

Максимова Л. А.

**СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА И НАПРАВЛЕНИЕ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/32.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. II. С. 100-109. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

способностями, возможностями, предпочтениями. Чаще всего профессиональные пробы представлены в виде трудовых, творческих заданий, серии последовательных имитационных игр.

В старших классах предмет «Технология» в межшкольном учебном комбинате представлен программами начального профессионального образования по различным специальностям, например, слесарь по ремонту и обслуживанию автомобилей, токарь, резчик по дереву, повар, младшая медицинская сестра, монтажник радиоэлектронной аппаратуры и приборов, оператор ЭВМ, продавец продовольственных товаров, швея, фотолaborant, вышивальщица, машинистка, радиотелеграфист, старший вожатый, кружевница, исполнитель художественно-оформительских работ и др. Учащиеся в течение двух лет осваивают выбранную профессию, проходят летнюю производственную практику, сдают квалификационный экзамен, после чего получают свидетельство о присвоении квалификации. При этом важное значение имеет участие в данном деле промышленных предприятий, учреждений, обеспечивающих включение подростков в реальную трудовую деятельность для получения школьниками первоначального профессионального опыта.

Эффективной профессиональной подготовке учащихся в условиях межшкольного учебного комбината способствует сочетание различных форм организации учебного процесса. Прежде всего, это стремление отойти от стандартной, шаблонной организации учебы, тяготение к клубным формам работы, построенной на интересах школьника. Во-вторых, использование таких форм работы, которые позволяют учащимся проявить максимальную активность, самовыразиться. Дискуссии, конференции, деловые игры – все это широко используется в профессиональной подготовке школьников. В-третьих, вовлечение учащихся в разнообразные виды деятельности, в том числе производственно-предпринимательскую, поисково-исследовательскую, что позволяет создать условия для самореализации обучающихся с любыми способностями.

Обучение в МУК позволяет ребенку увидеть профессиональную деятельность как бы изнутри, на примере своего учителя, глубоко проникая в ее сущность. Занятия в МУК позволяют осуществить профессиональную пробу, проверить, образно говоря, в свои ли профессиональные сани хочет сесть молодой человек [Успенский 1999: 141].

В деятельности с элементами профессионального труда учащийся имеет возможность глубоко познать себя. Определить наличие, отсутствие, уровень развития профессионально значимых качеств, то есть заняться самоанализом, а затем и развитием профессионально сориентированной личности.

И, наконец, занятия во всех коллективах требуют от детей напряженного, систематического труда. Трудолюбие, настойчивость, умение преодолевать трудности, предприимчивость – все это потребуется человеку любой профессии, если он хочет быть конкурентоспособным.

Таким образом, обучение в межшкольном учебном комбинате позволяет школьникам глубже познать профессию, сформировать и развить профессионально важные качества, что способствует обоснованному профессиональному самоопределению личности. Посредством реализации рассмотренных в статье форм организации учебного процесса МУК создает развивающую образовательную среду, в которой учащиеся могут выявить свои способности и попробовать свои силы не только в учебной, но и в профессиональной деятельности.

Список литературы

- Даболкина, М. Е. Межшкольный учебный комбинат как ресурсный центр сетевой модели профильного обучения [Текст] / М. Е. Даболкина // Школа и производство. – 2007. – № 3. – С. 10.
- Скворцова, Н. А. Межшкольный учебный комбинат – центр предпрофильной подготовки [Текст] / Н. А. Скворцова // Школа и производство. – 2007. – № 4. – С. 17-19.
- Твоя профессиональная карьера: методика [Текст]: Книга для учителя / Под ред. С. Н. Чистяковой. – М.: Просвещение, 2006. – С. 90.
- Типовое положение о межшкольном учебном комбинате [Текст] // Вестник образования. – 2000. – № 5. – С. 39.
- Успенский, В. Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников [Текст] / В. Б. Успенский. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1999. – С. 140-141.

СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА И НАПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Максимова Л. А.

Альметьевский государственный институт муниципальной службы

Интерес к проблеме развития свободного воспитания определяется современной социокультурной ситуацией, ориентированной на общечеловеческие идеалы и идею свободного развития каждого члена общества; положением в системе образования, характеризующимся сменой парадигм в педагогической науке и практике; тенденциями в области образования, суть которых состоит в обращении к мировому историческому прошлому, преемственности духовных идеалов и ценностей, их реализация в современных условиях. В своем исследовании мы постарались уточнить понятие свободного воспитания и выявить этапы его развития в педагогической теории и образовательной практике.

Идея свободного воспитания зародилась в недрах античной философии. Сократ, по мнению исследователей, - предтеча свободного воспитания, - сформулировал ключевой постулат этой идеи: в каждом человеке - солнце. Во-первых, рассматривая человека как существо общественное, он понимал личность исходя из ее внутреннего мира, взяв ее в отношении к себе самой. В центр педагогической деятельности Сократ поставил вопрос о роли образования в гармонизации отношений человека, стремящегося к достижению личного счастья, и общества, устремленного к справедливости. Путь к достижению этой гармонии он видел в совершенствовании человека, который реализует свою «добрую природу». Во-вторых, главная педагогическая задача, по мнению Сократа, состоит не в подготовке человека к конкретным видам деятельности, направленной на личное и общественное благо, а в его нравственном развитии, в формировании основ добродетельного поведения. При этом огромное значение он придавал образу жизни учителя (как примеру для подражания) и стилю его взаимоотношений с учениками. В-третьих, сам педагогический процесс Сократ рассматривал с точки зрения организации самопознания ученика, помощи ему в самостоятельном духовном (прежде всего интеллектуальном и моральном) усилении, пробуждении заложенных в нем от рождения активности и творческого начала. Он считал, что подлинная образованность может родиться только из личного духовного усиления человека, связанного с уже имеющимся у него опытом. В-четвертых, Сократ рассматривал участников педагогического процесса как «равноправных партнеров». Учителю он отводил роль «помощника» ученика, стимулирующего активность и направляющего духовное развитие последнего [7, с. 201-202].

