

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ И СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Беляева Алла Владимировна

канд. мед. наук, профессор

ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»

г. Москва

Беляев Геннадий Юрьевич

канд. пед. наук, член-корреспондент Академии педагогических

и социальных наук (АПСН), старший научный сотрудник

Центр стратегии и теории развития личности ФГБНУ «Институт

стратегии развития образования РАО»

г. Москва

СТРАТЕГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНЦЕПЦИЯХ «НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ» И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ «НОВЫХ ШКОЛ» В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ: ЭСТАФЕТА ИДЕЙ И ПУТИ В XXI ВЕК

Аннотация: авторы представляют аналитический обзор ведущих идей, составляющих концептуальные положения стратегии социализации и практики обучения и воспитания в «новых школах», получивших развитие в зарубежной педагогике двадцатого века и успешно перенесенных в новые социально-педагогические условия века двадцать первого. Показана генетическая связь «новых школ» с ведущими дидактическими концептами классического и современного образования, при этом, однако, акцентировано их своеобразие и инновационные черты, отделяющие их от педагогической рутины прошлого. В качестве примеров удачного развития «новых школ» очерчена современная практика социализации и воспитания в рамках датской модели «свободных народных школ», охарактеризованы научно-методические основы существования и развития образовательной практики, инициированной французской Группой Нового образования (*le Groupe Francais d'Education Nouvelle*).

Ключевые слова: социализация, воспитание, неадаптивная социализация, новые школы, новое образование, детоцентризм, мастерская, разрыв.

Социализация и воспитание. Это понятия рядоположенные? Или одно из них включает в себя другое? Российская педагогическая традиция всегда воспринимала воспитание как общественное явление, но при этом трактовала его как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле воспитание подразумевало процессы целенаправленной и педагогически направленной социализации, включающей взаимодействие взрослых и детей в основных институтах социализации: в семье, в школе (начальной, средней и высшей), в учреждениях неформального (дополнительного) или профессионального образования [1, с. 9–16]. Известно, что сильным институтом воспитания (и, несомненно, ре-социализации, еще со времен ликбеза!) в СССР была армия, воспитательная работа была неотъемлемой частью жизни флота и т. д. Воспитание (духовно-нравственное) осуществляют церковь, мечеть и синагога. В узком смысле слова воспитание означает специальную воспитательную работу, формирующую не только общественно-полезные и личностно-необходимые умения и навыки, например, коммуникативные – навыки общения, но и взгляды, определенные качества характера, вплоть до убеждений. При этом подрастающие поколения остаются субъектами социализации, процесса в основном стихийного и полисубъектного, который апеллирует к человеку в основном как к социальному индивиду, оперирует социальными категориями, базовым набором общественных ценностей и культурных (ментальных) стереотипов. Поэтому социализация относится, как правило, к «процедурным вопросам» социально-нормативной регуляции. А.В. Мудрик считает получившую известное распространение в 1990-е годы в отечественной педагогической литературе и практике образования трактовку термина education как заведомо неверную [7, с. 8–11]. Общепринятый в западной педагогической традиции термин education (англ. эдьюкейшн) этимологически восходит именно к идее «наставничества», выведения в люди в прямом его смысле (от латинского корня e-ducare, выводить в люди, опекать, наставлять).

Еще больше убеждает в правоте этого утверждения обращение к современным стратегиям социализации и воспитательным практикам, вырастающим на базе традиции так называемого «нового образования». В Европе двадцатого века новое образование получило ряд мощнейших импульсов внутреннего развития, методологически развернутого и методически выстроенного концептуального оформления и социально-педагогической манифестации, имевшей широкий резонанс в самых различных общественных кругах. Мы полагаем, что за этими практиками может стоять чрезвычайно интересное социокультурное будущее, и поэтому проиллюстрируем эти идеи и концепции на ряде наиболее ярких примеров.

Откуда идет сам термин «новые школы»? А «новое образование» – почему и в сравнении с чем оно новое? Сохраняется ли и развивается ли эта «новизна» в условиях современного общества, в международной теории и практике школьного и дополнительного образования?

