

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГА

В статье рассматривается валеологическая составляющая подготовки Монтессори-педагога, имеющая определяющее значение в его профессиональном развитии вследствие гуманистической направленности Монтессори-образовательной концепции.

Рассматривая воспитание как жизненно важный и определяющий фактор развития ребенка, М.Монтессори считала, что воспитание «нельзя доверять любому человеку, более или менее подготовленному морально или интеллектуально, а лишь человеку, особым образом подготовленному с обеих сторон». (1,35) Профессиональный долг Монтессори-педагогов состоит в объединении усилий по созданию пространства для реализации «человеческих тенденций» ребенка, его естественного, природного развития в аспекте широко понимаемого здоровья и здорового образа жизни.

Значимая роль в этом многогранном процессе принадлежит профессиональному общению педагога, его умению выстраивать гуманистически ориентированные взаимоотношения с ребенком, родителями, коллегами, способности и стремлению к постоянству духовного роста.

Восхождение к вершинам профессионального общения Монтессори-педагога – путь долгий и длительный, включающий в себя овладение многими сторонами учительского мастерства. Становление профессионального общения Монтессори-педагога предполагает: освоение многообразных функций общения в процессе получения педагогического образования; реализацию потребности в динамическом самоизменении и совершенствовании личностных качеств; развитие продуктивных механизмов общения в контексте социализации и воспитания детей.

Выполнение профессиональных обязанностей педагога в Монтессори-образовательном учреждении, из которых важнейшая – общение, оказывает действенную помощь ребенку, способствует его социализации и воспитанию, становлению естественных механизмов самореализации и самоутверждения.

Как подчеркивала М.Монтессори, «долг воспитателей... объединяться, чтобы создать пространство, в котором жизнь может произрасти, где она будет иметь необходимые условия; а затем набраться терпения и веры и ждать результата». (1,36)

Важнейшим условием развития профессионального общения педагога является его умение и желание учиться у ребенка *оптимистическому восприятию жизни*, непосредственной радости мироощущения, доверительной искренности отношений и способность своим общением поддерживать и сохранять такую «силу жизни и желание радости» (Ю.Фаусек), даже в моменты преодоления жизненных трудностей.

Кроме внешней привлекательности Монтессори-образования, выбор педагогом Монтессори-технологии зачастую определяется его внутренним созвучием с гуманистическими взглядами М.Монтессори на механизмы личностно развивающего влияния. Настоящим Монтессори-педагогом может стать только тот учитель, который уважает достоинство ребенка, признает и организует его свободную деятельность.

Содержанием гуманистической ориентации личности Монтессори-педагога является работа по самосовершенствованию, стремление к обогащению своего духовного потенциала, развитию таких черт характера, как милосердие, толерантность, любовь к порядку, независимость, уважение и доверие к ребенку, позитивный взгляд на мир, оптимизм, эмпатия, уважение к своему организму, творчество, освоению классических образцов речи и многое другое.

Жизнь Монтессори-педагога проходит на глазах у детей и является *значимой* частью Монтессори-подготовленной среды, создавая возможности для социального развития ребенка, предоставляя условия для самопостроения личности в воспитательной системе Монтессори-образовательного учреждения. Это предполагает работу педагога над своими личностными качествами как *обязательный* компонент *профессионального* становления. По словам М.Монтессори, «любая учительница может изучить все теории и все принципы воспитания, но уровень их приложения зависит только от нее. Хороший врач, как и хорошая учительница, являются индивидуальностями. Медицина и методы воспитания ничто без них». (Цит. по 2,64)

Педагог, который не только говорит о важности соблюдения режимных моментов, занятиях спортом, правильной организации досуга, но и таким образом *организует* свою профессиональную деятельность, что в ней находится время и место для реализации этих утверждений, своим примером способствует позитивной социализации и воспитанию личности, утверждению природосообразных оснований жизни ребенка. Это требует развития организаторских способностей, самодисциплины, усилий воли.

Демонстрация педагогом действительного интереса к окружающему миру, природе, коллегам, родителям, детям ориентирует ребенка на соответствующее отношение.

