

ПРИОРИТЕТЫ ВОСПИТАНИЯ И ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПАРАДИГМЕ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

© А.А.Валеев

Раскрываются основные приоритеты свободного воспитания, получившие воплощение на конкретных развивающих пространствах, в частности, в практике школы известных педагогов М.Монтессори, Р.Штейнера, А.Нейлла и других. Показано, как в созданных ими авторских школах решались такие сложные педагогические задачи, как воспитание без принуждения, предоставление детям права самостоятельной организации своей жизни, обеспечение условий для развития психической устойчивости ребенка и формирования его нравственности.

Одной из ведущих тенденций в педагогической теории и практике сегодня является выделение приоритета в ценностных парадигмах образования, ибо отсюда начинается качественный переход к целостному представлению о нем как универсальной ценности, коей, в частности, можно назвать свободное воспитание. Если в связи с этим обратиться к педагогическому наследию апологетов свободного воспитания М.Монтессори, Р.Штейнера, Г.Винкена, А.Нейлла, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, то можно увидеть, какие основные приоритеты были ими поставлены в центре их концепций. И одним из приоритетов было представление о ребенке как природном, духовном и культурном существе, в воспитании которого на первый план выносилось понимание **свободы**, что влекло за собой и определенную постановку целей, организацию учебно-воспитательного процесса и собственно роль педагога, осуществляющего свою миссию в образовательной деятельности в русле свободного воспитания.

Из истории известно, что впервые понятие "образование" (греческое *paideia* – пайдейя, духовное воспитание, раскрывающее внутреннее содержание человека) в современном смысле этого слова получило свою трактовку в работе Платона "Государство". По Платону, Пайдейя обозначает путь человека к осознанному преобразению, представляющее собой последовательно разворачивающееся его саморазвитие и самопознание, которое как единственный путь и ведет к истинному миру и подлинному себе.

Проблему оснований гуманистического образования в античной философии глубоко затронул Сократ. И хотя автор антропологического учения исходил из признания приоритетности в деле воспитания внутренних факторов (к ним он относил наследственность и волю субъекта) перед внешними (т.е. влияние среды), он тем не менее понимал, что без тесного взаимодействия учителя

и ученика решить пути совершенствования индивида крайне трудно.

Впоследствии это стало мечтой каждого педагога – суметь как можно полнее раскрыть возможности и способности каждого ученика, развить его неповторимую индивидуальность. Однако долгое время осуществление этой идеи было затруднено тем, что приоритетным направлением воспитательной деятельности избиралось формирование в ребенке, прежде всего, социального начала. И лишь, пожалуй, в практике свободного воспитания реально стал возможен акцент в сторону поддержки становления в растущем человеке того индивидуального, что присуще только ему и благодаря чему он и сможет в будущем добиться определенного жизненного успеха. Повышение роли процесса воспитания в формировании индивидуальности детей возможно только в том случае, если педагог-воспитатель осознает сущность индивидуальности как феномена, условия и средства ее развития.

Исходя из этого, по мнению педагогов-гуманистов, именно свободная школа может создать предпосылки для осуществления таких принципов гуманистического образования, как:

- предоставление свободы как возможности для ребенка реализовать свой внутренний потенциал;
- обеспечение свободы выбора как права ребенка на реализацию своей субъективности в принятии решений;
- отказ от всех манипуляций ребенком;
- индивидуальное целеполагание как проектирование личности ученика в ходе образовательной деятельности;
- развитие опыта ребенка как средства его личностного роста.

В свое время Л.Н.Толстой обратил внимание на то, что ошибка всех педагогических теорий заключается в том, что целью образования является развитие как таковое, а не гармония разви-

тия. Он отстаивал идею свободного развития ребенка, которая, в свою очередь, предполагала формирование нового типа взаимодействия учителя с учениками, где главную роль играли бы педагогически организованная нравственно-интеллектуальная атмосфера общения, а также выработанные и принятые всеми нормы поведения.