«Начала» веков очень схожи – во многих отношениях и социальных измерениях. Известно, что начало XX века (как, впрочем, и начало века XXI) было отмечено общим (структурно-содержательным) кризисом систем образования в Европе и Северной Америке. Мир стоял на пороге первой волны глобализации, закономерно порожденной началом общего кризиса мировой капиталистической формации. Общественная потребность в принципиально новых формах организации экономики, промышленности, сельского хозяйства настоятельно требовала критического пересмотра устоявшихся, традиционно-консервативных взглядов на образование, на содержание и формы организации и ведения учебного процесса. К этому легендарному для педагогики времени и относится рождение движения за новую школу, принявшее виды различных, национально-окрашенных инновационных практик и систем образования, апробация моделей воспитания, под которые подводилась та или иная, в теоретическом плане порой блистательная идеологическая и культурная база. Под руководством С. Редди (в Абботсхольме, Великобритания), в Дании под руководством Н.Ф.-С. Грундвига и Х.-М. Кольда (Friskole) появляются «новые школы», уделявшие повышенное

внимание моральному воспитанию, ручному труду, школьному самоуправлению, как бы продолжая и на новом витке истории развивая и обогащая новой оригинальной педагогической практикой идеи, заложенные Робертом Оуэном еще в начале XIX века. «Свободосообразность» и «свободоспособность» воспитанника дополняет «природосообразность» и «культуросообразность», становясь манифестом новейшего педагогического времени [5]. Культ гражданской свободы и справедливости ориентируют и учащихся, и педагогов на раскрепощенность мышления, энергию и динамизм личной жизни и общественной коллективистской практики, воспитание воли, подвижного ума, свободного от догм и предрассудков, коммуникативных навыков, солидарности, потребности в сосредоточенном и ответственном труде с пафосом служения обществу и его идеалам. Немалое место уделяется вопросам личной и общественной гигиены, здорового образа жизни, реорганизации учебных помещений и режима учебного дня. В школу приходит гимнастика, получает постоянную прописку легкая атлетика, врывается спорт, культивируется воспитание на принципах единой команды, нацеленной на оптимизм личных и коллективных достижений. Во Франции Селестен Френе и Анри Бассис, в Германии с одной стороны Г. Литц, с другой – Рудольф Штайнер, в Бельгии О. Декроли, в Италии – Мария Монтессори, в Швейцарии – Ж.-П. Пиаже, в России – В.П. Вахтеров, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, в США Д. Дьюи задавали новые смыслы перестройке учебного процесса, выдвигая и реализуя идеи педагогического взаимодействия и ученического самоуправления. Постепенно складывается разносторонне фундированная традиция организации и взаимодействия свободных школ, нового воспитания и свободного воспитания, концептуально опирающегося на идеи и понятия личностно ориентированного образования, нацеленного на выявление и разностороннее развитие индивидуальных способностей и интересов учащегося, на становления его личности, на «очеловечивание» его потребностей [4, 5, 10]. Важнейшую роль в теоретическом обосновании идей «нового образования» сыграли научные труды Л.С. Выготского и Ж.-П. Пиаже. Педология основана на детоцентризме, она обращается к личности ребенка, к внутренним аспектам

формирования ценностно-смысловых представлений, взглядов и убеждений, к тем сторонам материальной и духовной культуры, которые, согласно взглядам Л.С. Выготского, «присваиваются» в процессе развития личности [3]. Решающую роль в процессе инкультурации играет воспитание как общественное явление – как процесс направленной социализации подрастающего поколения, и именно в этом, в его «культуросообразности», заключено решающее, принципиальное отличие воспитания от процесса стихийной социализации.

