



Г.Ю. Беляев

Ключевые слова:

*модель воспитания,
актуальный,
перспективный,
общество, социальная
ситуация, образование,
компетенции,
социокультурный,
адаптация, практики.*

АКТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ: ВЕК XXI

В статье поднимается проблема определения наиболее вероятных и перспективных линий развития воспитания как общественного явления, отражающего системные изменения в социокультурных практиках глобализирующейся цивилизации. Очерчены характеристики некоторых моделей воспитания, наиболее ярко, по мнению автора, иллюстрирующих тенденции развития современного образования и отражающих условия и культурные формы адаптации теории и практики воспитания к изменяющемуся социуму.

В настоящее время перед теорией воспитания стоит весьма актуальная задача, состоящая в определении наиболее оптимальных моделей воспитания, формируемых в новых социокультурных практиках современного образования и адекватных современной социальной ситуации, в выявлении условий и форм адаптации этих моделей к перспективам изменяющегося социума.

Актуальная (перспективная) модель воспитания – это конкретный образ системы воспитания, в котором отображаются наиболее существенные, реальные или предполагаемые свойства данной системы [9, с.33], ориентированные на формирование таких профессионально-личностных качеств и способностей человека, которые скорее всего будут необхо-

димы будущему специалисту, человеку и гражданину в реальной перспективе изменяющегося социума. Чтобы верно оценить эту перспективу для анализа эволюции уже существующих моделей воспитания и возникновения каких-либо принципиально новых моделей, необходимо поставить ряд важных вопросов.

Каковы основные характеристики современной социальной ситуации? Насколько адекватны этой ситуации модели воспитания, формируемые в социокультурных практиках современного образования? Какова их педагогическая перспектива? Каковы условия, формы и нормы их оптимальной адаптации к изменяющемуся социуму и вызовам нового времени стремительно глобализируемой цивилизации? Влияют ли эти модели на изменение содержания воспитания как общественного явления, на постоянное обновление его составных частей и культурных форм?

Во-первых, начиная с системного экономического кризиса 1998–2008 гг., качественно изменился сам процесс глобализации, его темпы и векторы. Современное общество все больше начинает напоминать мозаику социальных слоев, этнических общностей и профессионально-корпоративных группировок. Социум резко стратифицируется как в этническом, так и в социально-профессиональном плане, и процесс этот идет с заметным ускорением. Жизнь показывает, что многонациональное сообщество в современную эпоху не только глобализируется и модернизируется. В еще не выясненной полноценными исследованиями, но в уже вполне очевидной мере это сообщество глобально локализируется, «глокализируется» – замыкается по этносоциальным ячейкам и в чем-то архаизируется, обостряя конфликты, социально тлеющие десятилетиями на национальной и религиозной почве.

Во-вторых, происходит и резкое удорожание конкуренции на потребительском рынке выпускников образовательных организаций и учреждений на фоне застойной безработицы и функциональной малограмотности на рынке труда. Феномен «управляемого кризиса» и «закрывающих технологий» девальвирует ценность многих профессий. Это приводит к утрате городской и сельской молодежью значительной части традиционных трудовых навыков, характеризующих преемственность поколений в традиционном обществе. Увеличивается социальное расслоение образовательного пространства и создание зон процветающих «элитных гетто» образовательных организаций за счет значительной массы «дотационных» образовательных учреждений «для бедных», неспособных обеспечить своим выпускникам уровень даже образовательного минимума.