По глубокому убеждению Л.Н.Толстого, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию, предоставляя ученику свободу воспринимать то учение, которое отвечает его требованиям. Проповедуя идеи свободного воспитания, Толстой с самого начала выдвигал императив о недопустимости навязывания педагогом своей воли детям [1].

Таким образом, основанием педагогического процесса становятся: уважение к личности ребенка; признание свободы и прав ребенка; обращенность педагога к миру ребенка (его идеалам, интересам, стремлениям и т.д.); актуализация в процессе личностного развития ребенка его самопознания и саморегуляции; поддержка во всех ситуациях "Я" ребенка; стимулирование его активности и самостоятельности, а также субъектной позиции в жизни.

В связи с этим определяются и приоритеты воспитания, выдвигаемые гуманистической педагогикой, основной целью которой является содействие реализации природы каждого ребенка, стремящегося к свободе, личностному развитию и к потребности взросления. В этом, собственно, и видится высший смысл свободного воспитания и его главное предназначение.

Например, педагогическая концепция немецкого педагога Р.Штейнера объединяет индивидуальный подход к каждому ребенку с организацией интенсивного, глубокого усвоения знаний. Благодаря творческой атмосфере, осуществлению межпредметных связей, определению проблем, связанных с человеком, как центральных в процессе обучения каждому предмету; построению учебного процесса в определенном ритме, с учетом психологии восприятия и потребностей ребенка в соответствии с этапами его становления, в вальдорфской школе создаются условия для гармонизации интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека, воспитания свободной, независимой в мышлении, отвечающей за свои действия личности, способной к творческому самоопределению.

Более того, по глубокому убеждению Р.Штейнера, подлинное воспитание должно состоять в стремлении избегать всяческих вторжений в область личности и предоставлять возможность ей самой осуществлять то, предпосылки чего закладываются педагогом, что выражается

во "взрыхлении им почвы" для самопознания и самоанализа ребенком своего "Я". Вот почему в практике вальдорфских учителей на первый план выходит сбережение индивидуального в каждом ребенке, подведение его к моменту (по мысли Штейнера, им является половое созревание) обретения подлинной свободы [2].

Перед педагогом – сторонником свободного воспитания, таким образом, стоит задача как можно более полного согласования педагогической организации развития растущего человека с устремлениями и желаниями самого взрослого, а не игнорирование актуальных состояний ребенка. Именно такой подход по своей сути и способен заложить основы глубинной духовной общности учителя и ученика. В атмосфере взаимопонимания, взаимодействия и сотрудничества, в условиях принятия ребенка таким, каков он есть, педагог-гуманист делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, при этом предполагается, что целостность его будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Отсюда свободное воспитание как парадигма гуманистической педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником и соратником, превратить его не просто в равноправного участника, но и соавтора собственного образования. Как показывает практика существующих свободных школ, педагогический процесс организован в них таким образом, что ребенок познает себя и проявляет свою истинную индивидуальность, проявляющуюся в его способности к самоосуществлению (стать и быть самим собой); познает и усваивает истинно человеческое; проявляет творческое отношение к себе и своему бытию, к социальному и природному окружению, при этом вокруг него нейтрализованы источники, способные провоцировать его на асоциальные действия и поступки.

Об этом, в частности, писал К.Н.Вентцель, который считал, что целям воспитания должен служить весь строй жизни свободной школы "как педагогической общины, тот дух любви, взаимного уважения друг к другу ее членов, солидарности и свободы, которым эта община должна быть пропитана и в мелких, и в крупных проявлениях ее жизни. Каждый жизненный случай в ней будет становиться поводом для пробуждения нравственных чувств, мыслей и настроений и шаг за шагом будет толкать детей в направлении все большего и большего нравственного совершенства" [3, с.74].

