

УДК 37.014.3.022

*Ольга Михайловна БАРЫШНИКОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил, Свердловская область*

## Селестен Френе о реформе школы и роли учителя

В статье раскрываются результаты исследования педагогического наследия С. Френе, а именно — вопросы педагогического творчества учителя, организации школы, учебного и воспитательного процессов. Опыт французского педагога рассматривается как яркий пример гуманистической и демократической реформы школы, который достоин изучения в контексте проблем самопознания российского образовательного пространства.

**Ключевые слова:** стратегия образования, гуманизм, демократия, деятельностное обучение, эксперимент, инициативность, саморазвитие, социальная активность.

*Olga M. BARYSHNIKOVA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of German and French Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy, Nizhny Tagil, Sverdlovsk region*

## Ideas of Célestin Freinet about the Reform of the School and the Teacher's Role

The article describes the research results of pedagogical heritage of C. Freinet, namely pedagogical creativity of teachers, school organization, learning and educational processes. The experience of the French teacher is regarded as a striking example of a humanistic and democratic school reform that is worthy of studying in the context of the problems of self-knowledge of the Russian educational space.

**Keywords:** strategy of education, humanism, democracy, activity-oriented learning, experiment, initiative, self-development, social activity.

**В**опрос о личности учителя всегда оставался актуальным в педагогике, поскольку значимость его фигуры в образовательном процессе неоспорима. В периоды образовательных реформ к учителю предъявляются особые требования, так как от его деятельности зависит успех намеченных преобразований. Процесс инновационных изменений и обновлений в теории и практике отечественного образования был начат 20 лет назад и принял за это время разные формы и названия. Известно, что потерпевшие неудачу политические реформы образования 1990-х годов положили в 2004 году начало процессу модернизации образования, а в 2008-м — инновационному обновлению образования [4]. В настоящее время все изменения в образовании определяются не вектором государственного и общественного переустройства, как раньше, а вектором формирования инновацион-

ной экономики [5]. Сегодня стратегия реформирования образования заключается в превращении его в услугу, отражающую «потребности экономики России в кадрах высокой квалификации по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития» [3, с. 6].

Школьный учитель, получивший задачу формирования специалиста и лидера в условиях обучения, ориентированного на ЕГЭ, взамен задачи построения гуманных и демократичных отношений в учебном процессе, продолжает сохранять полученный в наследство от советской школы функциональный механизм поддержания социальной и политической системы авторитарного государства и культивировать поведение ответственного послушания. Однако история показывает, что подобного рода реформы недолговечны. Напротив, гуманистические и демократические

педагогические идеалы имеют тенденцию возрождаться. Поэтому в контексте проблем самопознания педагогической действительности в России и модернизации системы образования очевидный интерес представляет прогрессивный педагогический опыт Западной Европы, так как он объективно представляет образец развития гуманистической и демократической педагогики и вместе с тем демонстрирует перспективы развития «догоняющего» российского образования.

Ярким противопоставлением сегодняшней концепции модернизации российского образования, основная антигуманная задача которой — это «максимально эффективное использование человеческих ресурсов» [4], является реформа педагогики Западной Европы первой половины XX века. Особый интерес для исследования в отношении роли учителя в процессе реформирования школы и в системе образования представляет творчество французского учителя-реформатора С. Френе (1896–1966) и его педагогика, начавшая свое развитие в середине 1920-х годов и продолжающая развиваться по сей день, так как она демонстрирует пример общественного педагогического движения, проводящего реформы снизу.

С. Френе удалось создать педагогическую систему, отвечающую лучшим традициям гуманизма и демократии в образовании. Школа С. Френе развивалась в рамках реформаторского движения, зародившегося в начале XX века. Благодаря Международному движению сторонников современной школы, созданному С. Френе в 1927 году, она широко распространилась во всем мире и получила самые высокие оценки педагогической общественности. По словам Э. Клапареда, в ней воплощены «самые возвышенные мечты психологов и педагогов» [8, с. 70]. Подчеркивается значение педагогики С. Френе и на мировом уровне, так как его идеи, отвечающие прогрессу общества и школы, получили широкий общественный резонанс и развитие в международном масштабе [2, с. 26].