Обогащение духовного мира педагога является важнейшим источником соответствующего развития ребенка, поэтому изучение искусства, овладение инструментально-художественными умениями в различных его областях также относится к профессиональным обязанностям Монтессори-педагога. К этому следует отнести и совершенное владение образцами классической речи, грамматическими формами, поскольку речь учителя абсорбируется и «впитывается» ребенком на всех этапах и уровнях возрастного развития.

Отношение «взрослый-ребенок» характеризуется гипер-воздействием взрослого, главным образом, на эмоциональном уровне. Столь повышенное внимание к эмоциональному миру Монтессори-педагога обуславливает определенные психогигиенические требования, направленные на сохранение и поддержание его физического и духовного здоровья. Раздраженный учитель не может быть позитивно настроен на профессиональное общение. Поэтому к *функциональным* обязанностям Монтессори-педагога относится забота о ежедневном подкреплении собственных сил: правильное питание, здоровый образ жизни, достаточный сон, умение позитивно разрешать конфликты, оптимизм. Это так же является аспектом позитивной валеологической социализации ребенка.

В реальной педагогической практике наибольшую трудность представляет осуществление толерантности по отношению к слабым, неорганизованным, недисциплинированным учащимся, поскольку возможность осуществления подобной помощи не должна принижать, ущемлять достоинство другого.

Толерантность представляет собой личностное качество, характеризующееся способностью

принимать любого человека таким, каков он есть, признавая его безусловную уникальность, поиск позитивного в любом человеке, «вера в способность ребенка развиваться в существо... нас превосходящее». (1,35)

Толерантность проявляется не только во внешнем поведении педагога. Внешне проявить толерантность гораздо легче, чем ощущать ее на внутреннем уровне. Монтессори-педагог, работающий большей частью индивидуально с каждым, предполагает наивысшую степень развития именно *внутренней* толерантности, которую, вследствие ее эмоциональной сути, ребенок ощущает в наибольшей степени. Во многом именно через эмоциональное состояние педагога осуществляется трансляция его отношения к ребенку.

В процессе профессионального общения педагоги совершенствуют себя как личности, что является важным условием успешности осуществления ими процессов природосообразной социализации и воспитания личности учащихся. Личностное совершенствование Монтессори-педагогов определяется особенностями Монтессори-образовательной среды, предполагающей вполне определенные качества воспитателя.

В частности, работа Монтессори-педагога над индивидуальным характером происходит, прежде всего, в условиях профессионального общения, поскольку необходимо присущая последнему толерантность – в процессе ежедневно повторяющегося возобновления – неизбежно развивает данное личностное качество, превращая его из профессионально-необходимого в повсеместно и привычно применяемое.

Наибольшую трудность в становлении профессионального общения Монтессори-педагога представляет его умение и желание преобразовать энергию внешней активности в созидательный потенциал внутренней установки на развитие самостоятельности и активности ребенка в соответствии с главным тезисом Монтессори-педагогики: «Помоги мне это сделать самому!». Именно поэтому способность Монтессори-педагога к *наблюдению* представляет собой важнейшую сторону его профессионального облика. По образному определению М.Монтессори, «учительница чувствует, что в ней загорается пламенный интерес к духовным проявлениям ребенка и глубокая радость и ненасытная жажда наблюдения детей, тогда она знает, что она – «посвященная». Тогда она начинает делаться «учительницей». (2,86)

Валеологически сообразные установки приводят к продуктивному общению педагога и ребенка, если совместная деятельность основана, во-первых, на уважении ребенка к взрослому и, во-вторых, на взаимном уважении друг друга.

Сохранить такое уважение на протяжении всей жизни ребенка достаточно сложно, поскольку его доверие к взрослому, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, основано на безусловном принятии поведения взрослых как образца для подражания. Вместе с тем взрослый не всегда следует тем требованиям, которые он обращает к ребенку. В частности, это касается так называемого «права на ошибку». Противоречивость возникающих в общении ситуаций может быть разрешена, в частности, в условиях признания за взрослым, но тогда и за ребенком права на ошибку. Здесь чрезвычайно важным является фактор педагогической меры.

Так, захваливание отдельными родителями и педагогами *всех* действий ребенка формирует у последнего сознание абсолютной правильности своих поступков, приводит к потере чувства действительности и, как следствие, к бесполезному восприятию любой критики.