На сегодняшний день, как показывает педагогическая действительность, имеется не так много альтернативных педагогических систем,

которые, пройдя, по сути, столетний путь, не только сохранились в авторском варианте, но и усилили свои позиции, прочно заняв определенную нишу в мировом педагогическом процессе. И одними из них являются такие авторские школы, как Вальдорфская, Саммерхилл или школа Монтессори, в которых их авторы и создатели проводили в жизнь реально, а не декларативно идею об основной миссии учителя. По их мнению, учитель должен быть адвокатом ребенка и при этом всемерно помогать растущему человеку достигать духовного и физического комфорта. Иначе говоря, образ мыслей, убеждения и взгляды учителя должны быть направлены на помощь ребенку в самоусовершенствовании его личности.

Первая же трудность, с которой сталкиваются сегодня учителя, решившие работать в свободной школе, это осознание и понимание того, что им необходимо предоставлять детям полную свободу. Исходя из этого, перед ними всегда будет стоять трудная задача – в каждый момент времени быть самим собой и утверждать неповторимость другого человека – ребенка. Иначе говоря – любить ребенка в себе, а не себя в ребенке.

Известный итальянский педагог-гуманист М.Монтессори считала в связи с этим, что позицией учителя на первом плане должна оставаться позиция любви. И цели учителя тогда заключаются в том, чтобы видеть ребенка, чувствовать его и понимать свою задачу. И этих задач, как учит Монтессори, у учителя четыре – в зависимости от ситуации: 1) постоянно хвалить ребенка (что на деле означает безусловное его принятие); 2) ненавязчиво направлять ребенка (предоставления ему алгоритма выбора); 3) личный пример в познании окружающего мира (здесь включается механизм подражания – ребенку тоже хочется все это делать); 4) быть терпеливым (один из самых важных посылов в работе с детьми).

И если учитель успешно решает эти четыре задачи, то ребенок, выходящий в 12 лет из стен школы Монтессори, помимо общеобразовательных знаний, владеет еще тремя умениями. Первое – умение делать выбор и принимать решения. Второе – умение быть ответственным за свои решения, за себя и за свои поступки. Третье – умение быть автономным [3].

Любовь к ученикам как решающий фактор для успеха обучения в школе Л.Н.Толстой также считал одним из важнейших качеств учителя. Хрестоматийными являются ныне его слова о том, что "для того, чтобы иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество... Качество это есть любовь... Если учитель соединя-

ет любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель" [4].

По мнению К.Н.Вентцеля, задача педагога состоит в том, чтобы создать такое воспитательное пространство (в первую очередь поле деятельности), на котором каждый ребенок сообразно своей природе, своим пристрастиям нашел бы для себя место, на котором его физическое, духовное и душевное развитие осуществлялось бы наиболее полноценно. В связи с этим очень важным в размышлениях Вентцеля было его сомнение в непрременной правильности выбранного ребенком своего места. И в этом сомнении – вся суть учителя со своим беспокойством, и беспокойством не за себя, не за правильность принятого им решения, а с беспокойством за судьбу ребенка.

Очень много в изменении и понимании роли педагога сделал Р.Штейнер. Еще только задумывая свою авторскую школу, он уже знал, что учитель должен быть личностью и поддерживать становление и развитие личности каждого ученика. Он стал создателем личностно-ориентированного подхода в образовании, который действительно направлен, в первую очередь, на задачи воспитания и реализации личности ребенка. Приобретению знаний и умений в процессе образования придается уже не первостепенное значение, они ассимилируются в процессе общего развития человека и его индивидуальности. Штейнер был убежден, что в центре всего жизненного ритма школы всегда должна стоять фигура классного учителя. И его роль тем значительнее, чем значительнее сама его личность. Каждый день на протяжении первых восьми лет обучения он не только прорабатывает со своими детьми (наполняемость класса около 30 человек) школьные предметы, но и помогает им разобраться в разнообразнейших жизненных ситуациях.

