

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

О. М. Барышникова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ С. ФРЕНЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ



УДК 37(092)

ББК 74.03(4Фра)6-8Френе С.

В статье представлено комплексное исследование сущности и теоретических оснований педагогики С. Френе, включающее анализ социальных и историко-педагогических условий творчества педагога. Автор выделяет и обосновывает ряд теоретических положений, акцентируемых С. Френе в своей системе, которые раскрывают его особенное понимание природы и процесса развития ребенка.

Ключевые слова: Селестен Френе; педагогическое движение; экспериментальная деятельность; педагогические инновации.

O. M. Baryshnikova

THEORETICAL BASIS OF FREINET'S PEDAGOGY IN THE SOCIO-CULTURAL, HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT

The article presents a comprehensive study of the essence and theoretical foundations of Freinet's pedagogy, including analysis of the social, historical and pedagogical conditions of the teacher's creativity. The author identifies and justifies a number of theoretical propositions, accented by C. Freinet in his system that reveals his particular understanding of the nature and development of the child.

Key words: Célestin Freinet, pedagogical movement, experimental activity, pedagogical innovations.

С. Френе, как большинство педагогов начала XX века, попадает под влияние «Нового воспитания», и становление его педагогической мысли и развитие педагогической концепции идет в русле этого течения.

Формирование педагогической системы С. Френе (1896–1966) всегда было связано с экспериментальной деятельностью, которой он руководил в рамках педагогического движения. Со своим элементарным и ремесленным образованием С. Френе не претендовал на научность своей деятельности как автодиакта. Более того, для него звание учителя-практика, с которым связано его имя, всегда было почетно.

С. Френе, особенно в начале своего педагогического творчества, намеренно отказывается от спекулятивных теоретических рассуждений и делает акцент на практической реализации своих идей, что соответствует его жизненной позиции как педагога-экспериментатора и способствует продвижению экспериментальной педагогики внутри сообщества учителей, его последователей: «Наши рекомендации, повторяем, чисто практические, и если бы мы могли показать вам заснятую на киноплёнку работу класса по нашей методике, если бы вы хотя бы полдня непосредственно наблюдали в нашей школе, как конкретно организуется там работа, мы не стали бы пи-

сать книгу, а сказали бы только: “Вы видели “инструмент” и поняли, как им пользоваться...”¹.

С. Френе заявлял, что в основе педагогических инноваций лежит опыт: «Разрабатывая на протяжении тридцати лет наши идеи, мы никогда не шли от какой-либо педагогической теории к практике. Напротив, наши достижения всегда строились исключительно на опыте, полученном в ходе непосредственной работы с детьми в обычной обстановке народной школы. Ни одно из наших нововведений не исходит из какой-либо априорной идеи, под которую мы стремились бы подогнать факты: только в повседневной работе мы совершенствовали старый педагогический инструментарий и создавали новый»². Однако это не означает, что С. Френе чужд поиск теоретических основ его педагогических методов, у него лишь другой взгляд на теорию и путь к ней.

Он знал, что учебный процесс приводит к важным аутентичным открытиям, рождающимся непосредственно в эксперименте. Теория — это результат практического опыта и основа улучшения учебного процесса. Постоянное взаимовлияние и взаимодействие практики и теории поднимает научное знание на более высокий уровень³. Если учесть особенности творческого пути педагога (отсут-

¹ Френе С. Новая французская школа // Избр. пед. соч. пер. с фр. М. : Прогресс, 1990. С. 70.

² Там же. С. 69.

³ Лиссарраг, Ф. Вино в потоке образов. Эстетика древнегреческого пира / пер. с франц. Е. Решетниковой. М. : Новое литературное обозрение, 2008. — 176 с.

³ Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart, 1997. 188 S.

твие академического образования, эмпирический поиск адекватных путей обучения, обусловленный слабой подготовленностью к труду учителя и ограниченными физическими возможностями, психологическая теория как результат эмпирического поиска), то смысл высказываний относительно экспериментальной основы педагогической системы становится понятным. Утверждая, что его педагогическая система не имеет корней в какой-либо априорной идее, С. Френе имеет в виду, что она построена на наблюдении и эксперименте — апостериори, составив основу для теоретического осмысления и формулирования педагогической концепции. «Именно поэтому, — пишет С. Френе, — нам удалось осуществить, быть может, первый в истории педагогики союз школьной практики и педагогической теории в их взаимосвязи и взаимобусловленности»¹.

В своей книге «Новая французская школа» С. Френе утверждает, что коллектив его приверженцев иногда обращается к теории и пытается теоретически обосновать успехи новой французской школы, однако четкого теоретического обоснования здесь не дает, отправляя читателя к соответствующим источникам². Такая ситуация создает впечатление, что единственной заслугой С. Френе является то, что он «всего лишь ответил на вопрос, как нам организовать начальную школу в стенах одной единственной

сельской одноклассной школы на заре смутного XX века»³. А это далеко не так. А. М. Лобок, работавший вместе с С. Френе, предостерегает учителей от поверхностного восприятия его системы, понимая ее как набор дополнительных инструментов, способных усилить и улучшить манипулятивное воздействие на ребенка. За педагогикой С. Френе стоит целое миропонимание⁴.

Вопрос теоретических оснований педагогической системы, определяющих рамки ее реализации в русле определенной идеологии, оставался для самого С. Френе очень важным. Ведь особенности педагогической деятельности педагога, связанные с ориентацией на эксперимент, позволяли поставить на него штамп практика, в то время как автор, используя эмпирический подход, вкладывал в предлагаемые приемы и методы воспитания и обучения глубокий философский и психолого-педагогический смысл. С. Френе уже в начале своего творчества в книге «Долой школьные учебники» (*Plus de Manuels scolaires*, Bologne, 1928) высказывает опасение, что с ростом рабочих материалов, средств и приемов обучения, а также с ростом воодушевления педагогов, которые с успехом применяют его технологию, потеряется основная системообразующая идея, ради которой они (приемы и методы) были развиты — идея свободного самовыражения индивидуальности ребенка.

¹ Френе С. Избр. пед. соч. пер. с фр. М.: Прогресс, 1990. С. 69.

² Там же. С. 37.

³ Идея школы Френе [Электронный ресурс]. — URL: <http://2balla.ru>.