Между тем, реальная жизнь предполагает ошибочное действие как *обязательный компонент* процесса обретения социального опыта, необходимое условие становления самостоятельности в условиях меняющегося, зачастую непредсказуемого социального окружения. Поэтому формирование адекватного отношения к ошибке – и своей, и другого, преодоление момента эмоционального негативизма в оценке неверного и непродуктивного действия является стимулом к актуализации созидательного потенциала, значимым фактором самосовершенствования личности.

Как справедливо подчеркивала Ю.И.Фаусек, институт так называемых «юных дарований» и «система отличников» в школе давали возможность «распускаться пышным цветом тщеславию, самомнению и зависти по отношению к более удачливым товарищам. Стремление к душевному и умственному самосовершенствованию теряло всякий смысл и сохранялось лишь в отдельных детских личностях, обладающих врожденными моральными качествами или же находящихся в благоприятном окружении взрослых. В школе же большинство этих детей училось не из интереса к самому учению, а в погоне за отличными отметками и похвальными грамотами. Способным это удавалось легче, средние,

что называется, лезли из кожи, чтобы добиться этих ужасных «отлично», дававших им и в школе, и по ее окончании всяческие привилегии. Тяжелее всего приходилось тем, у которых была ярко выраженная склонность к какой-нибудь одной категории знаний, и они не могли хватать «отлично» по всем предметам, а потому часто оказывались в ряду средних или даже слабых учеников, теряя всякие привилегии, хотя, по существу, являлись более ценным умственным материалом, чем многие круглые отличники». (2,32) В дальнейшем, ввиду отсутствия позитивного принятия критики, несформированности элементов самокритики, проявления социальной пассивности в ситуациях, лишенных восхищенных оценочных суждений, любая ошибка, затруднение в жизни *таких* детей зачастую может переживаться как личностная трагедия.

Характерное – наряду с Монтессори-образованием – для многих гуманистических образовательных систем, таких как вальдорфская педагогика, Йена-план, школ О.Декроли, отсутствие балльной оценки достижений учащихся, не снижает эффективности становления их познавательной активности и других направлений личностного развития.

В этой связи профессиональное общение Монтессори-педагога становится условием успешной социализации и воспитания личности, если помогает ребенку осознавать возможность совершать, признавать ошибки и устранять их в процессе самостоятельной проверки вырабатывать навыки самоконтроля, приобретать способность адекватно оценивать себя и свои достижения, укреплять веру в собственные силы на пути к самосовершенствованию.

Во многом этому способствуют личностные программы развития в Монтессори-образовании, представляющие собой развернутый ряд усложняющихся вариантов достижений ребенка в соответствии со структурными компонентами личности (независимость, самостоятельность, самодисциплина, уверенность в себе и др.). Как образовательные программы, они включают основные учебные разделы, учитывают индивидуальный темп освоения, вариативность выбора содержания, ориентированы на индивидуальные стартовые возможности каждого в условиях свободной работы в Монтессори-подготовленной среде.

Личностные программы развития ребенка в Монтессори-образовании не только ориентируют ребенка на приспособление к соци-

уму, но и направляют его на выстраивание отношений с миром на основе принятых ценностей, позволяют путем построения соответствующих педагогических ситуаций в воспитательном пространстве приводить к возможному гармоническому единству структурные стороны личности. Генеральная совокупность множества выборов в итоге образует индивидуальную траекторию-вектор личностного развития в диалектике единства социализации и воспитания.

Валеологизация процессов социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании заключается в максимальном ориентировании каждого школьника на здоровый образ жизни через активизацию познавательной са-

мостоятельности в Монтессори-дидактической среде, признании здоровья важнейшей жизненной ценностью. Определяющим условием достижения обозначенных целей является создание соответствующим образом организованной воспитательной среды, которая предоставляет максимальные возможности для свободного развития личности как самореализующейся системы. Принцип единства социализации и воспитания, лежащий в основе взаимодействия субъектов Монтессори-сообщества, позволяет гармонизировать личность учащихся, эффективно готовить их к осуществлению собственной жизнедеятельности не только в рамках образовательного учреждения, но и за его пределами, в условиях меняющегося социума.

Список использованной литературы:

1. Педагогика Марии Монтессори: Курс лекций. Ч.2. / Ред. группа: К.Сумнительный, Н.Широнин. Москва, 1993. 80 с.
2. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. Москва, 1994. 146 с.