Этот же аспект, но несколько с другой стороны, рассматривала М.Монтессори, по глубокому убеждению которой в правильно организованном образовательном процессе ребенок идет впереди, а учитель – за ним, поддерживая его во всем. Однако, указывает при этом она, учителю необходимо отказаться от своей собственной активности с тем, чтобы более активным мог стать сам ребенок. Таким образом, учитель должен дать ребенку свободу, чтобы тот мог проявить себя, иначе взрослый со всей его превосходящей силой начинает ему противостоять.

Это говорит о том, что при такой системе воспитания учитель должен быть готов не только к роли руководителя, но главным образом, к роли наблюдателя. В школах Монтессори педагог

превращается как бы в ученого наблюдателя, который должен хорошо знать, какую внести перемену в окружающую ребенка обстановку для того, чтобы он мог продолжать свое саморазвитие, как и когда остановить ребенка, если он идет по нежелательному пути. Основа новой системы — изучение каждого отдельного ребенка. А для того, чтобы изучить ребенка, понять его, надо предоставить ему полную свободу действия во всем.

Таким образом, смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, к самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя — помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу. Поэтому Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и предпочитала использовать термин "руководительница" вместо "учитель".

Вот почему и кажется таким привлекательным один из принципов педагогики Монтессори "помоги мне это сделать самому", который свидетельствует именно о том, что учитель или другой взрослый не учит ребенка, а помогает ему осваивать окружающий мир. Если по реакции ребенка учитель понимает, что момент для презентации выбран неправильно, он предлагает отложить материал, и пробует повторить это позже, в более благоприятный момент.

Это согласуется с одним из важнейших принципов свободного воспитания — педагогической поддержкой, которая, как показывает вся история гуманистической педагогики, в любых ситуациях является основной пружиной гуманизации воспитательного пространства, и в любом контексте создает условия для самопознания и самореализации личности, ибо направлена на принятие себя и другого, на конструктивное построение межличностных отношений. В свободных школах можно было наглядно видеть, как участие педагогов в судьбе своих воспитанников создавало следующий продуктивный цикл: предоставляя свободу ребенку, они формировали его самостоятельность, которая в свою очередь способствовала формированию ответственности, что, в конечном счете, и приводило к свободе. Именно в этом состояла гуманизация воспитательного пространства в школе Саммерхилл.

В русле сказанного вспомним Р.Штейнера, который постоянно подчеркивал своим сотрудникам, что успешность педагогической поддержки ребенка, испытывающего проблемы жизнепонимания, всегда будет зависеть от понимания воспитателем сущности своей миссии. Памятью о том, что каждая личность в потенциа-

ле обладает неповторимой внутренней задачей, которая может быть выполнена только самостоятельно, педагог должен помочь ребенку увидеть эту предназначенность и развить силы для ее реализации.

Выше сказанное относится и к введению в практику свободного воспитания положения о свободе выбора ребенка, когда автоматически изменяется позиция и задачи педагога. Учитель уже не транслирует готовые знания, а способствует тому, чтобы ребенок приобрел их самостоятельно, работая в специально подготовленной среде. Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает познавательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и, в случае необходимости, направляет деятельность ребенка. Таким образом, учитель **учит детей учиться**.

Как показывает педагогическая действительность, наиболее серьезным препятствием для распространения систем Монтессори и Штейнера является подготовка подходящих педагогов, не только проникшихся принципами этих систем, но и всегда готовых к исследовательскому характеру своей работы. Учителя Монтессори-школы или вальдорфской школы должны сами знать и уметь все, чему захочет научиться ребенок. Или, по крайней мере, стремиться к этому.

Учитель в свободных школах, кроме поистине энциклопедических знаний по всем областям естествознания и гуманитарных наук, должен обладать умениями и в таких областях, как пение, танец, поэзия, рисунок, живопись, скульптура, рукоделие, кулинария, сельское хозяйство, основы медицины, игротехника, спортивные игры, журналистика, компьютеры, иностранные языки, а также социально-психологическими умениями и способностями к наблюдению, психодиагностике, психотерапии и т.д. В идеале подобную копилку профессиональных умений должны иметь все учителя в школах Штейнера и Монтессори. Причем, как считала сама Монтессори, на уровне "воплощенного знания", т.е. умения применить их в любой момент и в любой ситуации.

