

Культурные стратегии и социальные практики подготовки педагогов к воспитывающей деятельности в образовательных организациях*

Г.Ю. Беляев,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва
gennady.belyaev2011@yandex.ru

* Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00116 ОГН Теоретические и методические основы системного развития воспитывающей общеобразовательной организации.

В статье отражена проблема определения теоретических основ современного содержания воспитания и поиска адекватных стратегий профессионально-личностной подготовки будущих педагогов — студентов педагогических вузов к выполнению профессиональной деятельности в условиях изменяющейся средней школы.

• воспитание • социализация • педагог как воспитатель • культура • стратегия

Что представляет собой гуманитарная культура учителя как воспитателя, в чем её онтологическое, сугубо человеческое ядро, так или иначе влияющее на экзистенциальное, бытийное основание связей и отношений всегда в чем-то изменчивой и меняющейся действительности?

Воспитатель, прежде всего остального (набора ключевых компетенций, эрудиции, методик преподавания и прочего), сам должен быть воспитан. Выпускнику педагогического вуза профессионально противопоказано приходить на работу в школу невоспитанным. Это простые аксиомы педагогики, о которых, к сожалению, принято забывать в последние десятилетия жизни нашей школы и эволюции нашего (пока ещё в основном народного, а не частно-элитарного и узкоутилитарного) образования.

Одно всегда оставалось неизменным в стратегии воспитания при всех переменах политического климата и социальных трансформациях — учителю следовало быть культурным человеком как по форме, так и по сути. Вне зависимости от идеологической либо религиозной конъюнктуры, господствующей в обществе или навязанной ему извне, образ учителя связывался в сознании простых ро-

дителей из народа с человеком порядочным, незлобным, не мстительным, не лживым, не подлым, не тщеславным, не драчливым, не развратным. Учитель — наставник, второй отец, пер, падре, аке, цзы, сэнсэй. Не заискивающий у власть предержащих, не идущий на поводу у бездельных и ленивых детей, не потакающий богатым родителям-самодурам или князьям мира сего. Учителя представляли за достойный подражания пример поведения человеком неглупым, не упрямым, не самонадеянным, не кичливым, не лукавым, и очень желательно — не из робкого десятка. Учитель мог быть добрым, но строгим и требовательным, даже суровым и жёстким, авторитетным и авторитарным, но учитель-садист — это всегда и везде «ЧП» для любого общества и любой культуры.

Внешность учителя, его манеры, скромность и чистоту всегда ставили в пример, часто сельский учитель был единственным интеллигентом на селе и в местечке, а его авторитет почти равнялся авторитету ребе, батюшки, кюре или муллы, или даже превосходил их — если и не по статусу, то по силе влияния на обывателей. Так было во все времена — Сулеймана Великолепного, Наполеона Бонапарта, Николая Первого, Бисмарка, Рузвельта и так далее. Это истина, практически не требующая особых доказательств: ни для европейских, ни для азиатских, ни для африканских обществ. Средний учитель, как правило, был небогат, но само место его положения в социуме, его прописанный в законах или негласный по обычаям и традициям статус почти никогда не давал оснований окружающим зачислять его в штаты простой прислуги или обслуживающего персонала, торгующего своими услугами.

Manners makyth man — манеры делают человека, гласит девиз английской публичной школы (public school). Вполне допустим вывод, что инерция обычаев,

правил и установок традиционного общества доверяла учителю именно как воспитателю — в том, что доверить ему детей можно безбоязненно, что он не развратник (педофил) и не еретик, не шарлатан и не повеса, не предатель и не лжец, не прохвост и не истерик, не фанатик и не лизоблюд, не невежда и не невежа.