В-третьих, происходит становление принципиально новых, иных по отношению к традиционной культуре поведенческих нормативов. Социальная ситуация стала настолько своеобразной, что культурологи Дж.Палмер и У.Гассер, написавшие солидную монографию, отмечают признаки, черты и тенденции нового технологического уклада в интеллектуальном и моральном облике «детей цифровой эпохи» [5, с.14–15]. Повсеместно наблюдается рост и усложнение признаков и тенденций префигуративной и конфигуративной культуры (термин М.Мид), в рамках которой социокультурные и поведенческие новоприобретенные навыки, а также все важнейшие социально-психологические новообразования передаются внешне парадоксально – от младшего поколения к старшему, а многие дети учатся, как они считают, всему друг от друга. По мнению Д.И.Фельдштейна, в крупных городах и культурных центрах Европы уже изменились сензитивные возрастные границы в привычной для психологов и педагогов градации ведущей деятельности возраста подростков [10, с.10–13]. Уже относительно инкорпорированные в среду мегаполисов дети иммигрантов обучают собственных родителей навыкам жизни в нетрадиционном обществе. Идет усложнение многообразия субкультурных групп и объединений молодежи, насыщение повседневного быта подростков субкультурными формами и нормами поведения. Есть тревожная тенденция: школа как социальный институт запаздывает с упреждающе-системными изменениями своей идеологии и инфраструктуры, теряя свои лидирующие позиции источника и очага культуры, государственного гаранта социальной проекции культурных эталонов [1].

Центральная проблема современного зарубежного образования и его национальных систем, отражающих региональные и локальные социокультурные практики, сегодня состоит в адекватности вызовам современной эпохи, обусловленным выходом социума к качественно новому технологическому укладу, связанному с культурой метапредметного знания и ключевых компетенций (определяется как «общество знания»). В борьбе за конкурентоспособность и рынки человеческих ресурсов необходим промышленный прорыв и выход в новый — седьмой технологический уклад. Принципиальным отличием его от всех предыдущих, по словам Ю.В.Громько и Ю.В.Крупнова, будет включение в производство человеческого сознания: человеческое сознание станет такой же производительной силой, какой в своё время стала наука. Такие технологии можно назвать когнитивными (английское *conscious* — сознание). Новый технопромышленный уклад на основе системно развитой инфраструктуры нанотехнологий представляет собой «совокупность принципиально прорывных техно-

логий, которые оказываются завязанными в единую мультитехносистему, где эффекты использования одних технологий поддерживают применение и развитие других технологий» [3].

Для аналитиков, делающих прогнозы на общее развитие систем образования в мире, становится очевидна необходимость отбора перспективных моделей общественного воспитания. Не случайно, в качестве базы стратегического подхода к упреждению вызовов новой эпохи в Европейском Союзе был избран компетентностный подход [4, с.67–74; 6]. Реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. Уже в стратегическом Всемирном докладе по образованию «Образование: сокрытое сокровище» об этом заявил в 1996 году Ж.Делор, президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке: «Учитель имеет дело со все более информированной, при этом хаотично информированной молодежью. Он должен принимать во внимание эту новую реальность, если хочет, чтобы его услышали и поняли ученики, чтобы можно было привить им вкус к учебе, донести до них мысль о том, что информация – это еще не знания, что для приобретения знаний необходимо приложить усилия, проявить внимание, волю и упорство... Одновременно с хорошо подготовленными учителями система образования нуждается в качественных книгах, в современных средствах коммуникации, в создании надлежащей культурной и экономической среды в школе. Это уже дело ответственной государственной политики. Нельзя полагаться только на рынок, который якобы способен сам исправить недостатки...» [4]. Современная социальная ситуация заставляет Совет Европейского Союза выделять ключевые компетенции, которые по сути лежат в основе моделей воспитания и более или менее достоверно, пока еще методом проб и ошибок, но постепенно намечают их общественную перспективу [2].

