



УДК 37.014.623

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІКИ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

Бахов І.С., к. пед. н.,  
доцент, завідувач кафедри іноземних мов  
Міжрегіональна Академія управління персоналом  
Гончаренко-Закревська Н.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Міжрегіональна Академія управління персоналом

У статті представлено аналіз сутності і теоретичних принципів педагогіки С. Френе, що включає становлення і розвиток історико-педагогічних умов творчості педагога. Наголошується, що на ідеї діяльнісного навчання ґрунтуються погляди французького вченого С. Френе про роль навичок читання і письма в навчанні, який відстоює природні методи навчання, за яких уміння читати і писати буде зрозуміло дітям життєвою необхідністю, вони почнуть самостійно розвиватись у вихованців як навички. Система С. Френе розкриває особливе розуміння природи і процесу розвитку дитини.

**Ключові слова:** Френе, французький, педагогіка, педагогічний експеримент, інновації.

В статье представлен анализ сущности и теоретических принципов педагогики С. Френе, включающий становление и развитие историко-педагогических условий творчества педагога. Отмечается, что на идеи деятельностного обучения основываются взгляды французского ученого С. Френе о роли навыков чтения и письма в обучении, который отстаивает природные методы обучения, при которых умение читать и писать будет понятной детям жизненной необходимостью, они начнут самостоятельно развиваться у воспитанников как навыки. Система С. Френе раскрывает особое понимание природы и процесса развития ребенка.

**Ключевые слова:** Френе, французский, педагогика, педагогический эксперимент, инновации.

Bakhov I.S., Goncharenko-Zakrevska N.V. SOCIO-CULTURAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT OF THE FRENET'S PEDAGOGY

The article presents an analysis of the essence and theoretical principles of S. Frenet's pedagogy, including the formation and development of the historical pedagogical conditions for the creativity of the teacher. It is noted that the ideas of activity learning are based on the views of the French scientist Frenet on the role of reading and writing skills in teaching, which defends natural methods of instruction, in which the ability to read and write will be understood by children as a vital necessity, and they will develop themselves as independent skills. The S. Frenet system reveals a special understanding of the nature and development of the child.

**Key words:** Frenet, French, pedagogy, pedagogical experiment, innovations.

**Постановка проблеми.** Як і більшість педагогів початку ХХ століття, С. Френе потрапляє під вплив так званого «нового виховання», становлення його педагогічної думки і розвиток педагогічної концепції відбувались у руслі цієї течії.

Формування педагогічної системи С. Френе (1896–1966) завжди було пов'язано з експериментальною діяльністю, якою він керував у рамках педагогічного руху. Маючи за плечима елементарну та ремісничу освіту, С. Френе ніколи не претендував на науковість своєї діяльності як автодидакт. Більш того, для нього завжди було почесним звання учителя-практика, з яким пов'язують його ім'я. Психологія праці французького педагога С. Френе «школа успіху і радості» заснована на ідеях гуманізму та самовідданої любові до особистості дитини. Вона запропонувала оригінальне розв'язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти

щодо активізації їхньої пізнавальної діяльності, форм і методів виховної роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню окремих аспектів педагогіки С. Френе присвячені праці Я. Бирицької [1], Б. Вульфсона [3], І. Дичківської [4], Л. Леграна [8], І. Суржикової [15] та ін.

**Постановка завдання.** У статті поставлено такі завдання: розкрити основні теоретичні принципи педагогічної спадщини С. Френе в історичному дискурсі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початку своєї педагогічної творчості С. Френе навмисно відмовляється від спекулятивних теоретичних міркувань і робить акцент на практичній реалізації своїх ідей, що відповідає його життєвій позиції як педагога-експериментатора і сприяє просуванню експериментальної педагогіки всередині спільноти вчителів, його послідовників. Як зазначав учений, «наші рекомендації, повторюємо, є суто



практичними, і якби ми могли показати вам зняту на кіноплівку роботу класу за нашою методикою, якби ви хоча б півдня безпосередньо поспостерігали в нашій школі, як конкретно організовується там робота, ми не стали б писати книгу, а сказали б тільки: ви бачили інструмент і зрозуміли, як ним користуватися» [18].