Полузабытые сегодня термины «невежа» и «невежда» стоят рядом — учитель как воспитатель не имел морального права быть ни тем ни другим. Инвариантом воспитателя всегда был образ человека культурного, уважающего себя и своих близких, чтящего отца и мать свою, внимательно и нелицемерно следящего за своей гигиеной, мыслями, одеждой, отношением к детям и старикам. Это культурно определенный и статусно закрепленный образ человека, уважающего и чтящего Прошлое (старших, почтенных, стариков) и не презирующего Будущее (детей, подростков, юношество). При этом как бы подразумевалась честность учителя как воспитателя — не только внешняя, перед общиной, но и перед самим собою, честность нравственно чистая, совестливая. За то и уважаем был учитель как воспитатель, местами и временами почти как священник, как Януш Корчак. За то, что детей любит, наказывая, прощает и жалеет, уважает их как людей иного возраста, а не мальчиков для битья или козлов отпущения за грехи родителей. За знания и умения, но в наибольшей мере все-таки — за этически выдержанное, морально безупречное поведение. Вот этот кодекс учителя как воспитателя и есть то простое, но, самое главное, стержневое инвариантное ядро общечеловеческих ценностей в педагогике (а также и в ключевых компетенциях учительства), которое и сегодня объединяет в одних и тех же помыслах, чаяниях и надеждах сотни миллионов людей планеты — родителей и родственников детей, подростков и молодёжи.

Инвариант педагога как воспитателя вполне определим и подтвержден культурно-историческим опытом совершенно разных по миропониманию стран и обществ, причем выясняется, что это не абстракция, а жизненно необходимая феноменология: кем учитель быть может, а кем он быть, по определению, не должен. Но что меняется?

Постоянно, в зависимости от социально-экономического уклада общества и его политического устройства иногда весьма радикально меняется и обновляется сам облик школы как социального института. Меняются формы институции учительства как особого социального сообщества. Изменяются представления о кругозоре и профессиональных компетенциях учителя, его социально-педагогических ролях, статусе, юридических правах и морально-этических обязанностях. Меняются и взгляды на цели подготовки учащихся к жизни, научные и обыденные представления о социализации и воспитании [7].

Согласно взгляду авторов исследований, идентифицирующих себя с научной школой Л.И. Новиковой, социализация представляет собой социально спонтанный и относительно слабо контролируемый процесс (А.В. Мудрик, 2010), особенно в эпоху социализации сетевой, с её новыми возможностями, соблазнами и рисками [8].

Задача школы состоит в том, чтобы сделать социализацию процессом более осознанно ориентированным в плане выбора ценностей здорового и разумного образа жизни, связав обучение с воспитанием посредством заданных педагогических целей и предпочтительных жизненных ценностей, культурно нормативных для того большого общества, в котором школа живёт и где новое поколение разносторонне социализируется. Ребёнок — и объ-

ект воспитания, и его субъект, а также цель и результат (Концепция, 2009). Воспитание (социальное и моральное) интерпретируется как определенная ценностно-целевая рамка для создания педагогическим коллективом наиболее благоприятных условий для индивидуального развития ребёнка и подростка, для формирования и становления его личности (Концепция, 2013) [6]. Поэтому в рамках данной парадигмы идея коллектива есть идея центральная, «осевая», достаточно давно и успешно применяемая в образовании: воспитание происходит посредством коллектива, который, в свою очередь, представляет собой развивающееся единство общности и организации, позволяющее более эффективно определить задачи собственно воспитания.

С этими положениями фактически согласны и другие ученые. В книге «Стратегия воспитания в образовательной системе России» И.А. Зимняя отмечает: «Анализ существующих определений воспитания позволяет нам в качестве некоего обобщающего определения принять следующее: воспитание — это непосредственное или опосредствованное, прямое (директное) или косвенное (индиректное) целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося посредством создания определённых условий, способствующих его самоактуализации и социализации» [14].

Описывая некое явление, имеющее социальную природу, мы неизбежно даем ему определение и тем самым задаем оценку. Знание о том, что мы изучаем и пытаемся понять, например природу детского коллектива как объекта воспитания, исходит одновременно из природы самого явления не в меньшей степени из позиции деятеля-профессионала, в нашем случае — из позиции педагога как воспитателя. Корректно сформулированное, отрефлексированное, продуманное со всех возможных

сторон верное знание об объекте педагогической деятельности (или игры) даёт и более адекватные способы работы с этим знанием, умения искать и находить решения неординарных социально-педагогических ситуаций.