В своих педагогических сочинениях, раскрывающих принципы и условия организации новой школы, являющейся резким противопоставлением традиционной, С. Френе отводит значительное место раскрытию нового понимания роли и деятельности учителя в ней. Школа С. Френе — массовая, ориентированная на разного учащегося, но в большинстве своем трудная, неудобная учителю, работающему в системе традиционной школы, которая, ориентируясь на высокие интеллектуальные способности редких учеников, отдает приоритет академическим знаниям и интеллектуальным методам преподавания и познания. В школе С. Френе любой ребенок является интересным в плане индивидуального содержания личности, раскрыть которое и построить соответствующий учебный процесс — непростая задача учителя. Поэтому школа С. Френе, несмотря на легкость воспроизведения отдельных методов и приемов, является элитной для учителей. Далеко не каждый, утверждают

А. Шейнина и В. Редюхин, может продуктивно работать в русле педагогических идей С. Френе [9].

Вся система педагогических приемов и методов С. Френе подчинена идее центрирования образовательного процесса на конкретном ребенке: его потребностях, способностях, интересах, жизненном опыте. С первого взгляда может показаться, что, объявляя индивидуальность ребенка и его потребность в самовыражении основными ориентирами в организации образовательного процесса, С. Френе идет вслед за идеологами «Нового воспитания», провозгласившими идею педоцентризма. Однако это не совсем так. П. П. Браиловская утверждает, что по мере развития собственных взглядов на воспитание французский учитель отходит от «Нового воспитания» и даже критикует отдельные положения. Среди них — недостаточное внимание к педагогической технологии [1]. Не меняя системы обучения, «Новое воспитание», ставя ребенка в центр образовательного процесса, авторство последнего оставляет за учителем. «Коперникова революция» в педагогике, таким образом, не выходит за рамки теоретического утверждения и остается формальностью, не влияя на реальную ситуацию в школе [13].

С. Френе заявляет, что «Школа деятельности» А. Ферьера, построенная на принципах деятельностного обучения, которые во многом меняют и методы его организации, не может привести к коренной реформе школы. В книге «Долой школьные учебники» (*Plus de Manuels scolaires*. Bologne, 1928) С. Френе утверждает: «...Ребенок должен воспитывать себя сам», и уточняет, что значит перенести центр тяжести процесса воспитания с воспитателя на ребенка [13, с. 71]. С. Френе, исповедуя психологический детерминизм Э. Клапареда, намерен, соответственно, изменить материальные и психологические элементы школьной системы, сделать ее гибкой и демократичной, позволяющей учащимся активно двигаться и в пространстве, и в учебной программе, участвовать в организации собственной учебной деятельности и жизни. Провозглашая идеологию новой школы, С. Френе ищет пути решения проблемы материальной, психолого-педагогической и социальной организации.

Поиск соответствующих методов и приемов с 1927 года С. Френе ведет на основе коллективного экспериментального опыта, который может подтвердить их правильность в рамках педагогического сообщества, работающего в направлении строительства новой народной школы под лозунгом типографии. С. Френе понимает, что его педагогическая концепция может пошатнуть всю привычную школьную систему, стоящую под защитой авторитета государства. Поэтому только экспериментальный опыт может представить объективные неопровержимые доказательства «за» или «против» какого-либо метода и быть основой дальнейшего исследования, которое должно носить перманентный характер и постепенно вносить коррективы в педагогическую ментальность. С. Френе предостерегает

от опасности, которую несут действия государственных органов, намеренно тормозящих экспериментальные исследования, следствием чего является «крустификация» мышления и системы, что неизбежно ведет к упадку общественной культуры [Цит. по: 13, с. 158].