⁴ Лобок А. М. Ответ г-ну Ле Боеку // Школьные технологии, 1996. № 3. С. 36–56.

Б. Л. Вульфсон отмечает, что С. Френе, разрабатывая социально и гносеологически значимые проблемы воспитания и образования, закономерно находился под влиянием соответствующих времени философских течений и психологических школ¹. Вполне естественно, что С. Френе основывался на научных знаниях, распространяемых авторитетными учеными того времени.

Анализ текстов С. Френе позволяет сделать вывод, что ему были присущи разносторонние научные интересы. Экспериментально-педагогические исследования он проводил на базе современных научных достижений психологии, биологии, физиологии, философии образования. С. Френе был знаком с произведениями таких авторов, как И. П. Павлов, Ж. Пиаже, З. Фрейд, О. Декроли, М. Монтессори, В. Гюго, Монтень, Э. Мунье, Р. Штайнер, на которых он ссылается в своих педагогических рассуждениях. Учитывая этот факт, комплексное исследование сущности и теоретических оснований педагогики С. Френе должно включать анализ социальных и историко-педагогических условий творчества педагога.

Общественно-политическая ситуация 20-х гг., когда С. Френе начал свою трудовую деятельность учителем начальной школы, характеризуется усилением борьбы между разными

общественными группами и классами, прежде всего, между буржуазией и пролетариатом, что приводит к образованию массовых политических движений, течений и партий.

Французские учителя начальной школы, низкооплачиваемые служащие, традиционно принимавшие активное участие в общественно-политической жизни страны, вышли на арену классовой борьбы². Этим объясняется внимание С. Френе к политическим и социальным вопросам. Возглавляя «бдительный и вооруженный знаниями авангард» в лице «Кооператива светской школы», С. Френе начал поиск новых методов строительства народной школы, важность которого он объясняет социальной необходимостью преодолеть разрыв между школой и жизнью, который «является отражением борьбы классов и стремления пролетариата к новому гармоничному обществу»³.

Духовная жизнь Европы была наполнена настроениями страха и отчаяния, разочарованности в «добропорядочных» нормах буржуазной морали, о чем свидетельствуют литература и искусство периода 10–30-х гг. Господство волюнтаристических взглядов на общество и историю приводило к ложным представлениям о человеческой личности и неверию в духовные ценности человека⁴. На фоне общего пессимизма С. Френе пытается

¹ Вульфсон Б. Л. Вступ. ст. // С. Френе. Избр. соч. М., 1990. С. 5–29.

² Там же.

³ Френе С. Избр. пед. соч., 1990. С. 35–36.

⁴ История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 832 с. (Серия «Gaudeamus»).

преодолеть эту социальную проблему путем реформирования нравственного и гражданского воспитания. Он констатирует факт завершения тех времен, когда считалось, что «научить детей читать и считать — значит даровать им спасение». Свидетельство об образовании, утверждает С. Френе, больше не «открывает дверь в мир нравственности, гражданственности и человечности»¹. Первая мировая война показала ее участникам, бывшим ученикам, всю лживость идеалов, превозносимых учителями старой школы. «Именно к роковому периоду 1914—1917 гг., — пишет С. Френе, — можно отнести утрату влияния уроков морали и граждановедения, которые в течение тридцати предыдущих лет были движущими силами воспитания. Это воспитание было достаточно эффективно для тех времен, хотя сегодня мы не склонны апологетизировать его»². Понимая нравственность и гражданственность, как взаимосвязанные и взаимозависимые категории, С. Френе видел решение задачи возрождения гражданской культуры в создании в школе такой среды, «где ребенок привыкнет поступать, как человек и как гражданин»³.

Развитие педагогических идей начала XX в. традиционно шло в

русле философии гуманизма, с наследием представителей которой С. Френе начал знакомиться, находясь на излечении в госпитале и занимаясь самообразованием. Исследования произведений С. Френе показывают, что его педагогические взгляды представляют собой отражение гуманистических идей Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци.

В русле центральной идеи педагогов-гуманистов о существовании индивидуальной природы человека С. Френе представляет психологическое обоснование своей педагогической системы, говоря о росте, раскрытии индивидуального внутреннего потенциала (он называет его «жизненным потенциалом»), определенного природой (по С. Френе, генетически): «Ребенок не формируется извне, он, подобно растению, создает себя изнутри...»⁴. Г. Песталоцци рассматривал совокупность индивидуальных задатков и сил как истинную сущность человеческой природы, как зерно, которому свойственно расти⁵. Ж.-Ж. Руссо признавал существование элементарных и «естественных» склонностей еще до того, как они моделируются практикой⁶. Этот фонд физических и интеллектуальных сил

¹ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 141.

² Там же. С. 142.

³ Там же. С. 147.

⁴ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 151.

⁵ Кумарин В. Аксиомы Песталоцци и психология // Народное образование. 2002. № 4. С. 219—225; Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. 405 с. (Пед. б-ка); Рыбин В. А. Философские основы «элементарного образования» И. Г. Песталоцци // Вопросы философии. 2006. № 7. С. 74—83.

⁶ Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо // 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.

как единый источник мощи определяет будущее человека. «И в предвидении будущего воспитание должно развивать эти силы»¹. С. Френе, идя по стопам гуманистов, предвидевших возможность педагогического прогнозирования и коррекции при организации обучения и воспитания, создает жизненный профиль, который представляет собой практическую попытку спланировать в соответствии с жизненным потенциалом ребенка организацию окружающих педагогических условий его развития и методов.

В соответствии с гуманистической направленностью С. Френе решает проблему целеполагания педагогического процесса. Так же, как и Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци, которые видели главную задачу воспитателя в том, чтобы сделать человека удовлетворенным и счастливым², С. Френе стремится к этой же цели. Однако он уточняет понятие счастья, которое соответствует «предназначению человека в его социальной среде, ... в нем воплощается истинно гуманистическая мораль, соответствующая реалиям нашей жизни»³. Выполнение человеком своего жизненного предназначения возможно, если оно не противоречит его склонностям, интересам и потребностям.

Отсюда и зависимость содержания учебного процесса от склонностей ребенка к практическим или академическим знаниям: «...Его основные потребности...будут определять и физический, и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения. Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение»⁴.