Главный секрет социально-педагогической позиции, то есть социальной позиции педагога как воспитателя, состоит в том, что позиция педагога-воспитателя сильна по определению. Эта позиция — деятельностная, она таковая по природе профессии учителя, воспитателя, наставника. Эта позиция обусловлена воспитанием как общественным явлением. Однако эта же позиция может вырождаться до словесных форм резонерства и демагогии или, что еще опаснее — мимикрировать под наиболее бесчеловечную фашистскую теорию и практику «воспитания функционеров» тоталитарной системы.

Культурные формы воспитания — это формы воспитания, укорененные в культуре, культуросообразные, не озлобляющие родителей и не возмущающие общественного мнения контрпродуктивными для педагогики провокациями. Воспитание и инкультурация — «близнецы-братья» культуры данного общества и всей общественной жизни. Инкультурация как социализация поддается внешнему целенаправленному контролю, но без тоталитарно предвзятой и извне навязанной индоктринации, неважно какой — либеральной или консервативной. Социально-нормативное приобщение ребёнка к культуре, общественной морали, этике, эстетике становится базовым механизмом «интериоризации», вхождения в культуру, стратегией школьного воспитания.

Культурные формы воспитания как раз и призваны сделать воспитание социальным, а социальную педагогику — современной и эффективной в

процессах взаимодействия целой сети разнообразных образовательных организаций и учреждений культуры (библиотеки, музеи, клубы, дома творчества, станции юных техников и т.д.). Школа — центр связей такой инкультурирующей детей и взрослых среды жизнедеятельности. При наилучших условиях сама эта среда может стать ядром воспитательного пространства, педагогизирующего окружающую ребёнка культурную среду городского микрорайона или села.

Такова, по нашему выводу, в общих чертах заметная и подтверждаемая историческим опытом тенденция эволюции стратегии общественного и школьного воспитания в XX и XXI веках, и не только в Европе, но и в иных регионах мира. Ориентация теории воспитания на те или иные варианты жизненного самоопределения нового поколения, на выбор той или иной жизненной позиции, сценария профессиональной судьбы — неслучаен [9]. Пики и спады «социальной моды» отражают некие закономерности изменения механизмов трансляции содержания образования через науку — в практику воспитания как общественного явления. Общественный идеал — это и есть прогноз, дальний прогноз развития общества и его потребностей. Идеал равен дальнему социальному прогнозу, живёт в культуре как идеал-прогноз. Этот прогноз отражает образование, а выражает его — воспитание, выражает как общественное явление, адаптирующее общество к его собственному прогнозу.

В большинстве зарубежных систем образования задачи школьного воспитания решаются в зависимости от приоритетов традиции, бытующей в данном обществе и в данном культурно-образовательном пространстве.

В Дании и Германии будущие учителя проходят два обязательных курса: «мораль» и методика её преподавания.

В школах Великобритании и США специальные уроки «морали» (morals) и внеурочные мероприятия по программам морального и гражданского образования (civic education) занимают почетные места в сетке часов основных дисциплин (экскурсии страноведческого и мемориального плана и т.п.) [2]. Особое внимание придается ритуалу почитания национального флага США, аксессуаров государственно-исторической и конституционной символики. Психолог П. Уайт (США) выделяет «гражданские добродетели». В программу «воспитания гражданственности» (civic education) в США входят культивирование таких качеств, как надежда и уверенность в себе и своём окружении, мужество, самоуважение (self-esteem), а также дружба, доверие и обязательно — честность и порядочность [9].

Французские педагоги работают с группами ценностей, характерными, по их мнению, для французского общества, его национального своеобразия в истории и культуре. Это комплексы ценностей: 1) личностные — духовные и этические (благотворительность, способность к самопожертвованию, целомудрие, чувство дружбы); 2) личностные — экономические и социальные (право на труд, на свободный выбор профессии, на защиту от безработицы, на справедливое вознаграждение, на достойный уровень жизни); 3) карьерные (право на профессиональный рост); 4) демократические (право на свободу совести, право на защиту от дискриминации по признаку расы, национальности, пола, языка, религии, социального происхождения); 5) политические (право на убеждения); 6) эстетические (чувство прекрасного) [5].