Провозглашая в качестве основы педагогической деятельности и педагогического творчества научный эксперимент, С. Френе в статье журнала «Учитель» (L'Éducateur. 1945. № 11) предлагает учителям не жалеть на это своих усилий: «Этот метод является важным элементом педагогической революции, которую мы начали. Он — наша сила и путеводная звезда в постоянной борьбе, которую мы должны вести» [Цит. по: 13, с. 152]. Главным революционным достижением его педагогической борьбы стала смена организационно-педагогической системы школьного обучения и ее экспериментальная апробация. Об основных ее характеристиках С. Френе пишет в книге «Трудовое воспитание» (L'Éducation du Travail. 1949): «Воспитание должно быть подвижным и в своей форме способным к приспособлению. Его методы должны по необходимости приспособляться к изменяющимся потребностям человеческой деятельности и жизни человека» [Цит. по: 13, с. 160].

Динамичность должна стать принципом педагогического творчества учителя, который имеет дело с динамичным процессом жизни и развития личности учащихся. В том, что наука не учитывает динамичный характер развития общества и природы, С. Френе усматривает причины деградации и дегенерации общества, наблюдаемые в некоторых сферах общественной жизни. Поэтому, разрабатывая педагогическую систему, в книге «Трудовое воспитание» он предостерегает учителей, следующих его путем, от статичного восприятия и использования его технологии: «Но ни в коем случае не считайте этот путь единственно верным, не превращайте правила в табу» [13, с. 156]. Свою педагогику и движение С. Френе характеризует как «гигантскую гильдию педагогов», исследующую все аспекты педагогических проблем, анализирует, переосмысливает и развивает педагогические методы в соответствии с динамикой общественного развития.

В последние годы жизни С. Френе, подводя итог своей 45-летней деятельности, в журнале «Учитель» (L'Éducateur. 1965. № 10; 1964. № 10) констатирует масштабную победу своей педагогики, о чем свидетельствует факт официального признания многих его идей. Он напоминает, что в его педагогике речь идет не о переориентации и приспособлении методов к существующей системе, что придало бы реформе формальный и преходящий характер. Речь идет о радикальном изменении системы, предпосылкой которого являются глубокое переосмысление учебного процесса и педагогики. Без этого реформа школы остается иллюзией.

С. Френе приводит аргументы против формальной реформы школы в пользу кардинальной. Во-первых, временной разрыв между школой и современной жизнью

диктует необходимость внедрения в школу методов, средств, форм обучения, соответствующих настоящему времени, а не прошлому веку, «как гужевого транспорт уступает место автомобилям и самолетам» [Цит. по: 13, с. 166]. Школьные учебники, кафедра учителя, домашние задания, зубрежка, неподвижность, наказы, авторитет учителя С. Френе объявляет окончательно устаревшими.

Во-вторых, интеллектуальные особенности детей, обуславливающие их развивающиеся способности к абстрактному мышлению, не дают основания излишней интеллектуальности, на котором строится весь учебный процесс в традиционной школе, и предпосылают переосмысление всех форм и методов обучения.

В-третьих, ускорение развития общества в культурном, научно-техническом отношении предполагает пересмотр целей образования, которые в современных условиях должны ориентироваться не столько на приобретение знаний и умений, сколько на способности приспособляться к быстро меняющимся условиям, адаптироваться и интегрироваться.

В-четвертых, демократизация общества создает почву для демократизации школы, то есть организацию обучения на принципах сотрудничества и кооперации.

С. Френе понимает, с какими трудностями столкнутся учителя на пути реформирования школы, чтобы переосмыслить отношения учителя и учащихся на гуманистической и демократической основах. И это переосмысление неизбежно ведет к тому, что старые и традиционные идеи пошатнутся. Учителей пугают радикальные нововведения, ведущие к потрясениям основ школьной жизни, осложнения отношений с администрацией, нарушения дисциплины и непредсказуемые результаты учебы детей. Но, по мнению С. Френе, самое страшное для учителя — это то, что «сложившиеся привычки переросли у некоторых педагогов в непреодолимую косность» [8, с. 68].

Чтобы привести воспитателей и учителей к осознанию того, что школа находится в губительном тупике, С. Френе в своих статьях и книгах часто обращается к критике традиционных методов обучения, и предлагает пути выхода из него. В журнале «Учитель» (L'Éducateur. 1965. № 10) он указывает на плачевные результаты современной ему школы. Учителя, признавая этот факт, делают неправильные выводы относительно их причин. Они связывают их, прежде всего, с неэффективностью методов обучения или с низкой обучаемостью детей, перекладывая тем самым на них всю вину, так как «хороший специалист не признает ничего, что может запятнать его репутацию способного и старательного работника» [Цит. по: 13, с. 143]. Родители, недовольные системой образования, обвиняют учителя.