Ученики и последователи Сократа дополнили идею свободного воспитания следующими положениями: содержание образования должно определяться потребностями учеников; «ни одно знание не удерживается памятью, если оно является плодом принуждения», игра – лучший способ научения (Платон); «от всякого воспитания... спасайся на всех парусах» (Эпикур) [7, с. 211].

В древнегреческих городах-государствах бурно развивалась духовная жизнь. Зарождавшаяся установка на постоянное совершенствование умопостигаемого мира ориентировала людей на преобразующую деятельность, способствовала пробуждению активности свободной личности, создавала основу для ее развития, для высокой самооценки индивида. Полисная демократия, особенно в Афинах, была своеобразной системой политического воспитания, основанной на стимулировании развития индивидуальных способностей и активности граждан и их использовании во имя личного и государственного блага. Свободное творчество и личная ответственность в кругах полноправных граждан становились нормой жизни.

Становление традиций свободного воспитания, зародившихся в Древней Греции, продолжилось в эллинистическую эпоху (конец IV - середина I в. до н.э.). В эпоху эллинизма резко усилились индивидуалистические тенденции в культуре и педагогике. Самодостаточность, которая ранее рассматривалась как атрибут полиса, признается атрибутом индивида. Философ Панэций Родосский (180-110 гг. до н.э.), отстаивая принцип «жить согласно природе», интерпретировал природу как индивидуальное, как те задатки, которые даны человеку от рождения. «Жить согласно природе» – значит жить согласно собственной индивидуальности. Подготовить к этому человека – главная задача свободного воспитания. Чуть позже римский политический деятель, оратор и писатель Цицерон (106-43 гг. до н.э.) ввел применительно к образованию понятие «гуманизм». Для Цицерона гуманизм – это идеал образования, образ мысли, достойный человеческой жизни. А выдающийся римский оратор и педагог Квинтилиан (ок. 35 - ок. 96 гг. н.э.) резко протестовал против применения телесных наказаний и требовал индивидуализации обучения; он подчеркивал, что опытный наставник должен изучить ум и природу порученного ему ребенка [3, с. 58]. Таким образом, зародившаяся в античную эпоху гуманистически ориентированная педагогическая идеология обращалась к проблеме воспитания свободной личности.

Следующие за античностью эпохи по-своему обогатили идеи свободного воспитания. С начала I тыс. н.э. на Западе начинает распространяться христианство, ставшее в средние века доминантой духовного развития. Провозглашая в качестве одного из основных догматов веру в идею сотворения мира из ничего, христианство утверждало динамичное восприятие человека, в становлении которого педагогическому воздействию отводилась исключительная по своей значимости роль. Сама христианская антропология прямо соотносила человека с Богом, по образу и подобию которого он был сотворен. Идеологи раннего христианства иначе, чем представители античной мысли, трактовали сущность человека и его воспитание. Если одной из основных идей античности являлся постулат «Что полезно для человека, то должно быть сделано», то христианское учение исходило из иного императива: «Что справедливо, то должно быть сделано». В период средневековья античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению.

В эпоху Возрождения идеи свободного воспитания получили новое качественное развитие. Становление и развитие педагогической системы уже в XVII веке обусловили формирование и интенсивное развитие науки о воспитании – педагогики. Появились многочисленные концепции воспитания (авторитарного, естественного, свободного и др.), разработанные в соответствии с запросами соответствующих социальных групп и на основе различных философских учений.

Представители эпохи Просвещения, внесли новый вклад в теорию свободного воспитания и ее апробацию. Французский философ Ж. Ж. Руссо, разработал воспитательную систему, которая во многом предопределила развитие педагогической науки. В современной педагогике существует мнение, что с этого времени (XVIII век) феномен свободного воспитания ведет свой самостоятельный отсчет. Разрабатывая общественно-политическую модель справедливого общества, Ж. Ж. Руссо создал оригинальную систему, отражавшую его представления об идеальном обществе. Реализацию своего идеала Ж. Ж. Руссо связывал с

необходимостью естественного воспитания, а средством этого воспитания считал свободу. Большинство исследователей (Т. Б. Длугач, Т. Б. Игнатьева, Г. Б. Корнетов, К. И. Салимова, М. В. Богуславский и др.) считают, что Ж. Ж. Руссо внес весомый вклад в развитие идей свободного воспитания.

Учение французского мыслителя Ж. Ж. Руссо оказало определенное влияние и на развитие российской педагогической мысли. При этом специалисты отмечают, что традиция свободного воспитания складывалась в России задолго до XIX века, периода, когда в стране наблюдался пик общественно-педагогического движения. Зарождение российской традиции свободного воспитания исследователи связывают с М. В. Ломоносовым, И. И. Бецким, Н. И. Новиковым, К. Насыри и многими другими педагогами, которые ратовали за дружеские отношения между учителем и учеником и призывали видеть в учителе не судью, а друга.

Следующей важной вехой в истории свободного воспитания стала деятельность шведского педагога Эллен Кей (1848–1926 гг.). В 1900 г. она написала книгу «Век ребенка», главным лозунгом которой стало: «Исходи из ребенка». Э. Кей выступила за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка при минимуме педагогического руководства. Она категорически отвергает современную ей школьную систему. Она впервые осознанно ставит личность ребенка в центр педагогического процесса. Ссылаясь на афоризм Гете: «Счастье – в развитии наших способностей», Э. Кей требует предоставления детям права на самостоятельность и свободный выбор темы занятий. Роль учителя в ее системе сводится к наблюдению за поведением ребенка и подаче в нужные моменты уместных советов. В детях поощряется вдумчивое «самонаблюдение», всякое принуждение полностью исключено. Объем материала, обязательного для усвоения, доведен до минимума. Школа, по мысли автора, должна лишь предлагать, но ни в коем случае не навязывать себя в качестве воспитателя.

Э. Кей критиковала современную ей школу. Она видела цель школьного образования не в передаче суммы знаний, а в общем развитии ребенка, формировании пытливости, исследовательского отношения к миру, умения наблюдать и изучать его, применять знания на деле. Проповедуемые Э. Кей идеалы школы и воспитания основаны на уважении к личности. Она призывала общественность к движению за единую школу, совместное обучение мальчиков и девочек, связь школы с жизнью. Непременными чертами школы будущего считала глубокую индивидуализацию обучения, его раннюю специализацию для детей с ярко выраженными индивидуальными наклонностями, самостоятельность детей как основу работы школы, связь с жизненным опытом детей [4].