После Второй мировой войны сформировалась гуманистическая психология. Концептуально она разрабатывались Роджерсом, А. Маслоу, Паттерсоном, Бюлером и др. В содержание инкультурации педологи, «гуманистические психологи» и социологи образования ввели обучение и воспитание жизнеобеспечения, социальной и специфически языковой-речевой и экстралингвистической коммуникации, личностное развитие и личностный рост (К-Р. Роджерс). В педагогике появился и развивается концепт свободного воспитания [5]. Во всех новых педагогических концепциях очевиден историзм преемственности, дополненный, однако, рядом принципиально новых идей в сфере социализации и воспитания. Практически все направления, формы и модели так называемого альтернативного обучения и воспитания базируются на идеях педагогов-реформаторов, приверженцев педоцентрической модели (Руссо, Дистервег, Грундтвиг, Дьюи, Кершенштейнер и др.). С учетом всех рисков и ограничений современной стихийной социализации, акцент воспитания все явственнее переносится с «должного» на «потенциально возможное», вероятное. Педагогические приоритеты отводятся интересам и правам ребенка, он перестает восприниматься как «неполноценный взрослый». В концепции «детоцентризма» детство человека рассматривается как особый, ни с чем не сравнимый полноправный возраст его развития как личности и гражданина (Я. Корчак, М. Монтессори, Р. Штайнер, Л. Кольберг, А. Нейл, И. Иллич) [12]. Во второй половине XX века впервые в истории педагогики как особое состояние и среда жизнедеятельности воспитанников выделяется особое «пространство детства» (И.Д. Демакова и др.). В практике обучения теоретики и практики альтернативного (традиционной школе)

обучения и воспитания держат курс на так называемую неадаптивную социализацию, то есть на самоактуализацию личности ребенка, развитие его субъектности и самостоятельности [8], способности к выбору, самоопределению и дальнейшему развитию. Формируются предпосылки становления новой образовательной парадигмы, где нетрадиционные формы дидактического процесса, вероятно, будут обогащены нестандартной социализированной и воспитательной составляющей. Под влиянием идей и концепций «нового образования» и практики «новых школ» современные теории обучения делают особый акцент на воспитательной компоненте, к признакам которой можно отнести следующие процессы:

- ориентация содержания и форм обучения и методов воспитания на формирование современной функциональной грамотности, развитие умений освоения новых знаний и социальных умений как основы и культурного контекста профессиональной деятельности;

- изменение роли педагога в образовательном процессе. Здесь педагог работает как воспитатель, вводящий ребенка в «воспитательное поле» доминирующей культуры;

- ориентация образования на формирование рефлексивных способностей (воспитательные практики так называемого «критического мышления», *critical thinking*), а также способов социального самоопределения в соответствии с заданными моральными и гражданскими ценностно-смысловыми эталонами;

- установка на детоцентризм как направленность педагогического процесса на приоритеты ценности детства (ребенок – человек полноценного возраста, отношение к ребенку в социуме – показатель культуры общества).

Педагоги, придерживающиеся личностного и «безоценочного» подхода в общественном воспитании, считают исключительно важным пробуждать детскую инициативу и индивидуальность, выделяя, одобряя и поощряя особенности воспитанников. В этом ряду можно особо выделить некоторые (но не все!) *Alternative Education models*, альтернативные дидактические модели, демонстрирующие герменевтический подход к воспитанию. Задачи воспитания субъектности ребенка в большинстве культурных форм воспитания решаются в зависимости

от приоритетов традиции, существующей в данном обществе и в данной системе образования. На опыте школьной жизни большинством культурных форм воспитания утверждаются следующие приоритеты: все дети способны, все дети учатся воспринимать проблемы группы как проблемы своей личной жизни, все дети учатся жить по общественным нормам уже в классе для переноса этих навыков в дальнейшую жизнь.

Современное цивилизованное общество весьма остро нуждается в дальнейшем и нетривиальном развитии практически всех его социокультурных институтов и новых социально-педагогических практик. Подтверждением этому служат достаточно активно формирующиеся новые направления педагогики. Это педагогическая герменевтика, аксиология, педагогика малых групп, «новые школы», ориентированные на поиск путей повышения эффективности непрерывного образования, также концептуально переосмысливаемого как *lifelong education*, «пожизненное», начиная с «материнской школы», т. е. с детского сада. Как социокультурный институт, современная школа стоит перед выбором: кого предпочтительнее готовить к жизни – массового потребителя-консьюмериста или, кого-то, кто способен двигать вперед высокие технологии, совершенствовать все уровни непрерывного образования, созидать поликультурное гражданское общество, развивать конкурентоспособную экономику и полноценную духовную культуру.