С. Френе выступает в защиту учителя, который, являясь связующим звеном, «имеет дело с невероятно трудным и капризным материалом» [8, с. 218]. Действительно, учитель, прилагая все свои усилия, часто не в

состоянии справиться со своими задачами, которых у него чрезвычайно много: развивать мышление и прививать нравственные ценности, давать знания и приобщать к культуре, прививать навыки письма, счета, чтения, интеллектуального и физического труда, заботиться о физическом здоровье детей. К тому же реальный результат его труда будет очевиден спустя длительное время. Эти особенности труда учителя делают его профессию уникальной и непохожей на другие. Однако, считает С. Френе, это не значит, что способы организации обучения сильно отличаются от организации производства: и то и другое требует экономических расходов. Наличие необходимого оборудования, обстановка, просторные помещения играют в школе и в образовательном процессе не меньшую роль. Как и в любой другой профессии, материальные условия в большой степени определяют характер и эффективность труда учителя [13].

Исследуя причины неудач школы, С. Френе обращает также внимание учителей на психологические основы организации учебного процесса. Господствующие в школе формы обучения допускают только активность учителя. При организации образовательного процесса школа не учитывает психологических законов процесса познания. Традиционному учителю, навязывающему учащемуся готовое знание, не приходило в голову, что ребенок на основе собственного опыта в состоянии самостоятельно ответить на вопросы. Вектор процесса познания направлен не сверху вниз, а снизу вверх [13]. С. Френе делает вывод — нужно менять приемы учебной деятельности, и в качестве адекватного приема предлагает «экспериментальное нащупывание», познание через собственный опыт, стимулированное индивидуальными потребностями и склонностями [11].

Взяв за основу учебной деятельности естественную активность и функциональный интерес, С. Френе обращается к поиску адекватных методов обучения, который он начинает с раскрытия отрицательных сторон традиционной школы. Критика методов и организационных форм, к которым относятся расписание, урок-лекция, наглядность, вызвана объективными причинами их несоответствия основному педагогическому принципу, провозглашенному С. Френе, — центрированию на потребностях, способностях, интересах, жизненном опыте. Он не отрицает того прогрессивного вклада в педагогику, который внесли в свое время эти методы и формы организации обучения, но обращает внимание на динамику развития общества и науки, которая неизбежно должна отразиться и на школе.

Раскрывая недостатки традиционной школы, С. Френе пытается помочь учителям преодолеть барьер стереотипа педагогического мышления, который является для учителей «камнем преткновения», мешающим им оторваться от жесткого расписания и плана урока, которые регламентируют не только время, но самое главное — направление познавательного интереса и активности.

В своей работе «Грамматика на четырех страницах» (*La grammaire en quatre pages*. 1937) С. Френе обосновывал естественный метод обучения, противопоставив его традиционному лекционному методу обучения. Учение, как и любая другая деятельность, носит активный характер, обусловленный личным интересом. Традиционный метод это не учитывает, вступая в противоречие с психологией учения, фактически лишает учащихся методов познания. С. Френе так описывает ситуацию в школе: «Учитель ведет урок по большей части без вдохновения и чувства — потому что ничто не утомляет в такой степени как постоянный монолог “с кафедры”». А с другой стороны, и это известно каждому, ребенок редко бывает по-настоящему внимателен во время объяснения нового материала.

Ребенок не любит сидеть без дела. Он ведет себя примерно на уроке только из-за страха наказания или экзамена — но душа его поглощена другими заботами и интересами. И учителя осознали несовершенство уроков-монологов еще до того, как психологи раскрыли нам эту раздвоенность внимания ребенка — ведь после урока дети вынуждены разбирать этот же материал по учебнику. Это нудное повторение материала дает какие-то результаты только в случае жесткого контроля, который проявляется в том, что мы требуем от детей учить наизусть определения и правила и выполнять бесконечное число упражнений на закрепление материала <...> Эта повинность, отравляющая жизнь ученикам, особенно тем, а их большинство, кто не может слету запомнить и понять новый материал.