Водночас С. Френе заявляв, що в основі педагогічних інновацій лежить досвід: «Розробляючи протягом тридцяти років наші ідеї, ми ніколи не йшли від будь-якої педагогічної теорії до практики. Навпаки, наші досягнення завжди будувалися виключно на досвіді, отриманому в ході безпосередньої роботи з дітьми у звичайній обстановці народної школи. Жодне з наших нововведень не виходить з будь-якої апріорної ідеї, під яку ми прагнули б підігнати факти: тільки завдяки повсякденній праці ми вдосконалювали старий педагогічний інструментарій і створювали новий» [18, с. 69].

Однак, як зауважує Ф. Ліссарраг, це не означає, що С. Френе не властивий пошук теоретичних основ його педагогічних методів, просто у нього інший погляд на теорію і шлях до неї.

Він знав, що навчальний процес призводить до важливих автентичних відкриттів, які народжуються безпосередньо в експерименті. Теорія – це результат практичного досвіду й основа поліпшення навчального процесу. Постійний взаємовплив і взаємодія практики і теорії піднімає наукове знання на більш високий рівень [9].

Якщо врахувати особливості творчого шляху педагога (відсутність академічної освіти, емпіричний пошук адекватних шляхів навчання, зумовлений слабкою підготовленістю до праці вчителя й обмеженими фізичними можливостями, психологічна теорія як результат емпіричного пошуку), тоді стає зрозумілим смисл висловлювань щодо експериментальної основи педагогічної системи. Стверджуючи, що його педагогічна система не має коренів у будь-якій апріорній ідеї, С. Френе має на увазі, що вона побудована на спостереженні й експерименті – апостеріорі і становить основу для теоретичного осмислення і формулювання педагогічної концепції. С. Френе наголошує, що «саме тому нам вдалося здійснити, можливо, перший в історії педагогіки союз шкільної практики і педагогічної теорії у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості» [16, с. 69].

У своїй книзі «Нова французька школа» С. Френе стверджує, що колектив його прихильників іноді звертається до теорії і намагається теоретично обґрунтувати успіхи нової французької школи, однак чіт-

кого теоретичного обґрунтування тут не дає, відправляючи читача до відповідних джерел [16].

Така ситуація складає враження, що єдиною заслугою С. Френе є те, що він «лише відповів на питання, як нам організувати початкову школу в стінах однієї єдиної сільської однокласової школи на початку неспокоїного ХХ століття» [6].

Проте це далеко не так. Учений-педагог А.М. Лобок, який працював разом із С. Френе, застерігає учителів від поверхневого сприйняття його системи, розуміючи її як набір додаткових інструментів, здатних підсилити і поліпшити маніпулятивний вплив на дитину. За педагогікою С. Френе стоїть цілий світогляд [19].

Питання теоретичних основ педагогічної системи, що визначають рамки її реалізації у руслі певної ідеології, залишалось вкрай важливим для самого С. Френе. Адже особливості педагогічної діяльності педагога, пов'язані з орієнтацією на експеримент, дозволяли поставити на нього тавро практика, тоді як автор, використовуючи емпіричний підхід, вкладав у пропоновані прийоми і методи виховання та навчання глибокий філософський і психолого-педагогічний смисл. Уже на початку своєї творчості у книзі «Геть шкільні підручники» (*Plus de Manuels scolaires*, Bologne, 1928) С. Френе висловлює побоювання, що із збільшенням робочих матеріалів, засобів і прийомів навчання, а також зростанням насаги педагогів, які з успіхом застосовують його технологію, загубиться основна системоутворююча ідея, заради якої ці прийоми і методи розвивались, – ідея вільного самовираження індивідуальності дитини.

Б.Л. Вульфсон переконаний, що С. Френе, розробляючи соціально і гносеологічно значущі проблеми виховання і освіти, закономірно перебував під впливом відповідних часу філософських течій і психологічних шкіл [16, с. 5–29]. Цілком природно, що С. Френе базувався на наукових знаннях, які розповсюджувались авторитетними вченими того часу.

Аналіз текстів С. Френе дозволяє зробити висновок, що йому були властиві різнобічні наукові інтереси. Він проводив експериментально-педагогічні дослідження на базі сучасних наукових досягнень психології, біології, фізіології, філософії освіти. С. Френе був знайомий із творами таких авторів, як І.П. Павлов, Ж. Піаже, З. Фрейд, О. Декролі, М. Монтессорі, В. Гюго, Монтень, Е. Муньє, Р. Штайнер, на яких він посилається у своїх педагогічних міркуваннях. З огляду на цей факт комплексне дослідження сутності та теоретичних під-



став педагогіки С. Френе має включати аналіз соціальних та історико-педагогічних умов творчості педагога.