Путь, по которому предлагает идти С. Френе в организации процесса развития ребенка, также соотносится с гуманистическими идеями Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци об условиях, методах и средствах воспитания и обучения, которые должны возбуждать жажду умственного развития, являющейся надежной базой для воспитательного процесса и объединяющим центром в развитии всех задатков и сил человеческой природы⁵. Поэтому все обучение должно быть приближено к интересам ученика, произвольным или воспитанным учителем⁶. Говоря о средствах обучения, Г. Песталоцци предполагает, что «они оставят ребенку всю его самостоятельность; они

¹ Там же. С. 247.

² Там же; Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. 336 с. (Пед. б-ка).

³ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 152.

⁴ Там же. С. 24.

⁵ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. 405 с. (Пед. б-ка).

⁶ Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... 1981. С. 269–299.

не вкладывают в него, чего в нем самом нет, и не навязывают присущим ему задаткам и силам произвольного вынужденного направления, рассчитанного на одностороннюю цель»¹. Принцип природосообразного воспитания Г. Песталоцци «жизнь формирует»² С. Френе переформулирует в принцип «среда формирует» и поэтому предлагает создать богатую образовательную среду и предоставить технические средства, чтобы обеспечить естественное развитие ребенка: «Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам»³.

Вопрос выбора методов и средств обучения связан с взглядами С. Френе на роль чувственного опыта детей в интеллектуальном развитии, которые аналогичны взглядам педагогов-гуманистов. Развитие любого навыка признается естественным, если его выработка ведется от внешнего плана к внутреннему, от чувственного созерцания и физического действия с предметом к интеллектуальному восприятию, к анализу явления и соответствующим выводам. Ж.-Ж. Руссо говорил, что разум — это вершина воспитания, и «воспитывать ребенка с помощью разума» — значит начать с конца, из работы делать инструмент,

нужный для этой работы»⁴. С. Френе также утверждает, что нельзя преждевременно переходить к умственному труду, с которым неизбежно сталкивается новый ученик, пришедший в школу, и предупреждает: «Опасно любое насилие над природой, идет речь о питании или о воспитании...»⁵. Отвергая роль практического опыта в познании и выбирая искусственные методы интеллектуального сообщения знаний, учитель оставляет неразбуженными способности ребенка, заложенные природой. Поэтому естественный метод обучения в педагогике С. Френе — это «экспериментальное нащупывание», самостоятельное познание богатой окружающей среды, предоставляющей стимулы для развития дремлющих способностей ребенка⁶.

На этой же идее деятельности обучения основываются взгляды С. Френе о роли навыков чтения и письма в обучении. Г. Песталоцци, ставя эти навыки в подчиненное положение к навыкам мастерства, оставляет естественные методы обучения, при которых умение читать и писать будет понятной детям жизненной необходимостью и сами собой начнут развиваться у воспитанников в качестве навыков⁷. Аналогичные взгляды высказывает С. Френе, торопя

¹ Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... 1981. С. 109.

² Там же. С. 232.

³ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 39.

⁴ Из педагогического наследия Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании» // Семья и школа. 1970. № 3. С. 26.

⁵ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 80.

⁶ Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 p.

⁷ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. 1981.

учителей вооружить маленьких детей умениями читать и писать, чтобы они могли успешно овладевать дальнейшими знаниями. Язык, письмо, рисование он рассматривает как орудия приобретения нового опыта и формирования своей личности. Причем процесс овладения умением читать и писать должен гармонично включаться в жизненный опыт и исходить из него¹.

Такой же естественный путь развития приемлем в нравственном воспитании ребенка: от конкретного жизненного опыта, от наблюдаемой действительности к абстрактной идее нравственного поведения и к выработке собственной модели поведения. Ж.-Ж. Руссо, говоря о необходимости привития ребенку правил морали и религии, призывает: «...добивайтесь их усвоения как угодно, только не читайте ему бесчисленные наставления»² и указывает на необходимость воспитания детей в среде высокой нравственности. Ее создание является необходимым условием нравственного воспитания и в педагогике С. Френе, который требует, в первую очередь, от педагогов соблюдения норм нравственного поведения: «Бессмысленно и даже аморально объяснять ребенку, что такое свобода воли, когда он, как птица в клетке, лишен даже свободы действий; бесполезно говорить ему: уважай старших, когда сами они совсем его не уважают; бесполезно учить

их великодушию, если к нему никто никогда не был великодушен»³.

Таким образом, педагогическое наследие классиков во многом определило основные направления в работе С. Френе. Это природосообразное воспитание, сближение школьного обучения и общественной жизни, деятельностное обучение и воспитание, предоставление детям возможности самовыражения в деятельности и слове. Осуществляя поиск адекватных средств и методов реализации этих идей, С. Френе пытался психологически обосновать их, опираясь на современные научные достижения.

Наука в конце XIX — начале XX в. развивалась очень стремительно. Новые фундаментальные открытия в физике, химии, биологии опровергли представление о науке как о застывшей системе знаний, что вело за собой развитие психологии. Основными характеристиками переломного момента на данном этапе ее развития стали критика основ старой психологии и выдвижение новых программ, меняющих понимание предмета и методов психологического исследования, вносящих существенные изменения в трактовку психологических процессов⁴. Наиболее распространенным направлением в европейской психологии во второй половине XIX в. была система В. Вундта (1832—1920). Его теоретические идеи отличались двойс-

¹ O szkole, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstęp Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossiolińskich. Polska akad. nauk, 1976. 580 с.

² Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... 1981. С. 11.

³ Френе С. Избр. пед. соч... 1990. С. 148..

⁴ История психологии. XX век... 2005.

твенностью. В его системе эклектически сочетались механицизм и волюнтаризм, психологический атомизм и идеи творческого синтеза, физиологическая обусловленность психических процессов и собственно духовная причинность. Общеизвестной заслугой В. Вундта стало введение в психологию эксперимента. Проникнув практически во все области психологии, эксперимент превратился из психофизиологического в психологический и способствовал возникновению ряда новых психологических направлений, каждое из которых открывало противоречия в теоретических основах старой психологии, покоившейся на субъективно-идеалистическом представлении о психике. Развитие психологического эксперимента повлекло приложение психологических знаний и экспериментальных методов к другим областям науки и практики — педагогической, медицинской и т. д.