Обратимся к описанию и анализу чрезвычайно любопытной и показательной в этом плане национальной практике социализации. Это опыт развития творческого наследия датских педагогов и мыслителей Н.-Ф.С. Грундтвига и К.М. Кольда. По форме это наследие как будто сугубо национально, но по содержанию – выходит на культурно-общеевропейский уровень адаптации национального менталитета к задачам общественной модернизации, так как нашло вполне приемлемые социально-педагогические ответы на проблему гармонизацию традиции и прогресса.

Одним из признанных мэтров теории и практики воспитания в духе национальной народной культуры является Николай Фредерик Северин Грундтвиг (1783–1872). Это, так сказать, «датский Ушинский», общепризнанный у себя

на родине идеолог реформированной христианской педагогики лютеранского направления, творец датской национальной народной школы. Одна из стержневых идей Грундтвига в сфере воспитания заключается в следующем. Перед тем, как знать и понимать других, человек должен знать и понимать себя, а говоря «мы», непременно подразумевать при этом себя самого. Это идея самопознания. Нормативность этой воспитательной задачи очевидна – самостоятельные «я» обусловлены самодостаточным «мы», то есть общностью неслиянной, нетоталитарной, однако, тем не менее, единой. Свободные школы, подчеркивают датские педагоги, создаются не для элиты, это народные школы. Единство педагогических требований на уроках и во внеурочной деятельности, подразумевает соблюдение единых прав и обязанностей для взрослых и детей, и способствует складыванию общности учащихся и преподавателей. Внеурочные воспитательные мероприятия не только важны, но и приоритетны в плане консолидации разновозрастного гражданского общества. И модель воспитания по Грундтвику, принятая датским педагогическим сообществом как модель национальная, этой цели вполне соответствует и ей способствует.

По категорическому императиву Грундтвига (1832), человек есть божественный эксперимент, но также и часть природы, а главное в том, что лишь человек обладает чувством долга и социальной ответственности за самого себя и свои деяния, добрые или дурные. Воспитанник, и только он отвечает за свою личную жизнь и индивидуальный жизненный выбор. Каждый верит в свое достоинство, но еще более чтить должен достоинство других и не быть эгоистом. Грундтвиг – протестант в этике, он осуждает грех праздности и лени, требует от воспитанников полезных дел каждый день: «день и деяние идут рука об руку, вера без деятельности мертва». При этом характер воспитания остается все же, в целом, светским, хотя христианская религия является культурным фоном, а катехизис (по желанию родителей и выбору детей) преподается отдельным предметом.

Традиции организации школьного дела по Грундтвику и Кольду (Christen Mikkelsen Kold, 1816–1870 – автору концептуальной модели friskole, свободной

школы) воплощаются в системе так называемых friskoler или свободных школах, принадлежащих к тому образовательному пространству, что в Дании именуется частными школами (private independent schools). С 6 до 13 лет дети обучаются в friskoler – это аналог primary schools, начального и среднего звена, практически все они интернатного, закрытого типа. Следующая ступень обучения – 13–17 лет: efterskoler, то есть secondary schools, полные средние школы. Частные школы в Дании объединяют различные типы школ – альтернативные детские школы, folkehojskoler – средние школы, tekniske friskoler – аналоги техникумов, различные типы ремесленных школ и школ профессионального обучения. Все эти типы относятся к «семейству» свободных независимых школ, а в основу их организации модели воспитания в датской свободной школе заложено пять основных принципов [15].

Принцип идеологической свободы в датской свободной средней независимой школе (folkehojefterskole) защищает воспитание личности обучающегося в повседневной жизни, а под идеологией подразумевается идеи и религиозные, политические, этические, педагогические взгляды. Грундтвигианская модель воспитания исходит из положения о важности формирования свободосознания подростка через обучение и воспитание, в живой практике сопоставления различных мнений, взглядов, точек зрения. К примеру, Акт Свободной школы 1949 года, Friskole Act в модели воспитания, принятой в рамках независимой школы, гарантирует права на изучение или принятие обучающимися социалистических взглядов той же мере, как и либеральных, и консервативных. Какой-либо частный религиозный взгляд на окружающий мир тоже может изучаться и обсуждаться в какой-либо из школ. По Грундтвигу и Кольду, «человеческое поле божественного эксперимента» только так может обнаружить истину в ее практическом воплощении [15].