Суспільно-політичній ситуації 20-х років, коли С. Френе почав свою трудову діяльність учителем початкової школи, властиве посилення боротьби між різними суспільними групами і класами, зокрема, між буржуазією і пролетаріатом, що призводило до утворення масових політичних рухів, течій і партій.

Французькі вчителі початкової школи, низькооплачувані службовці традиційно брали активну участь у суспільно-політичному житті країни, вийшли на арену класової боротьби [16, с. 5–29].

Це пояснює увагу С. Френе до політичних і соціальних питань. Очолюючи «пильний і озброєний знаннями авангард» в особі «кооперативу світської школи», С. Френе почав пошук нових методів будівництва народної школи, важливість якого він пояснює соціальною необхідністю подолати розрив між школою і життям, який «є відображенням боротьби класів і прагнення пролетаріату до нового гармонійного суспільства» [16, с. 35–36].

Духовне життя Європи було наповнене настроями страху і відчаю, розчарування у «добропорядних» нормах буржуазної моралі, про що свідчать література і мистецтво періоду 10–30-х рр. ХХ століття. Панування волюнтаристських поглядів на суспільство й історію призводило до помилкових уявлень про людську особистість і зневіри в духовні цінності людини.

На тлі загального песимізму С. Френе намагається подолати цю соціальну проблему шляхом реформування морального і громадянського виховання. Він констатує факт завершення тих часів, коли вважалося, що «навчити дітей читати і рахувати – це значить дарувати їм порятунок». Свідоцтво про освіту, стверджує С. Френе, більше не «відкриває двері у світ моральності, громадянськості і людяності» [16, с. 141].

Перша світова війна показала її учасникам, колишнім учням, усю облудність ідеалів, що підносились учителями старої школи. Як зауважує С. Френе, саме на фатальний період 1914–1917 рр. можна віднести втрату впливу уроків моралі і суспільствознавства, які протягом тридцяти попередніх років були рушійними силами виховання. Це виховання було «досить ефективно для тих часів, хоча сьогодні ми не схильні апологетизувати його» [16, с. 142].

Розуміючи моральність і громадянськість як взаємопов'язані і взаємозалежні категорії, С. Френе бачив вирішення задачі відродження громадянської культури у створенні

у школі такого середовища, у якому дитина звикне діяти як людина і як громадянин [16, с. 147].

Розвиток педагогічних ідей початку ХХ ст. традиційно відбувався у руслі філософії гуманізму, зі спадщиною представників якої С. Френе почав знайомитися, перебуваючи на лікуванні у шпиталі і займаючись самоосвітою. Дослідження творів С. Френе показує, що його педагогічні погляди є відображенням гуманістичних ідей Ж.-Ж. Руссо і Й. Песталоцці.

У руслі центральної ідеї педагогів-гуманістів про існування індивідуальної природи людини С. Френе представляє психологічне обґрунтування своєї педагогічної системи, говорячи про ріст, розкриття індивідуального внутрішнього потенціалу, який він називає «життєвим потенціалом», визначений природою (на думку С. Френе, генетично): «Дитина не формується ззовні, вона, подібно до рослини, створює себе зсередини» [16, с. 151].

Й. Песталоцці розглядав сукупність індивідуальних задатків і сил як справжню сутність людської природи, як зерно, якому властиво рости [7].

Ж.-Ж. Руссо визнавав існування елементарних і «природних» схильностей ще до того, як вони моделюються практикою [2].

Цей фонд фізичних та інтелектуальних сил як єдине джерело могутності визначає майбутнє людини. «І в передбаченні майбутнього виховання повинно розвивати ці сили» [2, с. 247].

Наслідуючи гуманістів, С. Френе передбачав можливість педагогічного прогнозування і корекції під час організації навчання та виховання, що створює життєвий профіль, який є практичною спробою спланувати відповідно до життєву потенціалу дитини організацію оточуючих педагогічних умов її розвитку та методів.