С. Френе шел в ногу со временем и, стремясь найти практические подтверждения своим теоретическим представлениям в вопросах психологии, ставил во главу угла своей деятельности научный эксперимент, как того требовали ведущие психологи того времени Э. Клапаред, М. Монтессори, Ж. О. Декроли, Г. Политцер. Он намеренно отказывался от бесполезного, по его мнению, теоретизирования. Его презрительное

отношение к теории определено, во-первых, общей тенденцией развития педагогики во Франции, характеризующейся в то время падением авторитета науки и односторонней ориентацией на практику обучения в ущерб фундаментальным исследованиям¹. Характеризуя ситуацию в сфере образования, Г. Миаларе писал: «В жизни часто происходит так, что теоретик не знает о работе экспериментатора, практик смеется и над теоретиком, и экспериментатором, а экспериментатор, следуя за теоретиком, игнорирует или недооценивает значение тех повседневных проблем, с которыми сталкивается практик. Это взаимное отчуждение крайне отрицательно сказывается на развитии педагогических наук»².

Во-вторых, С. Френе разделял взгляды Г. Политцера, психолога-марксиста, который считал, что «... коллективная экспериментальная деятельность сама может привести к этой системе, которая называется наукой»³, и приветствует призыв К. Бернара доверять больше фактам реальной действительности, чем устоявшимся теориям, даже если они поддерживаются великими личностями. Философская концепция инструментализма Дж. Дьюи (1859—1952), связывающая истину и достоверное знание с практическим успехом, также оправдывает такой подход к де-

¹ Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. М.: Педагогика, 1983. 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).

² Там же. С. 46.

³ Цит. по: Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jürg. 2. Aufl. Stuttgart, 1997. S. 128. Из кн.: Politzer G. «Critique des fondements de la psychologie». Paris, 1928.

тельности педагога. Всякие понятия, идеи, согласно концепции инструментализма, выступают как инструменты и планы действия, создаваемые познающим и действующим человеком, то есть требующие опытного подтверждения. Все остальные идеи Дж. Дьюи считал абстрактными рассуждениями, которыми философия «засорила» человеческую культуру.

В 20-е гг. кризис психологии приобрел открытый характер, чему способствовало выступление бихевиоризма в 1913 г. (основоположник — Джон Уотсон (1878—1958)). Предмет исследования психологии бихевиоризма — поведение, а не сознание. Поэтому в качестве отправной точки берется факт, что организм человека и животного приспособляется к своему окружению посредством врожденного и приобретаемого набора актов¹. Работы И. П. Павлова (1849—1936) и В. М. Бехтерева (1857—1927) об условных секреторных и двигательных рефлексах дали научное основание бихевиоризму. Несмотря на то что соотношение «стимул — реакция» нелегко поддается разрешению в «социальном» поведении из-за временного разрыва между стимулом и реакцией, бихевиоризм выражает надежду на завоевание и этой области и намеревается «...подвергнуть экспериментально-научному, достоверному исследованию отдельных лю-

дей, общественные группы. Другими словами, бихевиоризм полагает стать лабораторией общества»²

Взгляд С. Френе на сущность процесса воспитания, которую он видит в помощи индивидам, унаследовавшим инстинкты от прежних поколений³, в адаптации к измененным условиям окружающей среды через опыт, дает основания полагать, что бихевиоризм стал отправной точкой в формировании его психологических взглядов. В решении вопроса о формировании модели поведения человека С. Френе, как и бихевиористы, отводит большую роль среде, физической и социальной. С. Френе указывает при этом на роль характера этого опыта. Положительный, оканчивающийся успехом опыт как собственный, так и чужой, вызывает тенденцию к повторению действия и приводит к закреплению модели поведения. Отрицательный опыт, безуспешный, напротив, приводит к стрессу и отказу от проявления активности⁴. Отводя, таким образом, ситуации успеха в обучении педагогическую функцию, С. Френе, в сущности, если не опережает, то идет параллельно с развитием бихевиористских идей, которые выразил в своей концепции радикального бихевиоризма американский психолог Б. Ф. Скиннер (Skinner) (1904—1990) (работа «Поведение организмов» вышла в свет в 1938 г.).

¹ Уотсон Д. Психология с точки зрения бихевиориста // История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. С. 106—127.

² Уотсон Д. Бихевиоризм // История психологии. XX век... 2005. С. 131.

³ Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 p.

⁴ Там же.

Центром этой концепции является оперантное поведение: «Для того чтобы обучить ребенка читать или петь, или играть на музыкальном инструменте, необходимо разработать программу педагогических подкреплений, в соответствии с которой правильные реакции должны постоянно “оцениваться”»¹.

Однако схема учебного процесса в концепции С. Френе существенно отличается от скиннерской, которая легла в основу американского программированного обучения. Э. Френе в своей книге вскрывает упрощенность и необоснованность американской теории. Разница в том, что в американской теории ученик рассматривается как механизм, отвечающий на определенные стимулы, при этом не учитываются субъективные условия восприятия. С. Френе, очевидно, разделял взгляды Дж. Дьюи на психологию развития личности, который акцентировал внимание на том, что для осуществления реакции одного лишь внешнего стимула недостаточно, стимул должен соответствовать функциональной потребности: «Если глаза открыты и есть свет, предметы различаются и распознаются; стимул создает условие выполнения органом свойственной ему функции»². В качестве основного фактора развития С. Френе включает

апперцептивное восприятие субъекта в механизм познания, который называет «экспериментальным нащупыванием». В его основе, таким образом, лежит бихевиористская теория и теория И. П. Павлова об условных рефлексах, но улучшенные и дополненные за счет философско-прагматических идей Дж. Дьюи. В таком понимании человек, реагирующий на стимулы бесконечно сложно организованной окружающей среды, где процесс познания выступает как «система вероятностей», по определению Стаффорда Бира (Stafford Beer)³.

Интерес С. Френе к философии прагматизма обусловил понимание демократической роли сотрудничества детей в воспитании. Дж. Дьюи, обосновывая необходимость трудового обучения в школе, исходил из широкого социального контекста. Согласно его взглядам, ручной труд — это средство «показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их, — ведь только общественный характер физического труда преобразует школу из места, где учат уроки, в настоящую ячейку общественной жизни»⁴. В педагогической концепции С. Френе в основе гражданского и нравственного воспитания лежит трудовое обучение, которое — источник общественной дисциплины, построенной на правилах

¹ Цит. по: История психологии. XX век, 2005. С. 548.

² Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: учеб. пособие / сост. А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 21). С. 27.

³ Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets... 1997.

⁴ Дьюи Д. Школа и общество // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 333.

сотрудничества, взаимопомощи и кооперации. Он уверен, что «настоящий труд всегда предполагает объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, порядок, чистоту, заинтересованность всей группы в конечном результате. Все это мы и называем *кооперацией*»¹.

Вводя труд в свою педагогическую систему в качестве метода воспитания, С. Френе исходил из психологического и философского понимания механизма развития ребенка в индивидуальном и широком социальном аспектах. С психологической точки зрения, труд выступает как естественная потребность индивида, познающего окружающую действительность и условие создания ситуации успеха; с философской точки зрения — условие удовлетворения прагматической потребности в получении материального результата и создания социальной связи между индивидами, членами сообщества².

На тезисы прагматизма и частично бихевиоризма в значительной мере опиралось популярное педагогическое реформаторское течение «Новое воспитание», теория которого сложилась еще в конце XIX в.³ Будучи многочисленным отрядом педагогов,

психологов, общественных деятелей, реформаторская педагогика генерировала в себе концепции различных направлений: трудового воспитания, свободного воспитания, функциональной педагогики. Приоритетное значение в работе педагогов отдавалось эксперименту. Экспериментальный поиск и апробация концепций реформаторского педагогического движения осуществлялись в деятельности частных образовательных учреждений — «новых школ». Координацию связи школ, обмена опытом педагогов осуществляло «Международное бюро новых школ», созданное по инициативе А. Феррьера в 1912 г.⁴.

Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, Лига нового воспитания стала наиболее популярной. Возникнув на заре XX в., «Новое воспитание» оказывало огромное влияние на умы педагогов, которые, обмениваясь опытом и сотрудничая, объединялись в группы, организации национального и международного уровней⁵. С. Френе, как большинство педагогов того времени, попадет под влияние «Нового воспитания», и становление его педагогической мысли и развитие педагогической концепции идет в русле этого течения. С. Френе стремился не только применить на практике методы своих сов-

¹ Френе С. Избр. пед. соч., 1990. С. 207–208.

² Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966. 157 p.

³ Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. М.: Педагогика, 1983. 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).

⁴ Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX в. М.: «Школа», 1997. 304 с.

⁵ Джуринский А. Н. Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие (для студентов высших пед. заведений). М.: Изд-во УРАО, 1998. 80 с.

ременников, но и развить, улучшить, синтезировать их в одну систему, что ему, безусловно, удалось.

Несмотря на то что его коллеги, например, А. Бине, О. Декроли и М. Монтессори специализировались на детях, имеющих психические отклонения, умственно отсталых и с замедленным психическим развитием, С. Френе учился у них и пытался вынести из их педагогического учения и опыта что-то полезное и использовать в соответствии со своими педагогическими взглядами на организацию школы. К полезным находкам он относит следующие: соответствующее способностям ребенка преподавание; организация учебного процесса на основе функционального интереса; индивидуализация обучения, что позволяет каждому учащемуся использовать собственный учебный ритм; экспериментирование, преодолевающее экстремальный интеллектуализм, от которого страдала школа. Однако в некоторых достижениях коррекционной педагогики С. Френе видит скрытую опасность, если они будут перенесены на практику обучения здоровых детей. Это, во-первых, признание осторожного поэтапного обучения, от понимания к действию, что не учитывает вероятности спонтанного развития, во-вторых, использование наглядности, игр и дидактического материала, что

«под маской прогресса» представляет ложные педагогические методы, ограничивающие фантазию ребенка¹.

Анализ творческого наследия лидеров «Нового воспитания» позволяет выделить ряд теоретических положений, акцентируемых С. Френе в своей системе и раскрывающих его особенное понимание природы и процесса развития ребенка:

1. Динамогенетический подход к решению проблемы развития человека, который вслед за Бергсоном отстаивали А. Феррьер и Э. Клапаред, заключается в признании «жизненного порыва» как свойства живых существ, проявляющегося в сильном и возбуждающем поступательном движении вперед². Р. Штейнер свидетельствует, что, несмотря на отказ современной науки в XX в. от признания факта наличия в живом организме особой энергии, «современные ученые, исходя из установленных посредством чувственного восприятия фактов, путем умозаключений приходят к признанию своего рода жизненной силы»³. Как ни странно, но С. Френе, определяя детерминанты динамичного развития человека в интеллектуальном и физическом плане, использует аналогичные термины: «жизненная сила», «жизненная тяга», «жизненный потенциал». Он признается, что не может абсолютно точно объяснить сущность

¹ Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets... 1997.

² Амлин Д. Адольф Феррьер // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 365–407; Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное развитие: Пер. с фр. М., 2007. 186 с. (Из наследия мировой психологии).

³ Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки: Пер. с нем. М., 1993. С. 6.

этих явлений, но точно не вкладывает в них энергетического значения (хотя в дальнейших рассуждениях он охотно использует и термин «энергия»)¹. Феноменологический подход С. Френе к пониманию природы человека определил особое внимание к биогенетически заданным характеристикам индивида в организации воспитательного процесса.

2. Решающая роль потребностей, инстинктов, стремлений и желаний детей в познавательной деятельности и развитии.

О. Декроли утверждает, что потребности, инстинкты, желания и стремления детей являются производными «естественного эгоцентризма, который создает свое “я” из самого себя и окружающего мира»². Следовательно, они интуитивно соответствуют тому, что необходимо для развития ребенка. Познавательные потребности проявляются в интересе: «Все, способное удовлетворить эти потребности, осуществить эти желания, представляет для дитяти особый интерес, является для него особенно привлекательным»³. Удовлетворение познавательного интереса вызывает радость, поскольку способствует интеллектуальному развитию так же, как удовлетворение физиологических потребностей, способствующих нормальному функционированию организма, вызывает удовольствие. С. Френе рассматривает спонтанные пот-

ребности и интересы ребенка как объективные показатели «жизненного потенциала», феномен которого он включает в организм как движущую его к саморазвитию силу. В соответствии с «жизненным потенциалом» происходит адаптация индивида к окружающей среде, его функционирование и развитие. В этом ключе, сохраняя «экологичность» воспитательного процесса, С. Френе решает проблему его сущности и целей. Таким образом, сущность воспитания, он видит в приведении в соответствие современных условий с инстинктивными потребностями ребенка, а цель воспитания — в сохранении и поддержании «жизненного потенциала»⁴.