В соответствии с принципом педагогической свободы, датским свободным народным школам предоставлено право определять содержание воспитания в соответствии с направлением организации обучения в данной конкретной школе. Свобода найма специалиста в ту школу, которая его устраивает, означает, что

ни государство, ни профсоюзы, ни муниципальные органы не вправе указывать свободным школам на характер отбора кадров специалистов.

Согласно принципу экономической свободы, обучение в свободной школе платное, однако, на доходы школ государство ограничений не накладывает, а администрации Фрисколер придерживаются линии на минимальную плату за обучение. При этом родительские советы активно участвуют в различных экономических инициативах этих образовательных организаций, реализуя, таким образом, приоритеты общины и общественного воспитания. По словам директора одной из свободных народных школ, родители должны считаться лучшими друзьями средних школ. Именно родители определяют социальное лицо свободной народной школы [13, 14].

Принцип приоритета родительских прав был документально зафиксирован еще первым школьным Актом 1814 года и подтвержден актами 1855 и 1908 гг. Правительство регулярно обновляет систему выплаты грантов всем родителям за их право решать, как школам воспитывать детей, независимо от экономической ситуации или текущей политической конъюнктуры. Такая социальная практика организации национальной образовательной системы показывает, насколько глубоко в национальной образовательной традиции Дании укоренены права родителей, родительских общин, родительской общественности. Это же приводит, конечно же, и к расслоению средних школ по их ресурсно-экономическому потенциалу, но удерживает равенство их прав.

Принцип свободы обучающегося подразумевает необязательность школьного обучения. Таков парадокс датской национальной модели – общее образование обязательное, но школьное обучение необязательное. Ответственность за это лежит на лицах, берущих на себя ответственность за воспитание детей. Учащиеся (то есть, опять же их родители) имеют возможность делать выбор между государственными и частными школами.

Теперь сформулируем основные постулаты данной социальной практики воспитания. Воспитание семейное и родительское выше воспитания частного

и государственного, поскольку им предшествует. Семья – основа здорового общества. Воспитание на чувстве детско-взрослой общности воспитанников и воспитателей выводит детей в большой мир датского культурного сообщества и формирует чувства единой нации. В воспитательном пространстве датской народной средней школы меньшинство защищено правами человека и в особенной мере – правами ребенка. Общественное воспитание в Дании исходит из базового грундтвигианского принципа организации обучения: «равенство для дворцов и для хижин». Следует особо отметить, что это весьма эффективно работающая система. Она сохраняет и развивающая ценности воспитания, она нормативна, она зависит от базового типа историко-культурной ментальности, но при этом и демократична и прогрессивна, она «видит будущее» причем будущее и школы, и общества его окружающего, предлагая варианты адаптации школы к жизни, а юного человека – к школе. Она интерпретирует реальность в неких заданных социокультурных контекстах, применяя социализирующие воздействия в сфере гражданского воспитания с максимальной опорой на воспитание семейное [4].

К наиболее известным в мире «новым школам» XX века относятся «свободные школьные общины» – это школы-интернаты, организованные в интересах свободного развития, педагогического взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых. Наиболее известна и популярна сегодня среди них модель воспитания Януша Корчака. Сегодня весьма перспективной ветвью «Новых школ» стала модель альтернативного обучения и воспитания Педагогические Мастерские (Workshops – в британской традиции, les Ateliers – ателье – во французской практике «Новой школы» «les ecoles nouvelles»). Под влиянием Ж.-П. Пиаже по инициативе группы деятелей национальной системы образования (П. Колен, О. и А. Бассис и др.) с 1960-х годов по настоящее время во Франции активно действует общественное движение «Новые школы» (Les ecoles nouvelles), ставшее международным форумом апробирования новых культурных форм и практик обучения (formation) и воспитания (education) [5]. Примером может служить воспитательная модель педагогических мастерских – workshops, les ateliers. При

этом формой реализации этой воспитательной практики является совсем не урок, и не воспитательное мероприятие в привычном смысле, а так называемый *le demarche*, напоминающий воспитательную практику коллективных творческих дел (КТД), реализуемых в форме личностно-значимого «события», «реконструкции» реальности для всех участников педагогического взаимодействия.