Відповідно до гуманістичної спрямованості С. Френе вирішує проблему визначення мети педагогічного процесу. Так само, як і Ж.-Ж. Руссо та Й. Песталоцці, які вважали головним завданням вихователя зробити людину задоволеною і щасливою, С. Френе прагне досягти цієї мети [11].

Однак він уточнює поняття щастя, яке відповідає «призначенню людини в її соціальному середовищі, ... у ньому втілюється істинно гуманістична мораль, яка відповідає реаліям нашого життя» [16, с. 152].

Виконання людиною свого життєвого призначення можливо, якщо воно не суперечить її схильностям, інтересам і потребам. Звідси залежність змісту навчального процесу від схильностей дитини до практичних або академічних знань: «її основні



потреби ... визначатимуть фізичну і розумову працю, якою вона повинна займатися, навчальні предмети, які вона повинна вивчити, а також систему набуття знань і навичок, форми навчання. Це буде повне оновлення педагогіки, яка стане розумною, ефективною, гуманною і допоможе дитині повною мірою здійснити своє людське призначення» [16, с. 24].

Шлях, яким пропонує іти С. Френе в організації процесу розвитку дитини, також співвідноситься із гуманістичними ідеями Ж.-Ж. Руссо і Й. Песталоцці про умови, методи і засоби виховання та навчання, які повинні викликати спрагу розумового розвитку, що є надійною базою для виховного процесу й об'єднувальним центром у розвитку всіх задатків і сил людської природи [12]. Тому все навчання повинно бути наближене до інтересів учня, мимовільним або вихованим учителем [2].

Говорячи про засоби навчання, Г. Песталоцці припускає, що «вони залишать дитині всю її самостійність; вони не вкладають у неї того, чого в ній самій немає, і не нав'язують властивим їй задаткам і силам довільного вимушеного напрямку, розрахованого на односторонню мету» [12, с. 109].

Принцип природодоцільного виховання Г. Песталоцці «життя формує» [12, с. 232] С. Френе переформує у принцип «середовище формує», тому пропонує створити багате освітнє середовище, надати технічні засоби, щоб забезпечити природний розвиток дітей: «Ми лише розчищаємо для них шляхи, і кожен вибере свій, що відповідає індивідуальним схильностям, смакам і запитам» [16, с. 39].

Питання вибору методів і засобів навчання пов'язане з поглядами С. Френе на роль чуттєвого досвіду дітей в інтелектуальному розвитку, які аналогічні поглядам педагогів-гуманістів. Розвиток будь-якого досвіду визнається природним, якщо його формування відбувається від зовнішнього плану до внутрішнього, від чуттєвого споглядання і фізичної дії із предметом до інтелектуального сприйняття, до аналізу явища і відповідних висновків. Ж.-Ж. Руссо зазначав, що розум – це вершина виховання, «виховувати дитину за допомогою розуму – це значить почати з кінця, із роботи робити інструмент, потрібний для цієї роботи» [13].

С. Френе також стверджує, що не можна передчасно переходити до розумової праці, з якою неминує стикається новий учень, який прийшов до школи, і застерігає, що «небезпечним є будь-яке насильство над природою, чи то йдеться про харчування, чи про виховання» [16, с. 80].

Відкидаючи роль практичного досвіду в пізнанні і вибираючи штучні методи інтелектуальної передачі знань, учитель залишає нерозбудженими закладені природою здібності дитини. Тому природний метод навчання у педагогіці С. Френе – це «експериментальне намацування», самостійне пізнання багатого навколишнього середовища, що надає стимули для розвитку дрімаючих здібностей дитини [17].

На цій самій ідеї діяльнісного навчання ґрунтуються погляди С. Френе про роль навичок читання і письма в навчанні. Підпорядковуючи ці навички навичкам майстерності, Г. Песталоцці відстоює природні методи навчання, за яких уміння читати і писати буде зрозумілою дітям життєвою необхідністю, самі собою почнуть розвиватись у вихованців як навички [12].

Аналогічні погляди висловлює С. Френе, кваплячи вчителів озброїти маленьких дітей уміннями читати і писати, щоб вони могли успішно оволодівати подальшими знаннями. Він розглядає мову, письмо, малювання як знаряддя для придбання нового досвіду і формування своєї особистості. Причому процес оволодіння навичками читання і письма повинен гармонійно включатись у життєвий досвід і виходити з нього [19].