Британские педагоги определяют следующие группы ценностей воспитания: ценности свободы, равенства и рациональности; духовные ценности как интегративное качество (отношение к миру); моральные ценности (различ-

ние добра и зла); экологические ценности (нравственное отношение к природе); гражданственность; ценности здоровья, искусства, здорового образа жизни [16].

В датской «народной школе» *folkehj-skole*, основанной выдающимся лютеранским педагогом Н.-Ф.-С. Грундтвигом (1783 — 1872), воспитание семейное и родительское выше воспитания частного и государственного, поскольку, по мысли педагога, им предшествует. Здесь социальное воспитание исходит из базового грундтвигианского принципа организации обучения: «равенство для дворцов и для хижин». Семья по-прежнему рассматривается как основа общества. Воспитание на чувстве детско-взрослой общности воспитанников и воспитателей выводит детей в большой мир и формирует чувства единой нации. Эта система воспитания нормативна и консервативна, чтит национальную традицию и активно прививает воспитанникам любовь к родине. Родной язык и народная культура — приоритеты морального воспитания.

Двадцатый век породил и новую стратегию воспитания и профессионально-личностной подготовки будущих педагогов. Инновационные модели воспитания опираются на альтернативные модели организации учебного процесса с выраженной воспитательной компонентой, они существуют в Евросоюзе, США и России в режиме так называемых нового образования, альтернативных школ, новых школ, открытых школ и т.д. (С.М. Ёлкин, Э.Е. Каминская, 2002) [1]. Есть основания считать, что технологии, формы и приёмы учебной работы в таких школах не только соотносимы с социокультурными показателями интеллектуального, физического и нравственного развития ребёнка, но и помогают педагогу как воспитателю эффективно решать задачи морального, гражданского,

кросс-культурного, этического, эстетического, экономического воспитания. Такие инновации точнее отображают реальные потребности социально-педагогических практик, более полно и разносторонне учитывают современное научное знание о природе человека, его возможностях и способностях, чем школы, замкнутые на себе, не выходящие за рамки утилитарной традиции. Мы предполагаем, что за такими практиками (у истоков которых стояли такие ученые, как А. Нейл и С. Френе) может стоять чрезвычайно интересное социокультурное будущее.

Педагогически эффективным может стать использование учителями сильной тенденции социализации: конкретное общее, разновозрастное, общественно-полезное дело при четком распределении обязанностей. Например, социальная помощь инвалидам и ветеранам труда микрорайона, разнос писем, участие в волонтерских программах и благотворительных акциях, концертах, спортивных состязаниях и конкурсах, народных праздниках, флеш-мобах. Или очистка территории парка от мусора, высадка деревьев и кустарников. Это и снегозадержание на полях, помощь жителям в сборе урожая (яблок, томатов и пр.), организация и художественное оформление праздничного мероприятия для жителей округа, проведение вечера отдыха и молодёжной дискотеки и другие конкретные, наполненные реальным социальным смыслом дела. Практика показывает, что в таком случае подростки среднего и старшего возраста способны работать не «из-за галочки», «не корысти ради», не за страх, но за совесть, полагаясь именно на авторитетных сверстников. Принцип конфигуративности, отмечаемый психологами как некий социокультурный тормоз, при смене угла оценки привычных методов диалога с подростками, может работать как принципиально новый и эффективный механизм самоорганизации их общности. Вопреки многим устоявшимся ми-

фам взрослых «знатоков» подростковой психологии подростки и молодые люди любят не нарушать, а соблюдать разумно установленные правила и тем более взятые на себя обязательства (например, в волонтерских практиках труда понимаемого как забота).

Неписанный кодекс чести является сильнейшим регулятором деятельности просоциальных детских и молодёжных общностей, как «формальных», так и, возможно, еще в более выраженной мере, «неформальных». В каждом случае приобретаемые подростками новые умения (а педагогами — новые воспитательские компетенции), сама по себе здравая практика социального экспериментирования дают им определённые социальные навыки и культурный опыт, необходимый для ситуации активного взросления. Школа может направить эти стремления в социально конформное русло, освоив средства, используемые разнообразными, в том числе и неформальными, молодёжными объединениями, а главное, адаптировав не только их стиль и тактику, но и цели их существования.