С первого взгляда может показаться, что, объявляя индивидуальность ребенка основным ориентиром в организации образовательного процесса, С. Френе идет вслед за идеологами «Нового воспитания», провозгласившими идею педоцентризма. Однако это не совсем так. Педоцентризм «Нового воспитания», ставя ребенка в центр образовательного процесса, авторство последнего оставляет за учителем, с введением психологизма, но без введения демократизма в учебный процесс, он не становится гуманнее. Теоретическое утверждение принципа педоцентризма, таким образом, остается формальным и не может повлиять на реальную

¹ *Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966.*

² *Доберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 241–269.*

³ *Кланаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007. С. 77.*

⁴ *O szkole, ludowa, Pisma wybrane... Polska akad. nauk, 1976.*

ситуацию. И в этом смысле С. Френе отвергает управляемое извне деятельностное обучение А. Феррьеера и призывает к коренной реформе школы: «Мы говорим: “Ребенок должен сам себя воспитывать и расти, *соперничая со взрослыми*”. Мы переносим центр тяжести воспитания. Центр школы больше не учитель, а ребенок»¹. То есть, С. Френе, исповедуя психологический детерминизм Э. Клапареда, *намерен провести гуманистические и демократические изменения в процессе школьного обучения, положив в его основу самоорганизацию деятельности учащихся*. Именно в этом направлении С. Френе ведет поиск соответствующих методов и приемов учебного процесса. Он вносит в проект организации школы соответствующие архитектурные изменения, материально-техническое обеспечение как необходимое условие эффективности технологии, а также индивидуальные рабочие планы как основу порядка и дисциплины в учебном процессе.

3. Психологические основы механизма развития личности и формирования поведения ребенка. В основу механизма развития личности и формирования поведения ребенка С. Френе кладет врожденные инстинкт самосохранения и способность к подражанию. Э. Клапаред акцентирует внимание на роли инстинкта самосохранения при обосновании появления у учеников привычки работать

кое-как. Механизм самосохранения включается при интеллектуальной перегрузке детей и заставляет их приспособляться к данной ситуации и выбирать более легкий путь достижения поставленной цели². С. Френе, раскрывая законы развития ребенка, уточняет механизм функционирования инстинкта самосохранения человека, применяя его к обобщенной жизненной ситуации. Инстинкт самосохранения берет начало в «жизненном потенциале» человека и исходит из свойственного человеку стремления к его укреплению: проявлению, ощущению, развитию, а также сохранению при встрече с непреодолимыми трудностями. Если преграда, встречаемая на пути его развития, имеет брешь, то человек с целью экономии силы пользуется ею. То есть человек выбирает наиболее легкое направление реализации «жизненного потенциала». Эта модель поведения имеет тенденцию к закреплению, так как брешь «может стать средством, дающим чувство силы». Этот механизм дает С. Френе основание для *рассмотрения процесса воспитания как способа коррекции выбора ребенком таких моделей поведения*³.

Подражательная способность рассматривается Э. Клапаредом применительно к процессу познания. Он полагает, что эта способность избивляет людей от повторения процесса экспериментального поиска, чтобы достичь результатов научных достижений

¹ Цит. по: *Freinet E. Erziehung ohne Zwang... Stuttgart, 1997. С. 71. Из кн.: «Plus de Manuels scolaires», Bologne, 1928.*

² *Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007.*

³ *O szkole, ludowa Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. ... Polska akad. nauk, 1976.*

предыдущих поколений, предоставляет возможность пользоваться чужим опытом¹. С. Френе указывает на решающую роль этого психологического механизма не только в процессе познания, но и формировании модели поведения человека и его личностного развития. С. Френе называет подражание «естественным процессом, с помощью которого какой-либо чужой опыт растворяется в цепи личного опыта индивида»². При оптимальных условиях этой интеграции способность к подражанию становится автоматизированным навыком и, следовательно, основой дальнейшего развития.

4. Роль игры и труда в жизни ребенка и активизации деятельности. Э. Клапаред объясняет интерес детей к игре тем, что она удовлетворяет их потребности, поэтому он считает, что в основе воспитания должны лежать привлекательность и игра³. Но С. Френе видит секрет удовольствия, которое доставляет ребенку игра, в том, что она позволяет ребенку удовлетворить главную потребность, присущую человеку вообще — ощутить собственные силы, когда деятельность успешно оканчивается⁴. Он рассматривает игру как деятельность, позволяющую реализовать индивиду его органическую необходимость

использовать свой потенциал индивидуальной и социальной активности⁵. С этой точки зрения С. Френе считает неправомерным выделять игру как приоритетную деятельность детей. Более того, в вопросе о сущности детской игры он соглашается с Р. Кузине, который говорит: «Как бы она ни была далека от трудовой деятельности, она все же ближе к нашей работе, чем к нашей игре, ибо в ней мы находим прилежание, любовь к трудностям, сознание полезности — и все это в сочетании с радостью»⁶. Именно расхождение значений понятий игры и труда обусловило позицию С. Френе относительно их роли в развитии ребенка. Односторонний подход с позиции взрослого человека, который делит деятельность человека на две зоны: труда, связанного с тяжелыми обязанностями, и игровых развлечений, помогающих расслабиться и снять напряжение, С. Френе считает неприемлемым в организации обучения и воспитания детей. Он против такого разделения и тотального использования игры в таком понимании в учебном процессе, что приводит к развитию у детей стремлений «избегать работы и трудностей ради развлечений»⁷. С. Френе, учитывая наличие у каждого человека, ребенка в частности, естественной потребнос-

¹ Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007. 186 с.

² O szkole, ludowa ... Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. ... Polska akad. nauk, 1976. С. 5.

³ Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика... М., 2007.

⁴ Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation. — Neuchâtel, 1966.

⁵ Freinet E. Erziehung ohne Zwan.... Stuttgart, 1997.

⁶ Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 217.

⁷ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 191.

ти в результативной деятельности, утверждал, что именно поэтому труд, а не игра должен стать методом воспитания и обучения¹.