Такий самий природний шлях розвитку прийнятний у моральному вихованні дитини: від конкретного життєвого досвіду, від спостережуваної дійсності до абстрактної ідеї моральної поведінки і до вироблення власної моделі поведінки. Говорячи про необхідність прищеплення дитині правил моралі та релігії, Ж.-Ж. Руссо закликає домагатися їх засвоєння як завгодно («тільки не читайте їй незчисленні настанови» [14, с. 11]) і вказує на необхідність виховання дітей у середовищі високої моральності. Її створення є необхідною умовою морального виховання і в педагогіці С. Френе, який вимагає, зокрема, від педагогів дотримання норм моральної поведінки: «Безглуздо і навіть аморально пояснювати дитині, що таке свобода волі, коли вона, як птах у клітці, позбавлена навіть свободи дій; марно говорити їй: поважай старших, коли самі вони зовсім їх не поважають; марно вчити їх великодушності, якщо до нього ніхто ніколи не був великодушний» [16, с. 148].

Таким чином, педагогічна спадщина класиків багато в чому визначила основні напрями роботи С. Френе. Це природодоцільне виховання, наближення шкільного навчання до суспільного життя, діяльнісного навчання і виховання, надання дітям можливості самовираження у діяльності і





слові. Здійснюючи пошук адекватних засобів і методів реалізації цих ідей, С. Френе намагався психологічно обґрунтувати їх, спираючись на сучасні наукові досягнення.

Розвиток науки наприкінці XIX – на початку XX ст. відбувався дуже стрімко. Нові фундаментальні відкриття у фізиці, хімії, біології спростували уявлення про науку як про застиглу систему знань, а це вело за собою розвиток психології. Основними характеристиками переломного моменту на цьому етапі її розвитку були критика основ старої психології і висунення нових програм, що змінювали розуміння предмета і методів психологічного дослідження, вносили істотні зміни у трактування психологічних процесів.

Розвиток психологічного експерименту призвів до застосування психологічних знань і експериментальних методів в інших галузях науки і практики, зокрема педагогічної.

С. Френе йшов у ногу з часом і, прагнучи знайти практичні підтвердження своїм теоретичним уявленням у питаннях психології, ставив на чільне місце своєї діяльності науковий експеримент, як того вимагали провідні психологи того часу Е. Клапаред, М. Монтезорі, Ж.О. Декролі, Г. Політцер. Він навмисно відмовлявся від марного, на його думку, теоретизування. Його презирливе ставлення до теорії визначено, по-перше, загальною тенденцією розвитку педагогіки у Франції, яка характеризувалася у той час падінням авторитету науки й односторонньою орієнтацією на практику навчання на шкоду фундаментальним дослідженням [3].

Характеризуючи ситуацію у сфері освіти, Г. Міаларе зазначав, що «у житті часто відбувається так, що теоретик не знає про роботу експериментатора, практик сміється і над теоретиком, і над експериментатором, а експериментатор, слідуючи за теоретиком, ігнорує або недооцінює значення тих повсякденних проблем, з якими стикається практик. Це взаємне відчуження вкрай негативно позначається на розвитку педагогічних наук» [3, с. 46].

По-друге, С. Френе поділяв погляди Г. Політцера, психолога-марксиста, який вважав, що «колективна експериментальна діяльність сама може привести до цієї системи, яка називається наукою» [18], і вітав заклик К. Бернара довіряти більше фактам реальної дійсності, ніж усталеним теоріям, навіть якщо вони підтримуються визначними особистостями. Філософська концепція інструменталізму Дж. Дьюї, що зв'язує істину і достовірне знання з практичним успіхом, також виправдовує такий під-

хід до діяльності педагога. Всякі поняття, ідеї, згідно з концепцією інструменталізму, постають як інструменти і плани дії, що створюються діючою людиною, яка пізнає, тобто вимагають досвідченого підтвердження. Усі інші ідеї Дж. Дьюї вважав абстрактними міркуваннями, якими філософія «засмітила» людську культуру.

Погляд С. Френе на сутність процесу виховання, яку він бачить у допомозі індивідам, котрі успадкували інстинкти від колишніх поколінь адаптуватися до змінених умов навколишнього середовища через досвід, дає підстави вважати, що біхевіоризм став відправною точкою у формуванні його психологічних поглядів [17].