Большой вклад в развитие теории и практики свободного воспитания внес Д. Дьюи (1859–1952 гг.), американский философ и социолог, психолог и педагог. Он писал, что начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются. В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, – здесь центр. Обучение? Конечно, но жизнь на первом месте, а обучение только при содействии этой жизни и для нее.

Таким образом, в период древней, средневековой и новой истории становление и формирование идей свободного воспитания тесно связаны с социокультурным развитием государства. Особенности социально-культурного и политического развития Западной Европы и России стали объективными факторами, определяющими развитие идей свободного воспитания. Субъективными факторами выступали мировоззрения педагогов. Общим для представителей свободного (альтернативного) воспитания является представление о внутренней гармонии детской природы, вера в изначальное присутствие добрых сил в каждом ребенке, преклонение перед тайнами его души. В естественной природе ребенка видится огромный потенциал и неисчерпаемые возможности, которые могут развиваться и реализоваться при благоприятных условиях. Именно свобода дает главный толчок саморазвитию творческих сил человека. В этот период свобода рассматривается как естественное, неотъемлемое право ребенка, полученное от рождения, его естественное состояние, внутренний мир, стержень развития природных потенциалов. Многие философы и педагоги рассматривали свободу, с одной стороны, как условие развития самобытной творческой индивидуальности, а с другой, как природное состояние, естественный атрибут человеческой сущности, отражающей ее творчески-деятельностный характер.

Свобода в воспитании является лейтмотивом и в педагогической деятельности А. Нейлла, который настаивает на невмешательстве педагога в процесс развития личности, поскольку верит в особую нравственность, заложенную в ней от природы. Он писал, что «...нужно дать ребенку свободу, и тогда вместо некомпетентных адвокатов, серых учителей и неграмотных врачей мы сможем получить хороших механиков, великолепных каменщиков и первосортных полицейских» [8, с. 30]. Адаптацией детей в ситуации свободы служили в школе А. Нейлла (Саммерхилл-скул) конфиденциальные уроки, которые освобождали детей от неосознанных отрицательных эмоций, снимали фобии и комплексы, излечивали детские неврозы. Он отказался от обязательных учебных программ, форм и методов занятий, стремился к созданию климата эмоционального комфорта, и выпускники школы демонстрировали очень высокий уровень духовного развития и психической устойчивости. А. Нейлл был одним из наиболее ярких и интересных представителей свободного воспитания – течения в педагогике, оформившегося на Западе и в России к началу XX столетия.

Дальнейшее развитие идей свободного воспитания можно увидеть в вальдорфской педагогике, которая основана на антропософском учении Р. Штейнера. Он считал, что свобода – это самоопределение ребенка на

основе развития его живого мышления в постоянном диалоге с природой. Подлинной свободой ребенка он считал его внутреннее переживание и утверждал, что существо самого ребенка покажет путь, по которому будет осуществляться процесс его свободного становления. Р. Штейнер попытался найти в этом процессе место воспитания и воспитателя и считал, что подлинное воспитание заключается в том, чтобы избежать вторжений в область личности и предоставить этой личности самой осуществить то, предпосылки чего были заложены педагогом. Р. Штейнер поставил своей целью выявление скрытых в человеке способностей с помощью занятий эвритмией, музыкой, постановкой кельмы, медитацией и т.д. Учитель, по его мнению, должен заниматься самообразованием и сознательно создавать образы духовного мира, чтобы «войти в свою роль», укрепиться в ней и повести за собой молодое поколение. Его душа должна слиться с детской, чтобы одухотворять ее. Эвритмия, которая является декламированием с помощью движения (музыка плюс движение), должна быть почувствована интуитивно. Обучение основано на изучении в отдельности личности каждого участника. Эвритмию и работу с природными материалами осуществляют в закрытых помещениях (пространствах) [2].

Наиболее известным теоретиком и пропагандистом свободной школы и свободного воспитания является К. Н. Венцель. Для него характерна вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее устремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитарного начала во взаимоотношении взрослых и детей, представление полного простора самостоятельности и инициативе ребенка – все это педагогические переложения идей Ж. Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благотворном значении полной свободы в естественном цветении детской души. К. Н. Венцель предлагал преобразовать дисциплинарную жесткость, однообразие и формализм школьного режима обучения во благо развития каждого ребенка – ребенок должен получать столько знаний, сколько желает и приобретать их тогда, когда в этом почувствует необходимость. Процесс изучения учебных предметов в школе сохраняется, но он мыслится как «свободное учение», лишённое «принудительной формы урока, как тяжелая барщина, тяготеющего над детьми», как «свободные занятия детей научными предметами». В статье «Идеальная школа будущего», К. Н. Венцель формулирует ее основной педагогический метод, который должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил, творческой воли ребенка или сознательной творческой активности. Свообразной моделью учреждения дополнительного образования детей можно считать «Дом свободного ребенка» – учреждения нового типа с основным предназначением организации жизнедеятельности ребенка в пространстве культуры. Ребенок приходил бы туда для того, «чтобы жить полной жизнью», для труда, игры, свободного общения с друзьями и взрослыми, которые могут поделиться с ним знаниями, для свободного искания истины путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты путем собственной работы в области художественного творчества.

Свое педагогическое кредо К. Н. Венцель сформулировал наиболее ярко в Декларации прав ребенка (25 сентября 1917 г.), которую можно считать образцом определения парадигмы свободного образования детей: каждый ребенок, вне зависимости от его социального положения, имеет право на существование, на бесплатное воспитание и образование соразное с его индивидуальностью; каждый ребенок есть самостоятельная личность; заботу о ребенке должны разделить между собой родители и государство; ребенок в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком; свобода ребенка заключается в возможности делать все, что не вредит другим людям, ни один ребенок не может быть насильственно принужден к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения; каждый ребенок пользуется правом создавать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым.