Эта утомительная и противная природе ребенка работа, которую вынуждены выполнять поколения учеников, вызывает отвращение к труду и иногда — увывы! — ненависть к школе» [7].

С. Френе предлагает сделать основой организации школы саму жизнь, а значит, интересы и жизненную среду учеников: «Если мы, напротив, мобилизуем функциональную внимательность участника, основанную на жизненной необходимости, мы достигнем автоматически объединения интересов, которые дают внимательности ее максимальную интенсивность. Мы вводим такую жизнь в школу, которая приводит отдельного ученика постепенно к значимой конструктивной деятельности» [цит. по: 13, с. 102].

Строя работу детей в своей школе на основе личного жизненного опыта и естественного глубокого познавательного интереса ребенка, С. Френе заметил, что при таком подходе помощь детям становится необходима только в затруднительных ситуациях, что должно быть учтено иной системой организации и планирования содержания и контроля знаний. Отсюда С. Френе делает вывод: уроки в школе не нужны. Классно-урочная система за долгое время своего существования хорошо себя зарекомендовала и высоко ценится во всех странах, даже в новых школах, где введено сотрудничество учителей и учащихся, от нее не отказываются. Однако, несмотря на то что эта система является образцом



академической школы, С. Френе обращает внимание на ее недостатки: она предполагает получение знаний в замкнутом пространстве; предоставляет благоприятные условия для активности педагога, его самопрезентации, как актера в театре; лишает детей права проявлять любопытство, инициативу и активность без разрешения учителя. Осознав, что классно-урочная система обучения ломает природу детей, С. Френе в своей статье «Долой уроки» (*Plus de leçons // В.Е.Н.Р. 1937. № 11*) решительно заявляет: «Большая ошибка школы зубрежки, по-моему, в уроках и домашних заданиях, которые из них вытекают. Мы знаем, что мы пытаемся свергнуть общую систему традиционной школы. Мы не боимся разоблачить великую иллюзию прошлого» [Цит. по: 13, с. 100]. Предсказывая отчаянное сопротивление школы академических знаний новым формам организации учебно-познавательной деятельности детей, С. Френе подчеркивает уже давно назревшую необходимость исследования этого вопроса в педагогике.

С. Френе задается вопросом: «Как выглядит класс и работа в нем, где нет уроков, расписания, где дети не посещают занятия и не сидят за партами перед учителем со сложенными руками? Как же регулируется работа и расписание?» [Цит. по: 13, с. 65]. Отменяя классно-урочную систему в школе, С. Френе находит способ следования общему учебному плану, устанавливающему объем знаний по различным предметам.

В книге «Типография в школе» (*L'Imprimerie à l'École*) С. Френе впервые раскрывает новый дух педагогики, противопоставляя его традиционному, и представляет новую технологию [12]. Он вводит работу с картотеккой статей, индивидуальный план работы на неделю, лист успеваемости, аттестат профессиональных умений. Эти формы организации школьного обучения — основа порядка и дисциплины, в которую С. Френе вкладывает новое понимание. Если в традиционной школе, где занятия — это повинность для школьников, дисциплина естественно держится на учителе, которому ничего не остается, как прибегнуть к методам различного рода давления, чтобы склонить ребенка к деятельности, не соответствующей его желаниям и не имеющей ничего общего с его реальной жизнью.

Вопрос дисциплины С. Френе решительно сводит к вопросу соответствия деятельности учащихся их актуальным интересам: «Ребенок, которому предлагаются занятия, соответствующие его физическим и психическим потребностям, всегда дисциплинирован, что означает ненужность ни управления, ни принуждения извне, чтобы он работал или подчинялся закону совместной деятельности» [13, с. 66]. В системе С. Френе, где организация жизни и деятельности в классе опирается на стремление ребенка к знанию и общению, функция учителя принуждать учеников к работе исчезает. Остается руководство совместной работой, стороннее наблюдение, помощь, совет и оценка. Но самое главное, подчеркивает С. Френе (и, пожалуй,

самое сложное), в роли учителя, «чтобы он не мешал трудным поискам детей, их стремлению к самостоятельным действиям» [8, с. 113]. Естественно, при этом тишина и неподвижность учащихся навсегда уходят из класса.