Кроме того, С. Френе считал, что труд позволяет осуществить истинное познание, осуществляемое при взаимодействии со средой и ее преобразовании. Здесь взгляды С. Френе подтверждаются теорией познания Ж. Пиаже. Он пишет: «...чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними и поэтому трансформировать их: перемещать, связывать, комбинировать удалять и вновь возвращать. Начиная с сенсомоторных действий и кончая интеллектуальными операциями, которые суть интериоризированные действия в уме»².

На этом основании С. Френе *устраняет игру из образовательного процесса и вводит труд и труд-игру (под которой он понимает игру функциональную), отвечающие интересам детей и доставляющие удовольствие, помогающие осознать смысл учебной деятельности, а также выбрать ребенку, ощутившему и осознавшему собственные силы, правильный путь в жизни.*

Делая труд основополагающим принципом организации новой активной школы — школы труда, С. Френе передает активные методы в руки

учеников, как предлагает Р. Кузине: «Активные методы являются инструментами не преподавания, а учения и должны быть предоставлены в распоряжение самих учеников»³. Следуя его совету «отказаться от преподавания как такового», С. Френе строит образовательный процесс, избегая традиционной классно-урочной системы, посредством введения мастерских и индивидуальных рабочих планов.

5. Потребность детей в вербальном и практическом самовыражении, психологическое обоснование которому представил О. Декроли. Существование вербального и невербального мышления, а также понимание решающего значения невербального выражения и практической деятельности детей для их интеллектуального развития приводят к осознанию необходимости ориентации школы на учащихся разных типов и введению разных видов деятельности. О. Декроли предвидел существенные социальные и образовательные результаты реализации концепции самовыражения: «овладение всеми формами выражения ведет к личностной гармонии как ученого, так и рабочего»⁴. С. Френе, говоря о важности самовыражения в формировании личности ребенка, придавал огромное значение средствам художественного творчества, которые «нельзя сравнивать со специфически интеллектуальной

¹ Там же. С. 200.

² Пиаже Ж. Теория Пиаже // История психологии. XX век. 6-е изд. М.; Екатеринбург, 2005. С. 718.

³ Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 215.

⁴ Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 249.

деятельностью». «Дело в том, — поясняет он, — что здесь задействована особая область человеческой психики — сфера подсознательного... Было бы настоящим преступлением против реализации столь важных ее способностей, причем именно тех, которые затрагивают чувства, эмоции, душевное равновесие»¹. Подчеркивая, что творческую деятельность нельзя сравнивать с интеллектуальной, С. Френе указывает на трудности оценивания продуктов этой деятельности: «Чтобы оценить детский рисунок, надо обладать свежим взглядом и чуткой душой, надо разглядеть за неумелыми еще штрихами или мазками личность, ее рождение и становление, ее видение мира, ее мимолетные впечатления»². *Преследуя цель раскрытия индивидуальности ребенка, которая находится в области подсознательного, С. Френе, в сущности, отождествляет процесс его развития с самовыражением (самоактуализацией). Продукт самовыражения, таким образом, становится в педагогике С. Френе показателем внутренних условий развития, а вербальное и невербальное творчество — средством диагностики этих условий.*

6. Познание как адаптация ребенка к окружающей действительности. Такого понимания процесса познания придерживались все идеологи «Нового воспитания»³. Идею организации образовательной среды реализовали на практике М. Монтессори и П. Петерсен⁴. Образовательная среда должна стимулировать познавательный интерес детей и давать им возможность при максимальном личном участии его удовлетворить. Учитель выступает в роли стимулятора интереса: «... в действительности обучение — это разновидность деятельности, посредством которой ребенок работает над своим собственным развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего лишь в роли консультанта»⁵.

В педагогике С. Френе идея организации образовательной среды, физической и социальной, является фундаментальной. «Поскольку мы, — рассуждает он, — пока не можем методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворимся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их

¹ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 64.

² Там же. С. 64.

³ Амлин Д. Адольф Ферьер // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 365–407; Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 241–269; Кларред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное развитие: Пер. с фр. М., 2007. 186 с. (Из наследия мировой психологии).

⁴ Сорокова М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики. М., 2003. 152 с.

⁵ Район Л. Роже Кузине // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 215.

личности»¹. Но С. Френе, сохраняя позицию представителей «Нового воспитания» в отношении организации образовательной среды, уточняет ее глубокие психологические основания: «Мы знаем, что ребенок, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален... Внешние условия служат ребенку, как и растению, «материальной базой», где он черпает ресурсы, необходимые для его питания и роста. На нас лежит обязанность приблизить к нему эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду»². *Необходимость организации образовательной среды, таким образом, в педагогике С. Френе исходит не только из понимания ее значения для развития ребенка, как у других педагогов, а, прежде всего, из понимания индивидуальности этого развития.*

Кроме того, отстаивая необходимость соответствия школы современной жизни, С. Френе фактически рассматривал школьное образование в контексте современной культуры, интенсивно усиливающей свои техногенные признаки: «Нельзя более мириться со школой, которая отстала от своего времени на сто лет, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, письменными работами, с зубрежкой и отбарабаниванием уроков»³. Стремясь сократить этот временной разрыв школы

и научно-технического прогресса, С. Френе выступает за насыщение образовательной среды необходимыми материальными средствами для самостоятельной работы детей в разных видах деятельности. Так появляются в системе С. Френе рабочие уголки, содержащие необходимое оборудование для различных видов деятельности (рисование, чтение, лепка, шитье, лабораторные опыты по биологии, физики и т. д.). *Указывая на образовательное значение материального обеспечения и современных технических средств, которые должны стать обязательными средствами обучения и познавательной деятельности учащихся в современной демократичной школе, С. Френе предвосхитил возможность и необходимость гуманизации технологического развития посредством организации в школе центра подлинной коммуникации детей.*

7. Социализация детей в школе. Социальная направленность была присуща педагогическим концепциям О. Декроли и Г. Кершенштейнера. Однако реализация этой направленности осуществлялась в разных направлениях. О. Декроли, считая осознание прав и обязанностей активного члена общества условием формирования автономии, понимал школу как «своеобразный политический микрокосм с проблемами, кризисами и конфликтами, разрешаемыми с большим или меньшим успехом посредством ак-

¹ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 39.

² Там же. С. 151.

³ Там же. С. 41.