Для понимания сути того, что можно назвать моделью воспитания, основанной на компетентностном подходе, следует, на наш взгляд, развести понятия компетенции и компетентности. «Компетенции» и «компетентности» не синонимы. Компетенции – это дидактическая сторона процесса учения, ее качественные и количественные показатели, индикаторы, эталоны, образцы, существуют вне индивидуального сознания и поведения. Компетентности – это уже сторона процесса воспитания, качества и способности индивидуального человека, его личностные новообразования, черты психического и нравственного склада, приобретаемые в результате применения средств, методов, форм и норм данной конкретной модели

воспитания [6]. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (начальный, продвинутый, высокий). Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы — формирование ключевых компетентностей. Данный подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: 1) научить получать знания (учить учиться); 2) научить работать и зарабатывать (учение для труда); 3) научить жить (учение для бытия); 4) научить жить вместе (учение для совместной жизни) [2; 4]. Решая задачи исследования, мы убедились, что, отвечая вызовам нового времени социума, данные компетенции уже не ограничиваются проблемами дидактики, но, будучи включенными в общеевропейские системы непрерывного образования, сегодня определяют саму перспективу развития моделей воспитания в национально-историческом контексте практически каждой модели образования.

Компетенции метапредметные (lifelong educational competences, т.е. навыки самообучения и повышения квалификации в течение всей жизни) активизируют воспитательный аспект модели case studies (кейс-метода изучения, обсуждения и решения ситуаций как смоделированных, так и реальных) как особой технологии обучения и перевоспитания не только квалифицированного персонала предприятий и организаций, но и студентов и школьников.

Компетенции политические и социальные составляют содержание перспективной модели современного гражданского (морального) воспитания в ее национальных вариантах.

Компетенции, относящиеся к жизни в поликультурном обществе, задают условия и формы коррекционной модели поликультурного воспитания.

Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, выявляют воспитательный потенциал дидактической модели «тич-инов» (teach-in) интерпретативного, воспитывающего обучения (interpretative education), представляя своего рода дискуссионную площадку, воспитательный сбор для обсуждения актуальных тем и формирования коммуникативной компетенции высокого уровня.

Компетенции, связанные с возрастающей информатизацией социума и диверсификацией (качественным усложнением многообразия) его инфор-

мационной структуры, задают перспективу прикладных, профессионально ориентированных моделей воспитания, таких как: модель педагогической мастерской (workshop, atelier), модель сюжетно-ролевой игры (simulation game model), модель учебно-воспитательной экспедиции. Ведущая воспитательная цель применения данных моделей подразумевает четко направленную, дисциплинированную, практико-ориентированную и гибкую социализацию, например модель team work – умения работать в единой команде-коллективе. Опыт показывает перспективность модели воспитания, основанной на теории коллективной деятельности, выходящей за рамки непосредственной учебной ситуации и опирающейся на житейский опыт, эмоциональный интеллект и наблюдательность воспитанников [1, с.46–47].

Исключительное значение придается компетенциям, связанным с жизнью в многокультурном обществе [2; 7]. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития нетолерантности, образование должно «оснастить молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий. Важны компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией», особенно для работы и социальной жизни тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В контексте коммуникации все большую значимость приобретает владение более чем одним языком. Особо подчеркивается социальная значимость компетенций, связанных с возрастанием информатизации общества, а также важность владения этими технологиями, способность к критическому суждению (critical thinking competence) в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой. Наконец, решающее значение в жизни современного общества приобретает «способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [6, с.67–74].

В социокультурных практиках современного образования присутствуют следующие общие признаки моделей воспитания, которые можно назвать соответствующими современной социальной ситуации:

1. Концептуальные основы любой существующей модели воспитания выступают проекцией исторически сложившихся социокультурных институтов и традиционных практик социализации в данном регионе. Нормативная составляющая воспитания сохраняет его ценность в связи с тем, насколько оно помогает достичь намеченных управленческих результатов в социуме.

2. Практически все современные модели воспитания выполняют социально нормирующую, транслирующую, контролирующую функцию формирования «пространства взросления ребенка».

3. В большинстве зарубежных систем и моделей воспитания задачи воспитания субъектности ребенка решаются в зависимости от приоритетов традиции, существующей в данном обществе и в данной системе образования. Так, в Дании и Германии будущие учителя изучают два обязательных курса: «мораль» и методику ее преподавания. В школах Великобритании и США на специальные уроки «морали» и внеурочные мероприятия по программам морального и патриотического воспитания отводится столько же времени, сколько на основные дисциплины (ритуалы почитания национального флага США, экскурсии мемориального характера и т.п.) [11; 12].