Большой вклад в развитие идей свободного воспитания внес и Л. Н. Толстой (1828-1910 гг.). В 60-70 гг. XIX в., на волне подъема русского освободительного движения в России, он разработал принципы новой педагогики, разительно отличающиеся от привычных для того времени стереотипов. Теоретики свободного воспитания начала XX в. видели величайшее значение Толстого-педагога, прежде всего в том, что он с гениальной смелостью провозгласил основной принцип новой педагогики – свобода детям. Л. Н. Толстой был убежден, что образование есть потребность всякого человека. Поэтому, – писал он, – образование может быть только в форме удовлетворения потребности. Важнейший признак действительности и верность пути образования есть удовольствие, с которым оно воспринимается. Образование на деле и в книге не может быть насильственно и должно доставлять наслаждение учащимся. При этом Л. Н. Толстой последовательно различал воспитание как стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам, как действие насильственное, а потому незаконное и несправедливое, и образование как действие свободное, а потому законное и справедливое. Из этой установки выростала предложенная им концепция школы. Он доказывал, что все современные ему школы учреждались не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить, школа же должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию.

Свобода образования и воспитания для Л. Н. Толстого – это гносеологический и моральный принцип, вытекающий из внутренних закономерностей познавательной деятельности и реализуемый в практике обучения, антитеза авторитарной педагогики, требование гуманного отношения к ученику. Познание может быть только свободным. Без этого условия активность, самостоятельность, последовательность, систематичность и все остальные правила традиционной классической педагогики не имеют силы, лишаются смысла и

значения. Обобщенное знание невозможно просто передать, навязать ученику вопреки его желанию. Учащийся должен приложить собственное усилие, проявить самостоятельную и познавательную активность, руководствуясь собственной свободной волей.

Взгляды Л. Н. Толстого стали мощным катализатором нового педагогического поиска не только в России. Практически все представители свободного воспитания были знакомы с его работами и черпали из них многие идеи. К наследию Л. Н. Толстого, в частности, неоднократно обращалась и М. Монтессори (1870–1952 гг.) – один из наиболее авторитетных лидеров свободного воспитания. Но в отличие от других детоцентристов она ищет способы организации педагогического процесса. Имя Марии Монтессори – педагога и психолога, опытного детского врача и философа, неутомимого ученого-исследователя и страстного подвижника новых гуманистических идей приковывает к себе неослабевающее внимание общественности, притом не только педагогической. Столь живой интерес к педагогической системе, которая родилась более 100 лет назад, обусловлен тем, что она явилась органическим сплавом различных знаний о человеке, которые дают наука и философия, религия и искусство, синтезированные Марией Монтессори в целостную «Педагогическую антропологию». Важен и тот факт, что, базируясь на столь важном и актуальном для нашего нынешнего общества гуманистическом подходе, педагогическая система Марии Монтессори имеет также отлично разработанную в деталях технологию, что позволяет переносить систему в дошкольное, школьное или семейное воспитание. Таким образом, обращение к этой системе не случайно. Данная технология уже прошла испытание временем и вырастила не одно поколение детей на принципах свободного воспитания. Свобода как самопроизвольная деятельность ребенка – такая позиция ярко проявляется в концепции М. Монтессори. Для нее свобода – это, с одной стороны, биологическая свобода (свобода роста, развития ребенка), а, с другой, – свобода выбора. В первом случае, ребенок рассматривается как существо, растущее душой и телом в силу внутреннего импульса, действующего во вселенной и нуждающегося только в неограниченном просторе для последовательного и надлежащего раскрытия своей силы. С этой точки зрения, свобода есть свобода роста, условием которой является устранение всего, что могло бы так или иначе стеснить или ослабить развивающиеся внутренние силы. Наиболее важным в своей педагогической концепции М. Монтессори считает свободу выбора, которая, по ее мнению, ведет «к достоинству людей». У нее принцип свободы сочетается с идеей воспитания дисциплинированности у детей, поскольку свободу она понимает не как бесконечное, порывистое поведение ребенка, не как действие по капризу или минутному влечению, не хаос порывов и желаний, а свободу воспитанную, упорядоченную и ограниченную интересами окружающих.

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система Марии Монтессори – замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, мощного гуманистически ориентированного педагогического течения, которое возникло в Европе и Америке на рубеже XIX–XX веков. Отрицая классно-урочную систему, она предлагала поместить ребенка в развивающую среду и именно в ней дать ему свободу. Технология М. Монтессори осталась бы пустым набором дидактических материалов, не дающих заявленных результатов, если бы мы изъяли из нее самое главное, а именно, глубоко продуманную и прочувствованную философскую основу. Мария Монтессори говорит в своих работах о философии детства, являясь родоначальником особой отрасли гуманистической философии – гуманизма детства. Она считала недопустимым отношение к детям просто как к маленьким взрослым, говорила о серьезной необходимости изучать феномен детства и учиться у ребенка пониманию мира. Воспитание по Монтессори отмечено глубоким уважением и даже благоговением перед ребенком. «Дети – другие, то есть совсем не такие, как о них думают взрослые», – эта мысль М. Монтессори постоянно напоминает нам, что недопустимы любые формы угнетения детей взрослыми [5, с. 14]. Как раз наоборот: им надо дать свободу пространства и свободу действий. Точка зрения Монтессори на природу ребенка такова, что взрослый и ребенок – два совершенно различных по своей природе существа. Взрослый обладает развитой силой воли, умеет владеть собой, работает осознанно и целенаправленно. Цель работы взрослого находится извне, он изменяет и преобразует окружающую среду, приспособляя ее к своим потребностям. У ребенка сила воли и самообладание еще не развито, он живет в среде, созданной взрослыми, и цель его жизни и работы – в нем самом, в построении собственной личности исходя из своего внутреннего потенциала. Мария Монтессори писала в своей работе «Разум ребенка»: «Благородные мысли и возвышенные чувства всегда посещали людей и всегда передавались посредством образования, но войны от этого не прекращались. Бессмысленно надеяться на лучшее будущее мира, если мы, как и прежде, станем втискивать обучение в старые схемы передачи знания. Чего стоит это знание, если мы пренебрегаем общим формированием человека? Есть некая особая психическая сущность, о которой мы ранее не догадывались. Некое социальное единство, с которым необходимо считаться. Если к нам когда-нибудь и придут помощь и спасение, то принести их могут только дети, ведь именно они вырастают в человечество. Ребенок наделен большими возможностями. И если мы действительно стремимся к преобразению общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей» [6, с. 83]. Данное высказывание помогает нам понять, насколько важным и значимым является ребенок для всех философских воззрений Марии Монтессори. Именно с ним она связывает все надежды и чаяния на изменение и совершенствование мира.