Такой демократичный подход может привести в заблуждение многих учителей, что педагогика С. Френе, культивируя свободу учащихся, ведет к хаосу и анархии. Эти сомнения учителей С. Френе снимает, раскрывая значение слова «свобода», которое он в него вкладывал: «Нет, мы не за тотальную свободу ребенка, ни в теории, ни в практике. Ни в школе, ни в обществе нет свободы в себе» [Цит. по: 13, с. 112]. Свободу С. Френе ставит в подчиненную позицию по отношению к среде, богатство которой прямо пропорционально возможности реализации максимальной свободы учащихся богатству окружающей среды в социально-психологическом, культурном и техническом плане.

С. Френе придает большое значение материальным условиям как необходимой предпосылке всей работы школы, которая «должна стать мастерской, неразрывно связанной с жизнью окружающей среды» [8, с. 73]. Школа должна включать общую комнату, сообщающиеся с ней специализированные мастерские, а также пришкольный садовый участок и даже живой уголок. Такая структура, по мнению С. Френе, совершенно необходима для новой школы и должна стать ее символом, как «учительская кафедра являлась средством и символом традиционного обучения» [8, с. 75]. Помещения должны быть достаточно просторными и позволять ученикам свободное передвижение и группирование. Учитель, сменивший функцию надзирателя на функции советчика и помощника, позволяет ученикам самостоятельно действовать в своих зонах свободы и вмешивается при нарушении границ договоренностей, для чего созданы определенные органы и выделено определенное время — совет класса и подведение итогов. С. Френе образно описывает новую роль учителя: «На практике же учитель должен работать как хороший механик, наблюдающий за станками в цеху: он спокойно отдыхает, если все станки работают без перебоев. Но как только он услышит подозрительный шум, увидит неполадки, он немедленно подойдет, чтобы остановить, смазать и отладить механизм» [8, с. 74].

Таким образом, забота о дисциплине в педагогике С. Френе находится в прямой зависимости от совершенствования организации учебно-познавательной деятельности на основе функционального интереса. Свобода — это не вседозволенность, а право выбора, самостоятельность и ответственность.

Еще одним условием преобразования школы стала отмена учебников, которую он обосновал в своей книге «Долой школьные учебники» (*Plus de Manuels scolaires. Bologne, 1928*). Во-первых, учебники, по сути своей, не отвечают истинному процессу познания. Исследование проблемы и овладение знаниями осуществляется путем знакомства с различными источниками

информации в библиотеке. А учебники, являясь специфическим изобретением школы, традиционно, но ошибочно, представляются как инструмент, облегчающий этот процесс. Однако для креативного педагога и любопытных детей они фактически являются инструментом содержательного и процессуального ограничения. Учебники заранее задают траекторию обучения, не позволяя ученику двигаться в индивидуальном направлении. Кроме того, усвоение знаний и овладение умениями по учебнику находятся в пропорциональной зависимости от посещаемости занятий учеником.

Во-вторых, учебники не отвечают потребности детей к самовыражению в слове. Поэтому обучение, например чтению, становится для детей искусственным, так как оно ориентировано на интерес детей, обусловленный хитрыми уловками педагога (яркой эмоциональной окраской урока, вовлечением ребенка в искусственно созданные учителем ситуации общения), поверхностный (внешний), но не глубокий (внутренний, личностный). Безусловно, авторы пособий по обучению чтению (букварей) соблюдают при их создании все правила поэтапной прогрессии, наглядно указывают детям все трудности, учитывают аналитический, синтетический и синкретический способы овладения чтением, снабжают учебники картинками, направляющими мысль, приводят примеры каких-нибудь историй, взывающих к жизненному опыту детей и т. д. Но непредсказуемость детских мыслей и высказываний иногда ставит учителя в тупик, а спланированный урок — под угрозу срыва. Формы и методы обучения чтению в своем стремлении соответствовать детским интересам и потребностям могут быть различными, но, откровенно говоря, суть остается прежней: обучение чтению основано на принуждении читать то, что ребенок не понимает и не чувствует [13].