Сегодня большинство воспитательных практик ориентировано на определенные, социально нормативные, профессионально-личностные эталоны будущего специалиста в определенной отрасли материального и духовного производства, военного дела, бизнеса, сферы обслуживания и т. п. Проблема заключается в том, чтобы выяснить, по каким сценариям будет развиваться их современный потенциал, и как он будет соответствовать изменяющемуся социуму, образованию в целом?

Под влиянием Ж.-П. Пиаже и по инициативе группы деятелей национальной системы образования (П. Колен, А. Бассис и др.) во Франции активно действует и все глубже развивается общественное движение «Новые школы» (*Les ecoles nouvelles, l'Education Nouvelle*). С годами оно приобрело весомый международный авторитет и стало международным форумом апробирования новых культурных форм и практик обучения (*formation*) и воспитания (*education*). История Независимого общественного движения Французская группа нового образования «GFEN: Groupe Francais d'Education Nouvelle» началась в 20-е годы XX века [7]. Его родоначальниками были выдающиеся ученые и практики образования, сделавшие психологию важнейшей гуманитарной дисциплиной и методологически ведущей отраслью научно-практического знания. Они заложили фундамент современного западного образования: Селестен Френе, Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже [9, 11]. Именно С. Френе стал основателем и лидером «Международной федерации сторонников новой школы». «Новая французская школа» – один из его наиболее значимых для современности трудов. Социальную миссию школы С. Френе видел в неадаптивной социализации личности ребенка: то есть не в том, чтобы пассивно и авторитарно приспособить ребенка к той социально-культурной среде, из которой он вышел. Он мечтал воспитать носителя новых

идей и новой культуры, способных активно эту среду преобразовывать, расчищая ее от всего косного, отжившего, негуманного. Его единомышленники – Анри Бассис, Пьер Колен – были убеждены в том, что новое образование способно стать важнейшим средством позитивных социальных изменений: «его опорой могут стать мысли... Руссо, Песталоцци, Жакото, Монтессори, Декроли, Макаренко, Корчака, Бакле, Френе, Ланжевена, Пиаже, Нейла, Баттельхейма – всех тех, для кого изменение методов воспитания и преподавания является важнейшей задачей цивилизации» [9]. Они же отдавали громадную дань научного уважения гению Л.С. Выготского, впервые сформулировавшего положения, ставшие точкой отсчета передовой стратегии и практики образования: «социальная ситуация развития», «интериоризация», «зона ближайшего развития: все то, что сегодня ребенок выполняет в сотрудничестве, завтра будет выполнять самостоятельно» [2].

В своем манифесте «Французская группа нового образования» заявила, что ее цель – это воспитание личности, свободно, непредвзято, нешаблонно и критически мыслящей, сознательный отказ от того, что называют фатальностью, освобождение от догм и утверждение морально-нравственного соответствия между намерением, обещанием, словом и делом. С самого начала своего существования Движение «Новое образование» выступало и продолжает выступать с принципиальным программным требованием к образованию: «за интеллектуальную эмансипацию каждого как условие эмансипации всех». Президентами GFEN были Ланжевен и Валлон. После войны, известный французский педагог поэт и драматург, ветеран движения Сопротивления 1940–1944 гг. Анри Бассис был лидером GFEN до 1992 года. Идеи педагогической философии GFEN, принципы, технологии этого Движения применяются в системах образования Бельгии, Болгарии, Италии, Португалии, Румынии, в ФРГ, Чили, Швеции, с 1990-х годов в России и странах СНГ [7].