Несмотря на порождаемый «бунтами молодёжи» определенный кризис социальных институтов, общество доказало, что способно преодолевать его позитивно, как раз в силу усложнения своего разнообразия, обогащаясь новыми смыслами диалога поколений. Педагогам надо думать, что они делают, чтобы влиять на молодёжь и вести её за собой (здесь отметим хорошо разработанные в своё время наблюдения и механизмы в традиции перевоспитания, порождённой А.С. Макаренко и его последователями). Школьным педагогам как воспитателям сегодня, видимо, следует активнее знать и учитывать своеобразный опыт специалистов, занимающихся ресоциализацией — перевоспитанием очень большой массы «трудных подростков» в сети исправительно-трудовых учреждений. Мотивы

сплочённости, нацеленности на победу, гордость причастности к своей группе являются сильнейшими педагогическими факторами воспитания активной жизненной позиции, проверенной и доказанной на практике в образовательных системах и культурных формах воспитания Англии, Японии, США, Германии, а сегодня — практически во всех цивилизованных социокультурных практиках мира, где роль социально-активной инициации подростков чрезвычайно велика. Большой и значимой она всегда была и в отечественной традиции воспитания (ставка на общину и коллектив), и от этого опыта использования особенностей национальной ментальности отказываться нельзя.

Такая стратегия воспитания ориентируется на воспитание воли, подвижного ума, свободного от догм и предрассудков, коммуникативных навыков, солидарности, потребности в сосредоточенном и ответственном труде, вдохновленном коллективистскими идеалами и практиками свободных объединений учащихся по интересам, способностям и склонностям.

Актуальной тенденцией современной социализации становится сетевое социокультурное взаимодействие как физических, так и юридических лиц, сетевые процессы в больших и малых по численности населенных пунктах, связанных интернет-средой.

Сетевому взаимодействию присущи такие характеристики, как наличие среды взаимодействия, воспринимаемой её субъектами как определённая целостность и значимость всех её элементов, известная нелинейность, спонтанность и ситуативно обусловленная свобода социально-педагогического маневра. Стратегия подготовки будущего педагога как воспитателя ориентирована здесь сразу на несколько факторов, сфер и направлений воспитательной работы.

Это множественность связей, открытость внешним связям и потенциальным отношениям — эффект «открытых дверей».

Это и определенный содержательно-инновационный способ выстраивания взаимоотношений между образовательными организациями, домами творчества и центрами профессионального и дополнительного образования, обогащенный новейшим историческим социально-педагогическим опытом.

Это придание обучению воспитывающих черт на основе изменения его содержания: перехода от простой осведомленности, частных умений и навыков к метапредметным способам действия, характерным для исследовательских подходов (опыт так называемого STEM-обучения) к формированию коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшего образования и профессиональной готовности.

Это развитие общих и специальных, социально-гуманитарных способностей в высокотехнологичной и кросс-культурной образовательной среде, практикование открытых образовательных площадок.

Это формирование школ интеллекта, активное использование метода проектов — например, выведение уроков технологии, языка, биологии, музыки и т.д. за предметные границы и активное освоение воспитательных возможностей ближней и дальней социокультурной среды, причем на нескольких языках.

Это и определение новых ориентиров образования на основе изменения характера воспитательной системы — формирование новых педагогических практик поддержки не только личностного роста школьника, его готовности к дальнейшему развитию, но и поощрение сетевых взаимодействий школьных коллективов как инициатив-

ных центров разносторонней социальной работы в микрорайоне [10]. Такая опытно-экспериментальная работа, помимо всего прочего, обладает и главным стратегическим вектором — она, безусловно, способна оказать гуманитарную поддержку в процессе переосмысления молодыми педагогами своей роли в образовательных организациях нового типа, связанных с открытым образовательным пространством и его возможностями в деле социального воспитания гражданина.