С. Френе предлагает использовать в обучении присущее всем живым существам, в том числе детям, обыкновенное любопытство, стремление что-то знать и уметь. При этом он опирается на авторитетное мнение Дж. Дьюи: «Но если мы будем опираться на существование сил, которые требуют развертывания и которые подают нам сигнал, чтобы мы заботились об их нормальном функционировании, тогда мы получим основу для воспитания».

Усилия нужны тогда, когда пытаются обойти эти способности свободного развития. Если человек действует согласно своим внутренним ощущениям, он достигает серьезности, внимания, той концентрации «Я» на поставленной цели, которые тянут за собой привычку, ставить свою личность на службу высших целей. Это действие никогда не превращается в подневольный труд, потому что он вызван интересом и захватывает все существо «Я»» (Dewey J. *L'Ecole et l'Enfant*. Chicago, 1902) [Цит. по: 13, с. 37–38].

Когда у ребенка есть любопытство и желание общаться, то придумывание особого метода обучения чтению совершенно лишнее и бесполезное занятие.

Учителя, обучая детей читать по учебнику, фактически ставят препятствия. Если многие дети оказываются неспособны читать некоторые слова, педагоги делают вывод, что процесс этот чрезвычайно сложный. Односторонность мышления учителей мешает им осознать необходимость использовать естественные методы: просто прислушаться к внутреннему голосу детей, отказаться от применения педагогических хитростей и уловок, принуждения и наказаний [13].

Итак, обосновывая свободное естественное развитие ребенка как гуманистической опоры школьного обучения, С. Френе выступает за смену авторитарных отношений на демократические. Отводя школе большую роль в улучшении общества и осознавая взаимосвязь и взаимозависимость процессов демократизации школы и общества, С. Френе призывал учителей «понять, что предпосылкой демократического общества является демократическое обучение». В условиях демократического сосуществования в школе с учителя снимается его авторитарная роль в поддержании дисциплины и организации обучения и воспитания. «Сама жизнь похоронила эту позицию», — пишет С. Френе в журнале «Учитель» [Цит. по: 13, с. 153]. Авторитаризм в школе культивирует дисциплину показную, формальную, считает С. Френе. Дисциплина же в новой школе строится на функциональной организации жизни и деятельности школьного коллектива [8]. Авторитет учителя никто не отменял, изменились только его источники, на что и указывает С. Френе в своих сочинениях. Умению авторитарного педагога навести тишину и порядок в классе методом «кнута и пряника», он противопоставляет иные критерии качества педагогической деятельности и базовые элементы его авторитета:

- уважение и чуткое отношение к личности ребенка в ее индивидуальных проявлениях;
- умение создать благоприятные условия:
  - 1) для естественного раскрытия индивидуальных способностей и их развития;
  - 2) для познавательной деятельности учащихся, основанной на функциональном интересе;
  - 3) для социализации личности и привития норм поведения в рамках гуманистической и демократической морали;
- инициативность и креативность как факторы саморазвития личности учителя и его профессионального совершенствования.

Организационным формам обучения, поддерживающим авторитарную роль учителя, С. Френе противопоставляет новые, способствующие осознанию иной роли учителя как помощника в естественном процессе развития ребенка. Это — самостоятельная деятельность учащихся в мастерских, лабораториях, информационных уголках по разным предметам и совет класса.

Рассматривая педагогику С. Френе как средоточие лучших педагогических традиций гуманизма и демократии в образовании, можно утверждать, что она способна указать российской школе верный путь

в этом направлении. Перспективы решения проблем гуманизации и демократизации в современном отечественном образовании включают ориентацию учебного процесса на интересы личности и обеспечение для учащихся в школе условий для саморазвития и самореализации, преодоление вертикальной системы управления образованием и включение общественно-государственных, внутришкольных механизмов, создание в школе условий для усвоения детьми ценностей гражданского общества и опыта демократичного поведения [6, с. 10].