Какова, в общих чертах, суть стратегии и практики образования, которой Деятели Французской группы Нового образования за несколько поколений сумели придать силу новой педагогической парадигмы? Коротко: «Все способны»,

как центральный принцип, ломающий все существующие педагогические тормоза и предубеждения, складывавшиеся столетиями в мейнстриме авторитарной традиции. Международные педагоги, разделяющие идеологию GFEN, убеждены: «знание – это созидание и поиск в противостоянии с ранее приобретенными знаниями, с критической оценкой того, что может быть давно принято всеми». Педагогические приоритеты отводятся интересам и правам ребенка [4, 12]. В практике обучения теоретики и практики GFEN держат курс на так называемую неадаптивную социализацию, то есть на самоактуализацию личности ребенка, развитие его субъектности и самостоятельности, способности к свободному нравственному выбору, самоопределению и дальнейшему развитию. Формируются предпосылки становления новой образовательной парадигмы, где нетрадиционные формы дидактического процесса, вероятно, будут обогащены нестандартной социализированной и воспитательной составляющей [8]. Свобода личности – адаптивна к неожиданным ситуациям будущего именно в силу ее неадаптивной социализации. Интересно, что и в рамках культурно-исторического подхода к воспитанию, по Л.С. Выготскому, свобода «характерна для человека культуры... свободное действие направлено на будущее», следовательно, воспитание ориентируется не на существующую среду развития, но на ее «высшие тенденции» [2].

Примером может служить воспитательная модель педагогических мастерских – workshops, les ateliers. При этом формой реализации этой воспитательной практики является совсем не урок, и не воспитательное мероприятие в привычном смысле, а так называемый le demarche, «демарш», напоминающий воспитательную практику коллективных творческих дел (КТД), реализуемых в форме личностно-значимого «события», «реконструкции» реальности для всех участников педагогического взаимодействия. Это синтетическая, личностно-деятельностная форма воспитывающего обучения. «Это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской

является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности. В мастерской построения знаний она может быть представлена так: *творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт и т. д.* В мастерской достигается максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, потому что каждый ее участник движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры в свободной деятельности (И.А. Мухина) [8]. Важнейшая практика мастерской диалог – внутренний и внешний. Учитель содействует формированию активности и самостоятельности мышления, суждений, диалога школьников, работе в парах и малых группах [6, 16]. Это специально выстроенные системы вопросов с использованием характерной методики «разрыва», использование задач с недостающими и избыточными данными, организация поисковой, экспериментальной, опытно-познавательной работы при постановке проблемно-эвристических задач различного уровня трудности, организация дискуссий и диспутов [5, 11]. При этом у каждого ученика есть право на ошибку, на новый опыт, а деятельность при этом идет – безоценочная, что особенно важно! Необходимыми в данной дидактической технологии являются следующие этапы: 1) индукция; 2) самоконструкция; 3) социоконструкция; 4) социализация; 5) афиширование; 6) разрыв (*la rupture*); 7) рефлексия. «Разрыв» – это озарение, переформатирование реальности, «ага!–эффект» Кёлера, понимание сущности изучаемого процесса, явления, закона, замысла, события. Это выдвижение гипотез, защита тезисов и результатов поисковой работы, особенно имеющих проблемно-нравственный аспект (вопросы преемственности социальной памяти, чувства социальной ответственности, морального долга, качества морально-оценочного суждения).

Другая, близкая «демаршевой» технологии GFEN дидактическая система «case studies» также основана на идее воспитывающего обучения путем применения методики анализа необычных и нестандартных, либо же напротив – типичных и типических ситуаций. Эта модель обучения и воспитания, точнее,

воспитывающего обучения в самом строгом смысле, подразумевает практико-ориентированные приемы социализации и воспитания, например «team work» – командной работы, то есть коллективной работы и деятельности, выходящей за рамки непосредственной учебной ситуации, широко опирающиеся на житейский опыт и наблюдательность обучаемых и воспитанников. Эта модель воспитания, позволяющая вполне логично интегрировать такие его сферы как воспитание моральное (этическое), воспитание гражданское, воспитание интеллектуальное (например, школа интеллекта г-жи Фатимы Бунятовой в Баку), воспитание экологическое, воспитание духовное, воспитание этническое и так далее. Технологичные приемы учебной работы в итоге дают увязку этих вопросов с показателями организации условий для интеллектуального развития ребенка, организации мышления, понимания и общения, помогает педагогу как воспитателю избежать свертывания собственно социализирующего, воспитательного потенциала предметно-учебной деятельности, формализации деятельности в русле «мероприятий» и «отчетов» по плану духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, подводя некоторые итоги и суммируя вклад движения «нового образования» и «новых школ» в теорию и практику современной социализации можно отметить следующие социально-педагогические условия их дальнейшей адаптации к теории и практике зарубежного и отечественного образования:

– Это радикальная модернизация классно-урочной системы с педагогизацией новейших технических средств, форм и возможностей сетевого и дистантного обучения. Деятели Французской группы Нового образования впервые в истории педагогической теории и практики последних 300 лет уроку как основной и единственной форме обучения была найдена реальная, работающая альтернатива: педагогическая мастерская действительно стала новой формой и социальной практикой воспитывающего обучения – обучения, воспитывающего личность свободного человека и гражданина [8].

