воспитания в педагогической системе М. Монтессори [Текст] / К.Е. Сумнительный // Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность): Тезисы докладов и выступлений на XXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Под редакцией З.И. Равкина. М.: ИТОП РАО, 2001. - С. 103-106 (0,2 п.л.).

24. Сумнительный, К.Е. Мария Монтессори [Текст] / К.Е. Сумнительный // Лидеры образования. - 2001. - № 5. - С. 80-83 (0,2 п.л.).

25. Сумнительный, К.Е. Проблемы адаптации Монтессори-педагогике в России [Текст] / Сумнительный К.Е. // Использование педагогических технологий для развития детей в условиях гуманизации дошкольного образования. Снежинск: Администрация г. Снежинска, 2001. - С. 21-24 (0,2 п.л.).

26. Сумнительный, К.Е. Творчество детей в системе М. Монтессори [Текст] / Сумнительный К.Е. // Вестник МГПУ. - 2002. - № 2. - С. 14 - 23 (1,0 п.л.).

27. Сумнительный, К.Е. Возможности и проблемы социально-культурной адаптации и развития западных педагогических идей в образовании России [Текст] / К.Е. Сумнительный // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям. Тезисы докладов и выступлений на XXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Под редакцией З.И. Равкина. М.: ИТОП РАО, 2003. - С. 202-207 (0,2 п.л.).

28. Сумнительный, К.Е. Секрет Монтессори [Текст] / К.Е. Сумнительный // М. Монтессори. Дети – другие. М.: ИД «Карапуз», 2004. - С.5–14 (0,6 п.л.).

29. Сумнительный, К.Е. Комментарий [Текст] / К.Е. Сумнительный // М. Монтессори. «Дети – другие». М.: ИД «Карапуз», 2004. - С.142–148, 253–270, 315–323 (2,0 п.л.).

30. Сумнительный, К.Е. Мария Монтессори [Текст] / К.Е. Сумнительный // Энциклопедия Аванта. Духовный мир человека. Том 18 Человек. Часть третья. М.: Аванта, 2004. - С. 142–145 (0,5 п.л.).

31. Сумнительный, К.Е. Образ будущего [Текст] / К.Е. Сумнительный // Наша школа. – 2004. - № 4(53). - С. 3–4 (0,2 п.л.).

32. Сумнительный, К.Е. Опыт взаимодействия с родителями в российских группах, работающих по системе М. Монтессори [Текст] / К.Е. Сумнительный // Мир на северном Кавказе через языки, образование, культуру. Материалы докладов IV Международного конгресса / Пятигорск: ПГЛУ, 2004. - С. 184–186 (0,2 п.л.).

33. Сумнительный, К.Е. Педагогическая система М. Монтессори в поле российского образования [Текст] / К.Е. Сумнительный // М. Монтессори. Дети – другие. М.: ИД «Карапуз», 2004. - С.324–331 (0,5 п.л.).

34. Сумнительный, К.Е. Ребенок строит себя сам [Текст] / К.Е. Сумнительный // Мама и малыш. – 2004. - № 9. - С. 36–41 (0,5 п.л.).

35. Сумнительный, К.Е. Альтернативные западные педагогические системы в российском образовании конца XX – начала XXI века. [Текст] / К.Е. Сумнительный // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской научно-практической конференции 5–6 декабря 2005 года. Москва-Тверь: АСОУ, 2005. - С.194–199 (0,3 п.л.).

36. Сумнительный, К.Е. Взгляды П.Ф. Каптерева на семейное воспитание в контексте диалога российской и западной культуры [Текст] / К.Е. Сумнительный // Проблемы семьи и семейной педагогики: теория и практика, история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции памяти П.И. Петренко 26–27 октября 2005. Пятигорск: ПГЛУ, 2005. - С. 170–173 (0,2 п.л.).

37. Сумнительный, К.Е. Воспитание в свободе [Текст] / К.Е. Сумнительный // Л.Н. Толстой. Воспитание в свободе. Антология. - М.: ИД «Карапуз», 2005. - С. 7–24 (в соавт. - авт. вклад - 0,5 п.л.).