К сожалению, ситуация в школьном образовании такова, что по большей части участники педагогического процесса не готовы воспринять такого рода изменения в силу сформированных стереотипов мышления.

Поэтому знакомство России с педагогикой С. Френе необходимо рассматривать в первую очередь как условие становления педагогического сознания, соответствующего современным тенденциям развития гуманизма и демократии.

Во-первых, она демонстрирует, что личностно-ориентированный подход к организации условий для саморазвития и самореализации учащихся предполагает не введение дополнительных видов самостоятельной работы, как это у нас представляется, а смену форм и видов учебной деятельности в принципе, а также ее планирования и контроля.

Во-вторых, привычке спокойно (в свободе от личной ответственности) существовать под гнетом системы и следовать указаниям сверху она предоставляет альтернативу ответственного соучастия и самоопределения педагогов в организации школьного обучения, а также учащихся в учебной деятельности и школьной жизни.

В-третьих, педагогика С. Френе — это образец построения демократичного уклада в школе, который предполагает не просто объявление учащимся ряда обязанностей и допуск представителей до собраний педагогического коллектива, что имеет место в отечественной школе, а достижение гармоничного соотношения прав и обязанностей в сочетании с личной социальной активностью и ответственностью.

Безусловно, современной российской школе на пути к гуманизму и демократии есть чему поучиться у педагогики С. Френе, но в первую очередь, очевидно, социальной активности, которой так не хватает учителю, скованному должностными инструкциями, программными требованиями, неадекватным поведением детей и, наконец, бедственным материальным положением, такому терпеливому и безропотно преданному системе. Поэтому, выражая надежду, что истинные, на гуманистической и демократической основе педагогические реформы в российской школе станут реальностью, хочется напомнить широкой педагогической общественности словами С. Френе, что «при всем

стремлении властей к переменам они не могут быть продиктованы сверху» [8, с. 42], и что «сознательный учитель — это прежде всего человек, <...> активно действующий, это человек, который борется в рамках общественных, профсоюзных, политических организаций за создание благоприятных условий для дальнейшей педагогической деятельности» [8, с. 258].

### Список литературы

1. Браиловская П. П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога С. Френе (1896–1966) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1991.

2. Вульфсон Б. Л. Вступительная статья // Избр. пед. соч. / пер. с фр. М. : Прогресс, 1990. С. 5–29.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» : Распоряжение от 22 ноября 2012 года № 2148-р. URL: <http://www.youngscience.ru/pages/main/documents/5124/10435/index.shtml> (дата обращения: 06.06.2013).

4. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: Опыт и уроки. М. : Магнус, 2011.

5. Концепция — 2020: развитие образования // Учительская газета : сетевое издание. 2012. URL: <http://www.ug.ru/archive/25192> (дата обращения: 06.06.2013).

6. Корнетов Г. Б. Ребенок — школа — общество: со-здание демократии // Демократическая школа. 2007. № 2. С. 2–21.

7. Френе С. Грамматика на 4 страницах : сокр. пер. с фр. // Нескучная школа : [сайт]. [2007–2012]. URL: [http://www.liveedu.ru/tom\\_sawyer\\_school/ten\\_pages/417-grammatika-na-4-stranichkah.html](http://www.liveedu.ru/tom_sawyer_school/ten_pages/417-grammatika-na-4-stranichkah.html) (дата обращения: 06.06.2013).

8. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с фр. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. М. : Прогресс, 1990.

9. Шейнина А., Редюхин В. Свободный текст педагогики Френе // Технология альтруизма : [сайт]. [2002–2006]. URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/3/4/2> (дата обращения: 06.06.2013).

10. Шиянов Е. Н. Гуманизация как глобальная тенденция развития современного образования // Развитие личности как стратегия гуманизации образования : материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Е. Н. Шиянова. Ставрополь : СевКав ГТУ, 2002. С. 12–24.

11. Freinet C. Essai de psychologie sensible appliquée a l'education. Neuchâtel, 1966.

12. Freinet C. L'Imprimerie a l'Ecole. E. Ferrary Editeur, Boulogne (Seine), 1927.

13. Freinet C. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Célestin Freinets. Hrsq. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. 2. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 1997.