– Это новые возможности социально-педагогической интеграции систем школьного воспитания и внешкольного (дополнительного) образования.

– Это адаптивные дидактические технологии, не просто учитывающие, но мобилизующие потенциал личностного различных возрастных групп и категорий учащихся начальной и средней школы. Более того – мастерская, это хорошо продуманная спонтанность, способная ситуативно развить и закрепить как достижение все лучшее из условий и ресурсов, заданных встречей мастера и учеников.

– Это перевод масштабных социокультурных целей на язык перспективных педагогических задач (как делать образование вариативным, а воспитание непрерывным и совместимым по образовательным эффектам и результатам, адаптивным не только к современной социальной ситуации, не только к настоящему, но в большей мере – к вероятному и возможному будущему).

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10102-а Воспитание и социализация как педагогические категории и феномены в контексте изучения современных научных источников разных стран.

Список литературы

1. Алиева Л.В. Тенденции и проблемы воспитания [Текст] / Л.В. Алиева. – Вопросы воспитания. – 2014. – №1 (18). – С. 9–16.
2. Беляев Г.Ю. Актуальные направления и модели воспитания в современной международной практике [Текст] / Г.Ю. Беляев // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – Новосибирск. – 278 с. – С. 42–48.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский // Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – Психология; Классические труды. – 536 с.
4. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография/ Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: ИЦ ИЭТ ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.
5. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт [Текст] – 2003. –Выпуск 2 (13). – 200 с.

6. Миронова Т.Ю. Технология французских мастерские как средство формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы. Презентация к уроку по теме. Опубликовано 03.11. 12 – 1:41 Т.Ю. Миронова [Текст] [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/11/03/prezentatsiya-po-teme-tehnologiya>. ГБОУ СОШ 188, Санкт-Петербург, 2012.

7. Мудрик А.В. Что такое воспитание? Опубликовано на Федеральном образовательном портале «Экономика. Социология. Менеджмент»: 09-10-2004к / А.В. Мудрик // Директор школы, 2002. – №10. – С. 8–11.

8. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? Sommaire. [Текст][Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.lelien.org/Francuzskaya-gruppa-novogo?lang=fr>

9. Педагогические мастерские: Франция – Россия [Текст] / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина. Под ред. Э.С. Соколовой. Пер. с фр. Л.М. Беляевой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

10. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания [Текст] / Н.Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 25 – 29.

11. Bobin, Annick, Prot, Pascale: Enseigner: un nouveau métier / Dialogue; Groupe francais d'education nouvelle, №81 «Ecole, Travail, Societe», Printemps, 1995. – 49 p., p. 44–45.

12. Democratic Schools / Ed. By M.W. Apple and J.A. Beane. – Alexandria: ASCD. – 1995. – 106 p.

13. Faurschou Hvid Jan; Helle (1999) The Education of Teachers: For the Danish «Folkeskole» at colleges of education // Laererseminariemes Rektorforsamling. – Jelling Bogtrykkeri AS, 1999.

14. Hvid Jan, Hvid Helle (1999) The Education of Teachers: For the Danish «Folkeskole» at colleges of education // Laererseminariemes Rektorforsamling. – Jelling Bogtrykkeri AS, 1999.

15. The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-kind school tradition. – Danish Friskole association. – Prices Haverej 11, Faaborg. – 1995.

16. Vellas, Etiniette. Changer le contrat qui lie l'école à l'enfant: un reenchantement du monde scolaire ou une urgence de civilisation? // Dialogue: Groupe Français d'éducation nouvelle. – №81, 82 «Ecole, Travail, Société» – Printemps, 1995. – 49 p., p. 13–15.