Развивая идеи Ж. Ж. Руссо, Мария Монтессори для свободного саморазвития личности предлагает отказаться от насилия над ребенком: воспитание должно приходиться к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность. В этом состоянии все реакции ребенка становятся более отчетливыми, благодаря чему не только открывается возможность проявления субъективности, но и эффек-

тивного наблюдения за ее развитием. Раскрытие субъективности ребенка становится для педагога главной задачей и для этого он опирается на такие важные элементы космического воспитания как: подготовленная среда; свобода выбора; способность ребенка концентрироваться на выбранной работе.

Педагогические идеи М. Монтессори опираются на четыре базовых понятия. Порядок – определяющий готовность принять космический план. Дисциплина, как осознанный внутренний порядок, позволяющий найти компромисс между субъектом и социумом. Свобода, как условие проявления и развития субъективности. Творчество, как условие выполнения космической задачи. Свобода понималась М. Монтессори как независимость и в немалой степени самостоятельность мышления. Она приводит к выводу, что ребенку надо помочь сформировать мыслительную деятельность. В этом смысле свобода не может превращаться во вседозволенность, а должна получить рамки внутренней дисциплины, быть упорядочена. Творчество для нее – это, прежде всего композиция, конструкция нового из первичного интеллектуального материала. Через свободу объединяются две важнейшие категории космической педагогики: порядок, как признание наличия космического плана, и творчество, как признание возможности модификации окружающей среды в соответствии с космической задачей субъекта. Таким образом, есть основания утверждать, что данные категории могут быть выделены как важные онтологические основания космической педагогики в целом. Симптоматично, что психологическое содержание, заложенное Марией Монтессори в основу свободного воспитания, созвучно общему направлению развития западной гуманистической психологии, нашедшему свое отражение в работах Дж. Келли, А. Маслоу, К. Роджерса. Изложенные выше представления о ребенке определяют педагогическую сущность системы Монтессори и дают право говорить о свободном воспитании как проявлении гуманистических тенденций в педагогике М. Монтессори.

По мнению многих специалистов, существуют возможности влияния педагогики Марии Монтессори на преодоление гуманистического кризиса современного общества. Идеология гуманизма, формируясь и развиваясь как универсальное общесоциологическое духовное явление, исторически отражала основные этапы развития самого общества, была неразрывно связана с содержанием социальных процессов. Не случайно в истории педагогики идеи свободного воспитания и гуманизма тесно взаимосвязаны. Отличие современной ситуации от предшествующих эпох состоит в том, что техногенные изменения в среде проживания отрицательно сказываются на природе самого человека, его исходных потребностях, биологическом и духовном состоянии. В современном обществе гуманистическое сознание становится важнейшим условием бытия и возможности дальнейшего существования человечества. Однако, такое сознание и понимание ответственности современного человека за все происходящие в природе и социуме процессы, требует высоко развитой, мыслящей личности, в воспитании которой нам может помочь педагогическая система Марии Монтессори, базирующаяся на идеях свободного воспитания. Информационная цивилизация, идущая на смену индустриальному обществу, определяется не только принципиально новым технологическим способом воспроизводства всей системы общественных отношений, но и характером взаимодействия человека, техники и природы. Развитие информационной цивилизации требует постоянного совершенствования самого человека, его творческих и созидательных способностей. Человек становится не только главным социальным измерением общества, но и его главным социальным содержанием. Вместе с тем современное общество вопреки логике исторического развития демонстрирует постоянные политические и военные конфликты, различные формы насилия, этнонациональную разобщенность и предрассудки, глубокие социально-экономические противоречия, религиозные и иные предрассудки. Создается впечатление, что значительная часть современного общества отказывается от гуманистических принципов. Вместе с тем все большее количество ученых бьют тревогу по поводу нарастания антигуманистических тенденций в обществе, создания условий, лишающих человека его сущностных характеристик, отношения к нему как к вещи. Например, Э. Фромм отмечает, что современное общество подвержено опаснейшей тенденции разрушения индивидуальности. Искажению подвергаются как чувства, эмоции, так и мышление. С самых первых шагов обучения у человека отбивают охоту думать самостоятельно, а в его голову закладываются готовые мысли [9, с. 206]. Именно с таким положением вещей в системе образования и боролась Мария Монтессори, говоря о необходимости научить ребенка добывать собственные знания под руководством тактичных педагогов, а не запоминать некий объем информации, провозглашаемый учителем, как некая непреложная истина, не подлежащая пересмотру и проверке. Однако Э. Фромм обращает наше внимание, что ребенок попадает в школу или в колледж, где применяются все те же методы, подавляющие самостоятельность мышления. Один из них – настойчивое требование от учащихся знать факты, точнее, информацию.

По нашему мнению, в сложившихся условиях чрезвычайно значимой и актуальной оказывается педагогическая система Марии Монтессори, ибо будущее человечества зависит от воспитания и формирования личностей сегодняшних детей. Эта система дает возможность не преобладать в формировании нового поколения мировоззренческим доминантам прошлого поколения, уже впитавшего в себя отрицательную конформную систему мировоззрения. Монтессори-педагогика изначально, с самого раннего возраста воспитывает ребенка как личность, которая ставит во главу своего бытия свободу и умеет нести сознательную ответственность за эту свободу. С другой стороны, ребенок учится понимать и уважать не только значимость человека и его свободы, но и глубоко воспринимать целостность всего мира, где взаимосвязи столь тесны, что нарушение любого баланса ведет к катастрофическим последствиям. А это особенно важно в нашем мире глобальных кризисов, вызванных техногенной деятельностью человека. М. Монтессори учит ребенка, сохраняя собственную индивидуальность, понимать значение и индивидуальность другого и ценить ее, разви-

ваясь в созидательном взаимодействии с другими, но не подавляя их.