Сегодня содержание профессионально-педагогической деятельности включает в себя и знание методики воспитательной работы, и современные философско-психологические представления и знания о человеке, о личности, об индивидуальности, о коллективе, о сущности педагогического и профессионального общения, о возрастных особенностях школьников. Сюда же относятся и специальный минимум медико-физиологических и гигиенических знаний о подростках. Важную социальную роль приобретает гражданская позиция педагога как средней, так и высшей школы.

Все это входит в основное содержание социальных и профессиональных компетенций будущего педагога как специалиста с активно-деятельностной гражданской позицией [13]. К ним относятся и специальные социально-управленческие знания. Можно сформулировать обобщенные стратегии такой воспитательной работы, как реальные опыты жизнедеятельности — то есть «деятельности», которые своим значением, ценностями и смыслами явно выходят за рамки обычных классов или сложившихся школьных шаблонов.

- Опыт организации настоящих педагогических творческих мастерских — когда дети своими руками мастерят полезные и красивые вещи, создают собственные произведения искусства малых форм, находят себя в делах, ко-

торыми могут сами гордиться, которые одобряют окружающие, за которые не стыдно, когда приятно услышать слова похвалы за что-то полезное людям или красиво и добротное выполненное, когда приятно с энтузиазмом посоревноваться с кем-то таким же, как они, за знаки реального качества.

- Опыт воспитания чувства языка, изучения родной речи, сказок, преданий, былей, фольклора, национальной гордости причастности к родному языку и его традициям, культуре речевого общения, укоренения бытовых нравственных норм, понимание международных общепринятых норм этики, этикета, морали.
- Бытовой уровень социально ответственного поведения, знание некоторых «мелочей» культурных стереотипов окружающих тебя общин и групп, это совсем не мелочи на весах по-настоящему нравственного воспитания. Это не должно идти мимо классного руководителя даже начальной школы, тем более средней (... и ведь это так интересно!).
- Опыт воспитательных практик бескорыстного служения людям, освоение темы социальной ответственности (тимуровское движение и т.п.), моделей педагогики сотрудничества (с актуализацией ценности «труда — заботы»), поощрение и активизация волонтерской деятельности как важного общественного дела и одновременно как ресурса личного нравственного самостановления, самореализации подростков.
- Опыт применения моделей музыкального воспитания, помогающего входить в родную культуру, в её музыкальный культурокод, опыт освоения высших ценностей и смыслов мировой музыкальной культуры как неотъемлемой черты цивилизованного человека, культурной личности.
- Опыт применения моделей экологического воспитания (практика юных

натуралистов — школы, клубы и кружки юннатов); актуализация ценностно-нравственной стороны туристской и краеведческой воспитательной работы, воспитание чувства любви к родной земле и заботы о ней, о людях, на ней проживающих.

- Опыт воспитания культуры этикета, целомудрия, человеческого достоинства, социальной ответственности.
- Опыт воспитания ценностей культуры жизни в полиэтническом сообществе, навыков добрососедства, неприимости к расизму и ксенофобии, понимания иных культурных традиций и духовных корней, межнационального общения, гражданской взаимовыручки и дружбы.
- Опыт гражданского и военно-гражданского служения Отечеству, защиты Отечества, воспитания чувства гражданского долга, что объединяет и роднит поколения, делает зримым, интересным и реальным для подростков семейный опыт дедушек и бабушек и т.д.

Даже субъективный опыт педагога, может быть, и богатый педагогический опыт как предметника, бывает не всегда достаточен для работы в качестве современного педагога-воспитателя. Его работа не редуцируется, не сводится ни к психологии, ни к гигиене, ни к управлению — она имеет самодостаточный социально-педагогический потенциал.