тивной кооперации всех партнеров»¹. Согласно своим представлениям, он строил школу по модели общества. Адаптация ребенка к социальным условиям в школе должна обеспечить его готовность к реальной жизни в обществе². Г. Кершенштейнер, видя главную функцию школы в воспитании граждан, а роль граждан — в выполнении профессиональных обязанностей, вводит в школу обучение производительному труду³. С. Френе, не отрицая педагогического потенциала этих идей, остается преданным учению А. Феррьеера о принципах активной школы и строит на этой основе трудовое обучение, которое «предполагает объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, порядок, чистоту, заинтересованность всей группы в конечном результате»⁴. Однако это не традиционные уроки труда, свойственные школам Г. Кершенштейнера и СССР, где трудовое обучение, не связанное с учебной деятельностью, носит профориентационный характер. С. Френе поясняет: «Однако преждевременная специализация отнюдь не является нашей целью. Мы вовсе не хотим, сохранив дух и методы схоластического обучения, «прилепить»

к традиционной школе отделение, где старшие ученики будут обучаться ручному труду. Такая двойственность не просто худший вариант, это — обман, псевдореформа, чисто символический жест, способный лишь подорвать престиж идеи трудового обучения»⁵. С. Френе отрицает организацию трудового обучения и воспитания с позиции авторитета учителей и администрации школы, следуя выдвинутому Д. Дьюи демократическому принципу значимости приращения опыта, который способствовал бы преодолению «интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспособления к внешним целям»⁶. Обращение к детям с позиции формальной власти может привести только к такой деятельности учеников, которая будет носить характер терпимости, «как мы терпим существование полиции и армии». «Но дети, несомненно, считают такую власть преградой на пути своего личностного становления и стараются бороться с ней всеми доступными способами: хитростью, ложью, лицемерием, жестокостью»⁷. *Организация воспитания и деятельности трудового обучения на демократической основе сотрудничества является тем стержнем в педагогике С. Френе,*

¹ Дюберек Ф. Жан-Овид Декроли // Перспективы: Мыслители образования. 1994. № 1–2. С. 254.

² Сорокова М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики. М., 2003.

³ Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа труда // История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. С. 317–327.

⁴ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 207–208.

⁵ Там же. С. 74–75.

⁶ Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: Учебное пособие. М., 2009. С. 58.

⁷ Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990. С. 207.

на котором реализуется комплекс методов: совет класса, свободные тексты, печатание, экспериментирование, индивидуальные планы — направленных на достижение гуманной цели воспитания и обучения, а именно раскрытие индивидуальности ребенка и свободное развитие личности. Сотрудничество учителей и учащихся при этом понимается не как привлечение детей к процессу саморазвития и самовоспитания, предполагаемому и планируемому педагогом, а как участие и оказание помощи последнему в этом процессе путем организации необходимых условий.

Итак, анализ культурно-исторических условий творческой деятель-

ности С. Френе показывает, что его деятельность по реформированию школы за счет ее гуманизации и демократизации была обусловлена социокультурной ситуацией, для которой были в то время характерны гражданский и педагогический энтузиазм общественности, вызванный ухудшением нравственных устоев и социально-политической жизни. Интенсивное развитие науки и появление влиятельных философских и психологических концепций прагматизма и бихевиоризма, а также педагогики «Нового воспитания» — все это послужило основой формирования теоретических взглядов С. Френе на воспитание и обучение.

Список литературы

1. Амлин, Д. Адольф Ферьер / Д. Амлин // Перспективы: Мыслители образования. — 1994. — № 1–2. — С. 365–407.

2. Валлон, А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо / А. Валлон // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1981. — Т. 2. — 335 с.

3. Вульфсон, Б. Л. Вступ. ст. // С. Френе. Избр. соч. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.

4. Вульфсон, Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. — М.: Педагогика, 1983. — 184 с. (Зарубежная школа и педагогика).

5. Джурицкий, А. Н. Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие (для студентов высших пед. заведений) / А. И. Джурицкий. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 80 с.

6. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М.

Монтессори, Я. Корчак: учеб. пособие / сост. А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2009 (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 21). — 248 с.

7. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДЮС, 2001. — 544 с.

8. Дюберек, Ф. Жан-Овид Декроли / Ф. Дюберек // Перспективы: Мыслители образования. — 1994. — № 1–2. — С. 241–269.

9. Из педагогического наследия Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании» // Семья и школа. — 1970. — № 3. — С. 26.

10. История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 832 с. (Серия «Gaudeamus»).

11. Кершенштейнер, Г. Школа будущего — школа труда / Г. Кершенштейнер // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 544 с.
12. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — М., 2007. — 168 с..
13. Кумарин, В. Аксиомы Песталоцци и психология / В. Кумарин // Народное образование. — 2002. — № 4. — С. 219—225.
14. Лобок, А. М. Ответ г-ну Ле Боеку / А. М. Лобок // Школьные технологии. — 1996. — № 3. — С. 36—56.
15. Пиаже, Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История психологии. XX век. 6-е изд. — М.: Академический проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 829 с.
16. Район, Л. Роже Кузине / Л. Район // Перспективы: Мыслители образования. — 1994. — № 1—2. — С. 215.
17. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX в. / А. А. Романов. — М.: «Школа», 1997. — 304 с.
18. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2... М.: Педагогика, 1981. — 335 с.
19. Сорокова, М. Г. Система Монтессори в парадигме реформаторской педагогики / М. Г. Сорокова. — М., 2003. — 152 с.
20. Уотсон, Д. Психология с точки зрения бихевиориста / Д. Уотсон // История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 6-е изд. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 829 с.
21. Френе, С. Избр. пед. соч. пер. с фр. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.
22. Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки: пер. с нем. / Р. Штейнер. — М., 1993. — 36 с.
23. Freinet, C. Essai de psychologie sensible. Appliquée a l'education. — Neuchatel, 1966.
24. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang... Stuttgart, 1997. С. 71. Из кн.: «Plus de Manuels scolaires», Bologne, 1928.
25. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart, 1997. 188 S.
26. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jürg. 2. Aufl. Stuttgart, 1997. S. 128. Из кн.: **Politzer G.** «Critique des fondements de la psychologie». Paris, 1928.
27. O szkole, ludowa, Pisma wybrane. Wybyr i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstep Aleksander Lewin. Tlum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich. Polska akad. nauk, 1976. 580 c.