38. Сумнительный, К.Е. В поисках человечности [Текст] / К.Е. Сумнительный // Дельфис. – 2005. - № 4. - С. 101–109 (0,5 п.л.).

39. Сумнительный, К.Е. Знаток семейного воспитания. [Текст] / К.Е. Сумнительный // П.Ф. Каптерев. Семейное воспитание. Антология. - М.: ИД «Карапуз». - 2005. - С. 7–14 (в соавт. - авт. вклад - 0,4 п.л.).

40. Сумнительный, К.Е. Полнокровная жизнь полного дня: возможно ли это в нынешней школе? [Текст] / К.Е. Сумнительный // Народное образование. - 2005. - № 8. - С. 148–156 (1,5 п.л.).

41. Сумнительный, К.Е. Приоритеты в подготовке гуманистически ориентированных педагогов в системе М. Монтессори [Текст] / К.Е. Сумнительный // Формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI в.). М.: ИТИП РАО, 2005. - С. 331–335 (0,2 п.л.).

42. Сумнительный, К.Е. Тонкий психолог [Текст] / К.Е. Сумнительный // П.Ф. Каптерев. Психология воспитания. Антология. - М.: ИД «Карапуз», 2005. - С. 7–19 (в соавт. - авт. вклад - 0, 5 п. л.).

43. Сумнительный, К.Е. Школа полного дня [Текст] / К.Е. Сумнительный, Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой». Выпуск 4. М.: Чистые пруды, 2005. - 32 с. (2,0 п. л.).

44. Сумнительный, К.Е. Национальный проект: изменит ли он ситуацию в образовательной системе страны? [Текст] / К.Е. Сумнительный // Народное образование. - 2006. - № 8. - С. 42–48 (0,7 п. л.).

45. Сумнительный, К.Е. Профиль спасения? [Текст] / К.Е. Сумнительный // Народное образование. - 2006. - № 8. - С. 129–142 (1,0 п.л.).

46. Сумнительный, К.Е. Профильное обучение. [Текст] / К.Е. Сумнительный, Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой». Выпуск 4 (10). М.: Чистые пруды, 2006. - 32 с. (2,0 п.л.).

47. Сумнительный, К.Е. Влияние альтернативных западноевропейских педагогических систем на смену представлений о ценностной ориентации личности [Текст] / К.Е. Сумнительный // Ценностные ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI в.). М.: ИТИП РАО, 2007. - С. 207–227 (1, 5 п.л.).

48. Сумнительный, К.Е. Юлия Фаусек – первая монтессорианка России [Текст] / К.Е. Сумнительный // Детский сад Монтессори. М.: ИД. «Карапуз», 2007. - С. 6–20 (0,7 п.л.).

49. Сумнительный, К.Е. Монтессори по-русски [Текст] / К.Е. Сумнительный // Аистенок. - 2007. - № 5 (88). - С. 40–46 (0,6 п.л.).

50. Сумнительный, К.Е. Ребенок строит себя сам [Текст] / К.Е. Сумнительный // Аистенок. - 2007. - № 4 (87). - С. 48–52 (0,6 п.л.).

51. Сумнительный, К.Е. Начальная школа М. Монтессори в современном образовательном пространстве [Текст] / К.Е. Сумнительный // Начальная школа Монтессори. М.: «Карапуз-Дидактика», 2008. - С. 5–30 (1, 6 п.л.).

52. Сумнительный, К.Е. Космическое воспитание (в педагогической системе М. Монтессори) [Текст] / К.Е. Сумнительный // Начальная школа Монтессори. М.: «Карапуз-Дидактика», 2008. - С. 74–92 (1,1 п.л.).

53. Сумнительный, К.Е. Космические планы детства [Текст] / К.Е. Сумнительный // Начальная школа Монтессори. М.: «Карапуз-Дидактика», 2008. - С. 164–188 (0,9 п.л.).

Лицензия серия ЛР № 021321 от 14.01.99.

Формат 60х90/₁₆.

Гарнитура Times New Roman Cyr.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 100 экз. Заказ № 67.

Издательство Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, кор. 2

Отпечатано в типографии Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования,
107014, Москва, ул. Короленко, д. 2/23.