Французские педагоги культивируют системы ценностей, характерные, по их мнению, для французского общества в модели воспитания в логике дидактики «Новых школ». 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); 6) политические (право на убеждения); 7) эстетические (чувство прекрасного).

Перспективой воспитания психолог П. Уайт (США) рассматривает «гражданские добродетели». В программу «воспитания гражданственности» входит воспитание надежды и уверенности в себе и своем окружении, мужества, самоуважения (self-esteem), обязательно – честности и порядочности, а также способности дружить. Британские педагоги определяют следующие группы ценностей воспитания: ценности свободы, равенства и рациональности; духовные ценности как интегративное качество (отношение к миру); моральные ценности (добра и зла); экологические ценности; гражданственность; ценности здоровья, искусства, здорового образа жизни [11].

А вот каковы приоритеты датской модели воспитания в «народной школе» folkehøjskole, основанной Грундтвигом. Воспитание семейное и родительское выше воспитания частного и государственного, поскольку оно им предшествует. Семья – основа здорового общества. Воспитание на чувстве детско-взрослой общности воспитанников и воспитателей выводит детей

в большой мир датского культурного сообщества и формирует чувства единой нации. В воспитательном пространстве датской народной средней школы меньшинство защищено правами человека и в особенной мере – правами ребенка. Общественное воспитание в Дании исходит из базового грундтвигского принципа организации обучения: «равенство для дворцов и для хижин». Эта система воспитания нормативна и консервативна, поскольку чтит национальную традицию и активно прививает воспитанникам любовь к Родине. Родной язык и народная культура – приоритеты воспитания [12].

На основании анализа наиболее популярных в современном зарубежном образовании культурных форм воспитания – поликультурного и морального – мы сделали вывод, что субъектность – это феномен воспитания, подчиненный целям и ценностям, укорененным в национально-культурной автономии мировых сообществ. За исключением некоторых форм свободного и альтернативного воспитания, проявление самостоятельной инициативы субъекта воспитания предполагается в рамках заданных социокультурных норм, которые отныне выступают для него как его собственные нравственные принципы. На опыте школьной жизни большинством культурных моделей воспитания утверждаются следующие приоритеты: дети воспитываются воспринимать проблемы группы как проблемы своей личной жизни, учатся жить по общественным нормам уже в классе для переноса этих навыков в дальнейшую жизнь. Современное цивилизованное общество весьма остро нуждается в дальнейшем и нетривиальном развитии практически всех его социокультурных институтов, и в этом процессе модели поликультурного и морального воспитания могут сыграть свою решающую гуманитарную роль.

В ситуации противоречивой социокультурной адаптации идентичность человека постиндустриального общества складывается непросто. В связи с этим актуализируются модели воспитания и самореализации человека в тех условиях, в которых ему не «дано быть», а «предстоит быть» [8]. После Второй мировой войны в педагогике Западной Европы и США получило широкое распространение гуманистическое направление, опирающееся на учет индивидуальных способностей и интересов учащихся, на идеи их разностороннего развития и становления личности. Уже в условиях формально объединенного после 1991 года европейского образовательного пространства формируются предпосылки становления новой образовательной парадигмы [3]. Активно формируются новые направления педагогики (педагогическая герменевтика, аксиология, педагогика малых групп, «новая школа»), ориентированные на поиск путей повышения эффективности

непрерывного образования. Последнее также концептуально переосмысливается как *lifelong education*, «пожизненное», начиная с «материнской школы», т.е. с детского сада. Практически все эти направления базируются на идеях педагогов-реформаторов прошлого (Дьюи, Монтессори, Дистервег, Грундтвиг и др.). Во всех новых педагогических концепциях очевиден историзм преемственности, дополненный рядом свежих идей (например, в теории и практике французского Движения «Новые школы», *Les Ecoles Nouvelles*).