В свою очередь мысль о единстве нашего мира, где не должно быть разделения по политическим, расовым, религиозным или другим признакам, весьма актуально в наш век постоянных военно-политических конфликтов, с одной стороны, и попыток объединения стран, с другой стороны.

Рубеж XIX-XX вв. стал временем своеобразной научной революции в педагогике, положившей начало формированию научно-педагогических парадигм, определивших характер образования в развитых странах на протяжении всего столетия. Кроме того, по мнению современных исследователей (Днепров Э. Д., Корнетов Г. Б.), российская педагогика указанного периода развивалась в тесном взаимодействии с западной. Именно в эти годы наметились первые пути сотрудничества педагогической общественности разных стран и создались возможности интеграции культур. Таким образом, анализ отечественной и зарубежной педагогики конца XIX - начала XX вв. в их самобытности и взаимодействии – путь к более глубокому осмыслению и пониманию современных проблем педагогической науки и образования, обогащению педагогической культуры современного общества. Педагогические концепции и образовательные проекты, которые возникли на этом рубеже, стали основой альтернативных педагогических движений в разных странах, дали импульс развитию гуманистической педагогики сегодняшнего дня и могут служить фундаментом для формирования новых направлений педагогической теории и практики. Среди них свободная школа А. Нейлла (Саммерхилл-скул); вальдорфская школа Р. Штейнера; теория свободного воспитания Л. Н. Толстого (Яснополянская школа); «Дом свободного ребенка» К. И. Венцеля; «Дом свободного ребенка» Марии Монтессори.

В настоящее время, когда современная наука находится в поисках новой парадигмы образования, идеи свободного воспитания получили новый всплеск интереса и внимания к себе. Глобальные проблемы, охватившие человечество, требуют изменения установок, развивающих новое понимание природы, гармоничное и заботливое, а не хищническое и опустошительное. Перспективы выживания планеты и человеческой цивилизации становятся педагогической областью, ученые связывают их с изменением способа жизни человека, стиля его общения с другими людьми, характера труда, т.е., с изменением типа личности. Ученые ведут речь об определенном цивилизационном сдвиге, затрагивающем основы бытия, поэтому встает вопрос об изменении его важных составляющих: воспитания и образования. Поиск альтернатив в образовании, который ведется в настоящее время, отражает противоречие между эволюционирующей социальной реальностью и унаследованной системой образования, находящейся в тисках прошлого. Возникает другая педагогическая установка: от человека «образованного» к человеку «культурному». Поэтому главной задачей образования на современном этапе должно стать не насаждение определенного набора ценностей, а формирование у подрастающего поколения собственной нравственной восприимчивости, разборчивости, способности к формированию собственных взглядов, на основе которых оно смогло бы выработать свою систему убеждений, взглядов, верований и направляющих устоев. Глобальная перестройка основ образования, изменение ценностных ориентиров требуют от педагогической науки нетрадиционных подходов к решению образовательных задач, отличающихся не только характером разрешения проблем, но и характером их постановки. Идеи свободного воспитания, с его главным приоритетом – ребенком, на наш взгляд, наиболее созвучны тем серьезным требованиям, которые предъявляет человеку современность. На этом фоне актуализируется обращение к моделям образования и воспитания, приоритет в которых отдается самоопределению ребенка, а в основу положены любовь к нему, уважение его интересов, потребностей, желаний.

Таким образом, в истории теории и практики свободного воспитания можно выделить следующие этапы:

I этап (эпоха античности) – становление идей свободного воспитания. Формировалась установка на постоянное совершенствование умопостигаемого мира, которая ориентировала людей на преобразующую деятельность и способствовала пробуждению активности свободной личности, создавала основу для ее развития, для высокой самооценки индивида. Складывалась своеобразная система политического воспитания, основанная на стимулировании развития индивидуальных способностей и активности граждан и их использовании во имя личного и государственного блага. Свободное творчество и личная ответственность в кругах полноправных граждан становились нормой жизни.

II этап (эпоха Возрождения XIV-XVI вв.) – проектирование и реализация модели всесторонне гармонически развитого человека. В ходе реализации этой модели гуманистами открывались новые школы. Поворот, который наметился в трактовке самой человеческой индивидуальности, имел принципиальное значение для развития тех гуманистических тенденций в педагогике, которые позже способствовали возникновению идеологии свободного воспитания. Накопленный в это время гуманистический педагогический опыт, теоретическое наследие педагогов и философов служит толчком для дальнейшего содержательного наполнения гуманистических традиций образования педагогами последующих эпох и остается важным культурным источником для инновационного свободного поиска в наши дни.

III этап (эпоха Просвещения XVIII в.) – формирование концептуальных основ свободного воспитания. Идеи свободного воспитания личности, являющаяся содержательным стержнем современных альтернатив, приобретает в творчестве разных мыслителей новые грани. Они попытались сблизить крайние позиции, призывая развить в каждом человеке чувство свободы и независимости, стремясь обеспечить свободу человека в обществе, перешли от умозрительной разработки проблем воспитания к созданию практических методик, тем самым, усилив влияние идей свободного развития. С этого времени феномен свободного воспитания ведет свой самостоятельный отсчет.

IV этап (рубеж XIX - XX вв.) – формирование теоретических основ педоцентризма и реализация их в об-

разовательной практике. На данном этапе произошло изменение педагогического идеала от социально-ориентированной к личностно-ориентированной цели образования. Эта цель предполагала максимальный учет особенностей внутреннего мира ребенка, его возможностей, интересов и индивидуальных особенностей. Наиболее близко к решению задачи в стимулировании ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию через организацию педагогом среды, соответствующей потребностям формирующейся личности подошли следующие сторонники педоцентризма: Э. Кей, Дж. Дьюи, Л. Гурлитт, Г. Шаррельман и др.