У вирішенні питання про формування моделі поведінки людини С. Френе, як і біхевіористи, відводить велику роль фізичному та соціальному середовищу. С. Френе вказує при цьому на роль характеру цього досвіду: власний позитивний і чужий досвід, що увінчується успіхом, викликає тенденцію до повторення дії і призводить до закріплення моделі поведінки. Негативний, невдалий досвід, навпаки, призводить до стресу і відмови від прояву активності [17].

Таким чином, відводячи ситуації успіху в навчанні педагогічну функцію, С. Френе, по суті, йде паралельно з розвитком біхевіористських ідей, які висловив у своїй концепції радикального біхевіоризму американський психолог Б.Ф. Скіннер (Skinner) (праця «Поведінка організмів» 1938 р.).

Однак схема навчального процесу в концепції С. Френе істотно відрізняється від концепції Скіннера, яка лягла в основу американського програмованого навчання. У своїй праці Е. Френе розкриває спрощеність і необґрунтованість американської теорії. Різниця у тому, що в американській теорії учень розглядається як механізм, який відповідає на певні стимули, при цьому не враховуються суб'єктивні умови сприйняття. С. Френе, очевидно, поділяв погляди Дж. Дьюї на психологію розвитку особистості, який акцентував увагу на тому, що для здійснення реакції одного лише зовнішнього стимулу недостатньо, стимул повинен відповідати функціональній потребі: «Якщо очі розплющені і є світло, предмети розрізняються і розпізнаються; стимул створює умови для виконання органом властивої йому функції» [5].

**Висновки з проведеного дослідження.** Познайомившись із педагогічною спадщиною С. Френе, можна зробити висновок, що його педагогічний світогляд характеризується яскравим гуманістичним спрямуванням. Визначальним чинником освітньої системи, теоретичною основою порівняння



чинних освітніх систем він вважав філософію освіти. На думку автора психології «школа успіху і радості», вчитель, який володіє філософськими основами педагогічної діяльності, здатен створити власні педагогічні технології, оскільки він бачить стратегію освіти і може визначити своє місце в ній. Такий підхід, разом із гуманістичними засадами педагогіки С. Френе актуальний у розумінні суті, завдань і ролі освіти в сучасному світі.

Педагогічна система С. Френе є глибоко гуманною, у ній органічно поєднуються психологія, дидактика і методика початкового навчання. Її головними ознаками є обов'язкове врахування особливостей вікової психології та різноманітності здібностей і нахилів дітей, цілеспрямоване стимулювання їхньої інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисна праця на всіх етапах навчання, створення ефективної системи шкільного самоврядування, виховання у душі високих моральних і громадянських ідеалів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Быстрицкая Я. Педагогика Селестена Френе: основные представления / Я. Быстрицкая // Школа – парк: дайджест педагогических идей та технологий. – 2003. – № 2. – С. 6–8.
2. Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо / А. Валлон // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения : в 2 т. Т.2 / под ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1981. – С. 269–299.
3. Вульфсон Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1983. – 184 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Дьюи Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюи ; пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
6. Идея школы Френе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://balla.ru>.
7. Кумарин В. Аксиомы Песталоцци и психология / В. Кумарин // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 219–225.
8. Легран Л. Френе и совершенство. Перспективы. Вопросы образования / Л. Легран. – Изд-во ЮНЕСКО, 1985. – № 1. – С. 136–144.
9. Лиссарраг Ф. Вино в потоке образов. Эстетика древнегреческого пира / Ф. Лиссарраг ; пер. с франц. Е. Решетниковой. – М. : Новое литературное обозрение, 2008. – 176 с.
10. Лобок А.М. Ответ г-ну Ле Боеку / А.М. Лобок // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 36–56.
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т.1 / И. Песталоцци ; под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
12. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / И.Г. Песталоцци ; под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 405 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – 2-е изд. – М. : Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1911. – 756 с.
14. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1981. – 656 с.
15. Суржикова І.А. Педагогіка Селестена Френе з погляду сучасності / І.А. Суржикова // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 121–130.
16. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с франц. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
17. Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée a l'éducation / C. Freinet. – Neuchatel, 1966. – 157 p.
18. Freinet E. Erziehung ohne Zwang: der Weg Célestin Freinets / Elise Freinet. Hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1997. – 188 s.
19. Szkoła, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstęp Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich – Polska akad. nauk, 1976. – 580 s.