Ориентацию содержания и форм обучения и методов воспитания на формирование современной функциональной грамотности, развитие умений освоения новых знаний и социальных умений как основы и культурного контекста профессиональной деятельности отражают различные модели функционального воспитания. В воспитательном пространстве таких моделей педагог работает как наставник и куратор, вводящий ребенка в систему этических и эстетических связей между мировой и национальной культурами (в «народных школах» датской модели воспитания по Грундтвигу), как воспитатель-тьютор в США, как омбудсмен-посредник (*ombudsman*) между семьей, общиной и школой в Швеции, как мастер-сэнсэй в школах Японии.

В сложной ситуации нестабильного, изменяющегося общества с изменяющимся образованием принципы адаптивного, интерпретативно-«понимающего» воспитания (Абельс Х.) дополняют потенциалы нормативных моделей воспитания [1, с.43–44]. Это характерно для моделей двуязычных школ, ориентированных на детей мигрантов, где преподавание и воспитание ведется на родном и государственном языках; в *handicap-schools*, школах для детей, испытывающих затруднения в учебе и нуждающихся в щадящих дидактических условиях; в моделях авторских школ, где обучение и воспитание ведется по оригинальной педагогической системе; в школах, деятельность которых основана на идеях М.Монтессори, Януша Корчака и других создателей моделей гуманистического воспитания.

Сегодня основные модели современного зарубежного воспитания предполагают соответствующие им социокультурные формы и нормы. Общественное воспитание в них осуществляется не только школой или внешкольными образовательными учреждениями, но и любыми общественными, государственными и негосударственными организациями (*non-governmental organizations*, в сокращении *NGO-s*), как субъектами воспитания, имеющими лицензию на предоставление образовательных услуг[8]. Приведем некоторые примеры жизнеспособных моделей вос-

питания, имеющих историческую перспективу в практике зарубежного образования.

Теория и практика поликультурного воспитания является необходимой составляющей всех полиэтнических (многонациональных) сообществ. В настоящее время поликультурное воспитание является основой официальной политики Европейского Союза в сфере образования. Предполагается, что школа должна эффективно решать задачи социокультурной адаптации коренных меньшинств и иммигрантов, учитывая по максимуму различия субъектов воспитательного воздействия. Частными моделями поликультурного воспитания являются воспитание иммигрантов (*education of immigrants*) и воспитание национальных меньшинств (*national minorities education*). В Западной Европе практика поликультурного воспитания все более ориентируется на так называемую стратегию общеевропейского воспитания, акцентирующего необходимость полноценного социокультурного взаимодействия европейцев. В противоречивых условиях современной (глобализирующейся) цивилизации практикуются, по существу, три воспитательные практики – три основные модели поликультурного воспитания: инкорпорирующая, интегративная и мультикультуральная [1, с.46–48].

С учетом всех рисков, угроз и ограничений современной стихийной социализации, в современных перспективных моделях воспитания, отвечающих вызовам «нового социокультурного времени» XXI века, акцент воспитания переносится с «должного» на «потенциально возможное», вероятное. Для этого в процессе воспитания его смыслы задаются так, чтобы позволить воспитанникам адекватно оценивать себя и свое гражданское поведение. Психолого-педагогические идеи и концепты данного направления в свое время разрабатывались К.-Р.Роджерсом, А.Маслоу, К.Паттерсоном, Дж.Брауном, Ш.Бюлером и др. Во многом, в силу пережитого Европой тоталитарного фашистского прошлого, на потребностях и интересах ребенка делается особый акцент. Вследствие этого в практике обучения педагоги, придерживающиеся неэгалитарного подхода к воспитанию, рекомендуют ориентироваться на так называемую неадаптивную социализацию – т.е. на познавательные стремления и личностный рост ребенка, а не на внешнюю логику учебных дисциплин [4]. В так называемых демократических школах в логике теории и практики «свободного воспитания» ребенку предоставляется выбор и предметов и формы обучения.