V этап (20-80-е гг. XX в.) – разработка и апробация моделей «свободных школ». Исследования этих лет стали основой для разработки направлений в педагогике, основой которых явились идеи свободного воспитания. На этом этапе произошло утверждение принципов гуманизма и демократизации образования как основы свободного воспитания. Во главу угла ставили педагогическую деятельность, организованную с целью обеспечения наиболее благоприятных условий для счастья ребенка и его свободного творческого развития. Однако модель «свободной школы», будучи отражением вполне реальных тенденций развития воспитания и образования, в 30-е гг. с точки зрения массового внедрения, была по-своему утопична и существовала зачастую лишь на уровне эксперимента и опиралась на энтузиазм и подвижничество выдающихся педагогов-гуманистов (П. Гехеб, Г. Винекен, Дж. Дьюи, Г. Лейн). К середине XX в. произошло окончательное оформление идей свободного воспитания, развитие многообразия подходов к их реализации. В это время наиболее ярко заявили о себе такие свободные школы, как вальдорфская Р. Штейнера, Саммерхилл А. Нейлла и школа М. Монтессори.

VI этап (рубеж XX - XXI вв.) – распространение концепций свободного воспитания в массовой образовательной практике. Этот период характеризуется расширением степени свободы учащихся в практике свободных школ (в целеполагании, выборе содержания, форм, средств и методов обучения, оценивания результатов деятельности и т.д.), содействуя становлению ребенка как субъекта жизни и культуры (жизнетворчество, социализация и духовно-нравственное развитие личности).

В настоящее время среди ученых единого мнения о сущности свободного воспитания нет. Изначально в своих работах Ж. Ж. Руссо писал, что свободное воспитание – это оптимистический гуманизм, естественное воспитание, которое должно осуществляться сообразно с природой, т.е. необходимо следовать внутренней природе ребенка, учитывать его возрастные особенности. На современном этапе, например, по мнению О. С. Газмана свободное воспитание – это теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на ученика, как на уникальную, духовную "самость". Таким образом, считает он, снимается проблема "человека как объекта воспитания" и ставится задача помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодетельности), свободного выбора (самоопределения). А. А. Валеев же считает, что свободное воспитание – это направление в педагогической теории и практике, ориентированное на обеспечение в специально организованных педагогических условиях негосударственного образовательного учреждения подлинной внутренней свободы и самореализации ребенка, раскрытие и развитие его природных задатков в процессе освоения им окружающего мира [1].

По нашему мнению, свободное воспитание – это процесс формирования личности обучаемого, включающий, с одной стороны, личностно-ролевое участие обучаемого в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования, а с другой, – специально созданную образовательную среду, обеспечивающую интеграцию обучения и воспитания, установление гуманистических взаимоотношений между всеми субъектами педагогического процесса.

Сегодня идеи свободного воспитания привлекают к себе внимание тем, что провозглашают человека высшей ценностью общества, формируют отношение к ребенку как самоценности, детству – как важному самостоятельному периоду в жизни человека; предлагают пути и принципы воспитания личности, способной к активной творческой деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию; являются призывом к защите детства ребенка, человека вообще от разного рода насилия.

Вышеизложенное позволяет нам отметить, что свободное воспитание основывается на интеграцию гуманистического и аксиологического подходов.

Гуманизм – система взглядов, выражающих признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношения между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека. Гуманистический подход определяет положение ребенка в учебно-воспитательном процессе и означает признание его активным субъектом этого процесса. Воспитание трактуется как деятельность, которая может обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. Он диктует необходимость строить отношения с детьми на основе уважения личности ребенка и его права на самостоятельную организацию собственной жизни, развития его творческого потенциала. Этот подход предполагает наиболее полное его развитие как личности и индивидуальности. Позиция взрослого в этом процессе – помощь более старшего и опытного человека в познании окружающего мира, усвоении социально-значимого опыта предшествующих поколений. Ведущая роль педагога в данном случае выражается не в регламентации и жестком управлении воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Это позиция советчика, друга, консультанта. Реализация этого подхода возможна лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Вполне понятно, что подобный подход отвергает авторитарное давление на ребенка, не признает даже во имя благих целей манипулирование его

психикой и поведением. Реализация этого подхода в условиях свободного воспитания опирается на методологическую компетентность педагога, которая включает: умение и формирование готовности к постоянному изучению индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, взглядов, вкусов, привычек своих воспитанников; умение диагностировать и знать реальный уровень таких важных личностных качеств своих воспитанников, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, к труду, ценностные ориентации, жизненные планы; знать и чувствовать уровень тревожности и конфликтности, уровень психологического самочувствия, соотношения оценки и самооценки; максимально опираясь на активность ребенка, постоянно привлекать его к посильной и постепенно усложняющейся деятельности; своевременно выявлять и устранять причины, мешающие полноценному развитию личности ребенка, его самореализации; стимулировать самовоспитывающую активность ребенка и помогать ему в этом процессе. Таким образом, гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения и воспитания, поскольку она представляет собой ценностную ориентацию и личностную установку самого педагога, поэтому и требуется в условиях образовательного учреждения любого уровня и направления создание комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

Процессы саморазвития и самореализации определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом. В процессе исследования были сформулированы следующие направления в профессиональной подготовке учителя, вытекающие из данной цели: философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности; развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии; раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.); культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра.

Таким образом, можно сделать вывод, что в отечественной системе образования происходит интеграция гуманистических идей и идей свободного воспитания. И в связи с этим определить общие ценностные ориентиры: право каждого ребенка быть субъектом обучения; роль личностного компонента в образовании; важность опоры на базовые компоненты (современное состояние науки и культуры); предоставление школьнику возможности для свободного открытия мира; подготовка его к взаимопомощи и сотрудничеству с другими людьми.

Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи, и в современном толковании определяется как наука о ценностях. В контексте нашего исследования аксиологический подход мы рассматриваем с точки зрения приоритета педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии ребенка, поскольку он органически присущ гуманистической педагогике, в которой человек представлен как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи главной целью и абсолютной ценностью свободного воспитания является ребенок, его интересы и потребности. Что касается воспитательного пространства любого общеобразовательного учреждения, то наиболее важной идеей здесь должна быть представлена идея самоценности детства. Сущность аксиологического подхода заключается в выявлении ценностных оснований воспитания, ориентации его содержания на оптимальное сочетание общечеловеческих, национальных и личностных ценностей, понимаемых как образцы культурной, достойной жизни человека и общества. Этот подход предполагает субъективацию объективных ценностей человеческого сообщества, т. е. превращение их в личностные смыслы. Аксиологический подход адаптации системы свободного воспитания в России связан с гуманизацией образовательного процесса. В 90-х годах XX в. произошли изменения в сфере образования, предполагающие активизацию этого процесса. Одна из основных задач данных изменений, стала смена парадигмы как системы ценностей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного и деятельностного начал в человеке.

Рассматривая аксиологическую проблематику образования, многие исследователи (Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, А. В. Кирьякова, Г. Б. Корнетов, В. Н. Максимова, З. И. Равкин, К. Е. Сумнительный, Е. Н. Шиянов) констатируют, что гуманизация образования привела к признанию человека «самоценностью высшего порядка», и важно руководствоваться подходом, в результате которого личность самореализуется с максимально возможной полнотой, воплощая свою самость в перманентно меняющемся социуме, динамичном цивилизованном процессе.

Наше время требует новых подходов к работе с детьми, чтобы они легче адаптировались к последующей взрослой жизни. Нужно, чтобы еще в раннем возрасте максимально использовались и развивались заложенные в детском организме великие потенциальные природные возможности. И потому закономерен сегодняшний заказ любого цивилизованного общества – развивать свободную личность, начиная с ранних лет. Появление педагогов подготовленных к реализации идей свободного воспитания в образовательной практике должно способствовать как формированию личности обучаемого, так и проявлению гуманистических тенденций в современном образовании.

Мы считаем, что существуют следующие направления развития идей свободного воспитания, имеющие прогностическое значение: ориентирование образования на формирование целостной личности, ответственной за свое будущее; предоставление образовательных услуг, исходя из интересов и склонностей детей; создание особого развивающего пространства для максимального саморазвития ребенка; распространение

практики альтернативного образования, в котором воспитание не подавляет, а развивает потенциал ребенка. В ходе изучения перспектив внедрения идей свободного воспитания в современной образовательной системе было выявлено, что это один из источников обогащения педагогической теории и практики.

Список литературы

1. **Валеев А. А.** Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.): Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Казань, 2008.
2. **Загвоздкин В. К.** Вальдорфский детский сад. – СПб.: Народное образование, 2005.
3. **Квинтилиан М. Ф.** О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1935. - Т. 1.
4. **Кей Э.** Век ребенка. - М., 1910.
5. **Монтессори М.** Дом ребенка: метод научной педагогики. – М.: Астрель: АСТ, 2006.
6. **Монтессори М.** Мой метод: начальное обучение. – М.: Астрель: АСТ, 2006.
7. **Платон.** Тезет // Собр. соч.: В 4 т. - М., 1993. - Т. 2.
8. **Свободное воспитание:** Хрестоматия / Сост. Г. Б. Корнетов. – М., 1995.
9. **Фромм Э.** Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Малярчук Н. Н.

Тюменский государственный университет

В условиях значительного снижения уровня здоровья обучающихся, при отсутствии школьных врачей (педиатров, гигиенистов), педагоги вынуждены заниматься сохранением здоровья детей. Однако, выполняя возложенную на них миссию, педагогические коллективы, широко используя медико-гигиеническое и физкультурно-оздоровительное направления, не осознали, и, следовательно, не оценили значение культуры здоровья педагога, характера самой педагогической деятельности в обеспечении здоровья воспитанников.

Ведущая идея предлагаемой нами *концепции здоровьесозидающей деятельности педагога* – учитель, выполняя миссию человека культуры, осуществляет созидание здоровья воспитанников в качестве обязательной функции педагогической деятельности при условии активизации его внутренних и внешних ресурсов – раскрывается через следующие положения:

1. Социально-психологическое предназначение педагогической деятельности предопределяет глубокое осознание педагогом, прежде всего, своей изначальной, профессиональной принадлежности, причастности к культуре. По существу выполняемой им миссии педагог находится в русле тех исторических, общественных, социокультурных процессов, которые связаны с человеко-созиданием и созиданием здоровья учащихся в том числе.

2. Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности, педагог как носитель программ будущего должен быть способен дать конкретные рекомендации по сохранению здоровья, предложить здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения и таким образом программировать здоровьесориентированное поведение воспитанников.

3. Поскольку в современных условиях миссия созидания здоровья детей ложится непосильным грузом на плечи нередко соматически ослабленного, профессионально «выгоревшего», энергетически истощенного педагога, здоровьесозидающая профессиональная деятельность требует ресурсной обеспеченности.

4. Идея актуализации и активизации внешних и внутренних ресурсов здоровья и культуры здоровья педагога положена в основу модели развития здоровьесозидающей деятельности педагогов общеобразовательной школы.

Культуру здоровья педагога мы рассматриваем как непрерывно трансформирующуюся систему знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности, направленной как на познание, развитие, совершенствование индивидуального здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда, так и на использование принципов, способов и средств с целью сохранения здоровья учащихся и воспитания у них здоровьесориентированного поведения.

В силу общественной значимости педагогической деятельности в понятие культура здоровья педагога мы включаем наряду с личностным и профессиональный компонент, основу которого составляет *здоровьесозидающая педагогическая деятельность* (ЗСД), направленная на сохранение, развитие здоровья воспитанников, формирование их здоровьесориентированного поведения.

Опираясь на исследования феномена субъектности в психологии (К. А. Абульханова-Славская, Л. В. Алексеева, Л. А. Анцыферова, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский), теорию ценностей (В. П. Бездухов, А. В. Воронцов, М. Т. Громкова, А. Маслоу), теорию «локуса контроля» (А. Бандура, Д. Роттер), положения концепции профессиональной креативности (В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, А. А. Дергач, В. А. Кан-Калик) мы определили следующие качества педагога, которые позволяют ему занимать позицию субъекта