Какие же творческие функции (а может быть, и роли) педагога как воспитателя в его обновленном функционале мы обнаруживаем, анализируя довольно богатый и не столь уж противоречивый, как иногда преувеличивается, современный международный опыт общественного, частного и государственного воспитания? Сегодня педагог-воспитатель — это:

- посредник (медиатор) между школьными учителями, школой и семьей,

а также между школой и общественными организациями и основными социальными государственными институтами;

- омбудсмен (третейский, мировой) посредник по соблюдению прав ребенка, при работе школы с семьей;
- тьютор личностных достижений ребенка — воспитательно-развивающих и общеучебных;
- диспетчер общешкольных воспитательных дел, событий и мероприятий;
- модератор воспитательной программы, согласованной с коллегами и родительским советом школы;
- нет воспитателя-ментора, есть воспитатель-куратор, педагог-организатор общих проблем и общего дела (совместной деятельности);
- школьный класс рассматривается как единство формальной организации и создаваемой на её основе детской возрастной общности (а еще лучше — детско-взрослой межвозрастной, включающей и детей, и взрослых).

Чем полезна эта стратегия воспитания? Деятельностью, трудом на всех этапах обучения, самоуправлением на всех этапах обучения, воспитанием мнения, согласованием действий, выработкой естественных, полезных, нужных и лично важно для всех правил совместной жизнедеятельности, обращенной на будущее без боязни встречи с последним.

Литература

1. Альтернативные модели воспитания за рубежом: пособие на англ. яз. для студентов пед. и филол. специальностей [Текст] / сост. С.М. Елкин, Э.Е. Каминская; авт.-сост. С.М. Елкин, Э.Е. Каминская. — Вел. Новгород: НовГУ, 2002. — 60 с.
2. *Бродфут П.* Сопоставительный анализ классной работы английских и француз-

- ских учителей [Текст] / П. Бродфут // Перспективы. — 1986. — № 2.
3. *Воскресенская Н.М.* Педагогические исследования в Великобритании [Текст] / Н.М. Воскресенская // Москва: Научная цифровая библиотека. — [Электронный ресурс]: PORTALUS.RU, Дата обновления: 24 октября 2007. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193229652&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (Дата обращения: 04.05.2018).
 4. Всемирный доклад по образованию 1998 г. [Текст] / Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. — ЮНЕСКО, 1998. — 175с.
 5. *Дугко С.А.* Развитие нейропедагогики в современной Франции [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика, 6, 2014. — С. 72–77.
 6. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. — М.: НОУ Центр «Педагогический поиск». 2013, 96 с. — С. 4.
 7. *Мудрик А.В.* Что такое воспитание? [Текст] / Мудрик А.В. — Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент»: 09-10-2004к / Директор школы. — 2002. — № 10. — С. 8–11.
 8. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учеб. пособие [Текст] / Мудрик А.В. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2010. — 624 с. — (Серия «Библиотека студента»).
 9. Основные тенденции развития образования в современном мире: [материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ., 85-летию со дня рождения З.А. Мальковой] / Рос акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики, Науч. проблемный совет по сравнит. педагогике; [сост. О.К. Гаганова, Н.Н. Найденова]; под науч. ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной. — М.: ИТИП, 2006. — 335 с.: ил.
 10. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) [Текст] / Ред. Н.Л.Селиванова, — М.: ИТИП РАО, 2009. — 64 с. — С. 48–53.
 11. 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.
 12. *Ратнер Ф.Л.* Подготовка учителей за рубежом / Ратнер Ф.Л., Матушевская Г.В. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. — 113 с.: табл. — Библиогр.: с. 102–113.
 13. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. Система ГАРАНТ <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> 15 октября 2017 г. (Дата обращения: 05.09.2019).
 14. Стратегия воспитания в образовательной системе России. Изд. 2-е, доп. и перераб. [Текст] / Под общей ред. проф. И.А.Зимней. — М.: Издательский сервис, 2004. — 479 с. — С. 467.
 15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс]. Система ГАРАНТ <http://www.garant.ru/products/ipo/doc/71517610/> 15 октября 2017 г. (Дата обращения: 06.09.2019).
 16. Changing educational contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education, 2007. Edited by Michael Crossley, Patricia Broadfoot and Michele Schweisfurth. © 2007 Michael Crossley, Patricia Broadfoot and Michele Schweisfurth, selection and editorial matter; the contributors, their own chapters. Routledge 270 Madison Ave, New York, NY 10016 Routledge British Library Cataloguing in Publication Data. ISBN 0-203-96199-4