Педагоги, придерживающиеся личностного, но «безоценочного» подхода в общественном воспитании, считают исключительно важным пробуждать детскую инициативу и индивидуальность, выделяя, одобряя и

поощряя особенности воспитанников. Это уже вполне сформированная традиция моделей свободных школ, нового воспитания и свободного воспитания, концептуально опирающегося на идеологию личностно ориентированного образования [7, с.165–167]. В этом ряду можно особо выделить некоторые (но не все!) Alternative Education models, альтернативные дидактические модели, демонстрирующие герменевтический подход к воспитанию. Ребенок перестает восприниматься как «неполноценный взрослый», детство рассматривается как полноправный возраст развития человека как личности и гражданина (Я.Корчак, М.Монтессори, Л.Кольберг, А.Нейл, И.Иллич). Практически впервые в истории педагогики моделируется особое «пространство детства» (И.Д.Демакова и др.) как особое состояние и среда жизнедеятельности юного человека.

Отвечают современной социальной ситуации и модели, созданные в соответствии с методом проектов. Данная модель «программированного обучения» и воспитания родом из США (У.Килпатрик и др.), в ее рамках ученикам предоставлено право свободного выбора занятий, корректировки содержания программ. Учитель оказывает помощь воспитаннику как воспитатель и тьютор-наставник. Наиболее популярна модель воспитания по системе Джона Ховарда (США) – PACE-model, модель программированного автономного продвижения воспитанника по так называемым индивидуальным траекториям развития (с пошаговым продвижением и самоконтролем – от англ. pace – шаг) в интегративных курсах. Модель воспитания в школах, работающих по "дельтаплану" (Англия, США) также ориентирована на идеи свободного развития ребенка. Воспитанники обладают правом выбора занятий по гибкому и вариативному расписанию, учатся работать и жить в микрогруппах (вариант воспитания в рамках модели метода проектов называется cooperative learning, кооперативное учение).

Активно развивается модель воспитания, соответствующая дидактической модели сюжетно-ролевой игры (Role play educational models). Как особая социокультурная ценность, которую, необходимо воспитать в новом поколении, зарубежными педагогами сегодня подчеркивается и ценится team spirit, «командный дух». Отмечается, что сюжетно-ролевые игры способствуют воспитанию этого team spirit, позволяя воспитанникам развивать свои коммуникативные способности. Ярким примером подобной воспитательной практики может служить Международный Корчаковский лагерь, отчасти берущий на себя функции компенсирующего семейного воспитания. Разновидностью воспитательной практики сюжетно-ролевой игры является модель симуляционных (имитационных) игр (например,

creative conflict solving – теории и практики творческого разрешения конфликта) [2]. Групповая работа (Team work) – эта социокультурная практика чаще других дает оптимальные результаты по формированию структурированной открытой детской или детско-взрослой общности.

Не только в Европе, но и в странах Балтии и СНГ, включая Российскую Федерацию, педагогами Франции энергично пропагандируется модель «Педагогические Мастерские» (название Workshops – в британской традиции, les Ateliers – ателье – во французской практике «Новой школы» «les ecoles nouvelles»). Истоки этой модели обучения и воспитания восходят к началу XX века, со времени фиксации кризиса форм и методов традиционного обучения и воспитания. В этом же дидактическом ключе активно развивается система Teach-in: «тич-ин», (буквально: «учись внутри»). Это модель интерпретативного, воспитывающего обучения (interpretative education), примерно с 1968-1969 гг. стала популярна как в средних школах, так и в практике высших учебных заведений США, Великобритании, Канады, Австралии и др. Эта модель воспитания представляет собой диспут-семинар, своего рода дискуссионную площадку, воспитательный сбор для обсуждения злободневных тем. К данной модели примыкает и модель воспитания в рамках дидактического проекта ситуационного анализа (case studies). С 1924 года case studies был успешно апробирован как учебное средство в Harvard Business School и стал моделью деловой игры на примерах реальных жизненных ситуаций. Цель данной социокультурной практики – школьники, студенты и специалисты учатся видеть процессы, различные по типологии, однако, вполне сводимые по общим основаниям, которые и требуется отыскать.

Каковы же основные наши выводы и прогнозы, хотя бы и делаемые с известной осторожностью и допущениями? Ориентация современного образования на его непрерывность и формирование рефлексивных способностей активизирует воспитательные практики так называемого критического мышления. Вариативность социального самоопределения, скорее всего, будет осуществляться консервативно, в соответствии с довольно жестко заданными моральными и гражданскими ценностно-смысловыми эталонами страны проживания. В теории и практике зарубежной школы модели нормативного воспитания обогащаются рядом положений педагогической герменевтики (детоцентризм, свободоспособность личности воспитанника, критическое мышление, социальная ответственность). Модели воспитания, формировавшиеся в начале и в первой половине XX века на основе конвейерной матрицы промышленного производства (такие, как

модель прагматистского воспитания по Дж.Дьюи) уже не вполне соответствуют современной макроэкономической и социальной ситуации и, видимо, должны быть основательно скорректированы и переосмыслены. В то же время целые группы существующих сегодня моделей альтернативного воспитания будут свернуты как не актуальные и не отвечающие условиям перехода к новому технологическому укладу. Этот вывод, в целом, пока подтверждается анализом тенденций развития существующих социокультурных практик современного зарубежного образования. Модели поликультурного воспитания, скорее всего, будут переосмыслены с учетом негативного опыта последних десятилетий и усилены моделями воспитания коренных меньшинств, воспитания мигрантов. Культивируя team spirit (коллективистское воспитание), нормативные модели социального воспитания солидаристского типа сегодня культуросообразны. Они актуальны в силу того, что стараются учитывать неожиданные и нестандартные реалии современной социальной ситуации и дают возможность реализовать непрерывность образования от школы к вузу, в определенной мере смягчив скачок, перерыв постепенности, вызванный качественными отличиями высшей школы от школы средней.

Литература

1. *Беляев Г.Ю.* Актуальные направления и модели воспитания в современной международной практике // Сибирский педагогический журнал. — 2013. – №3. – С. 42-48
2. Всемирный доклад по образованию 1998г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – ЮНЕСКО, 1998. – 175с. – С.3-10.
3. *Громько Ю.В.* Что такое новый, седьмой техно-промышленный уклад? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_1147.htm
4. *Делор Ж., Аль-Муфти Иннам, Амаги, Изао* и др. Образование: сокровище Delors, Jacques Lucien Jean: /Learning: The Treasure Within // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – МОУ ВПП ЮНЕСКО «Образование для всех». – ЮНЕСКО, 1996 г. – [Электронный ресурс]: <http://www/ifap.ru>
5. Дети цифровой эры / Пэлффри Дж., Гассер Урс: [пер. с англ. Н. Яцюк]. М.: Эксмо, 2011. – 368 с. – (Психологи нового поколения). (Born digital. Understanding the First Generation of Digital Natives, by J. Palfrey and U.Gasser, 2008). – С.14-15.

6. Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможности и реальности / И.А.Зимняя // Интеграция науки и высшего образования. – 2006. – №1. – С. 67-74.

7. «Новые ценности образования \ New educational values»: Культурные модели школ. – Х. Исигуро «О японском эгалитаризме». Вып. 6. М.: ИПИ РАО, 1997. – 248с. – С.165–176.

8. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности//Сб. науч. тр./ Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. М.: ИТИП РАО, 2009.

9. Селиванова Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – №1. – С.33

10. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития/Д.И.Фельдштейн. М.: МПСИ – Воронеж: МОДЭК, 2010.. – С.10 –13.

11. Journal of Moral Education/Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E.Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – 595 p. – P. 437–442.

12. Faurshou Hvid Jan; Helle (1999) The Education of Teachers: For the Danish “Folkeskole” at colleges of education// Laererseminariemes Rektorforsamling. — Jelling Bogtrykkeri AS, 1999