И все это, по мысли педагогов свободного воспитания, должно базироваться на вере в ребенка. Данный тезис являлся краеугольным камнем гуманистической педагогики и наиболее полным выражением их гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания. Однако Монтессори пошла дальше своих "идеологических" соратников. Она сумела преодолеть присущий им негативизм по отношению

к педагогическим методикам, якобы мешающим проявлению спонтанной активности детей. Наоборот, она сумела разработать до мельчайших нюансов метод, обеспечивающий максимальное развитие детской активности. Именно этим, прежде всего, и объясняется феномен жизненности педагогики М.Монтессори, ее успеха и популярности на протяжении многих десятилетий.

У Р.Штейнера несколько иной подход к этому вопросу. Он говорил, что всем взрослым очень важно понять одно: ребенок не "сырье" для формирования чего или кого бы-то ни было, он автор, который сам активно работает над развитием самого себя, он во многом, в конце концов, сам определяет, каким ему быть; надо лишь предоставить ему в этом свободу. Свободу, которая и жидется, прежде всего, на вере в ребенка. Поэтому свобода в воспитании и представляет собой точку отсчета для создания наиболее благоприятных условий для телесного и душевного развития детей. Имеющиеся сегодня данные позволяют сказать, что отличительными чертами выпускников свободных школ являются: быстрая и хорошая адаптация в различных жизненных ситуациях, стремление к самостоятельному разрешению самых трудных проблем, умение работать индивидуально, свободно общаться и умело распоряжаться своим временем. Благодаря идеям, внесенным М.Монтессори, Р.Штейнером, Г.Винкеном и А.Нейллом в практику свободного воспитания, дети учатся самоуважению, приобретают уверенность в себе и с оптимизмом берутся за новые дела, легко переживая неудачи и временные трудности.

Известно, что антропологическое осмысление проблемы воспитания предполагает обращение к бытийному контексту его жизни. Бытие ребенка протекает как во внешнем, так и во внутреннем мире. Внешне бытие – это пространственная, предметная, временная, природно-географическая, социально-культурная среда жизни детей. Внутренне бытие означает внутренний мир растущего человека, его экзистенциальную сущность. Сюда относятся его язык, субъективное восприятие окружающего мира, переживания и личностные смыслы. В связи с этим так важно понимание педагогом сущности внешнего и внутреннего образовательного пространства. Вот почему такое понимание, т.е. проникновение воспитателя в глубины детского бытия является важнейшим методом воспитания в русле философско-антропологических идей. Именно в созданной Р.Штейнером системе образования, построенной на принципе помощи саморазвивающейся личности, возможна атмосфера понимания ребенка. А понять ребенка – это не

просто приобрести сумму знаний о нем с помощью разных психолого-педагогических методов (наблюдение, изучение продуктов деятельности, опрос, беседа, диагностирование и т.д.) и зафиксировать их количественно. Понимание представляет собой, прежде всего, особую педагогическую работу по проникновению в мотивационно-смысловую сферу поведения ребенка.

Очень интересно в этом направлении работала М.Монтессори, которая главной задачей взрослого считала помощь детям в приобретении умения сосредотачиваться на интересной для них работе. И в этом сложном деле учитель проходит через три этапа. Первый – подготовка привлекательной для ребенка и удобной для его работы среды. Второй – разрушение той деятельности отдельных детей, которая мешает продвижению и развитию остальных. Причем это делается ненавязчиво и в единственной форме – поиск для этих беспокойных детей той интересной работы, на которой они могли бы сконцентрироваться. И третий этап, как бы условный, заключается в том, чтобы просто не мешать ребенку, когда тот занят интересной и полезной деятельностью.

Однако большая часть воздействий учителя должна проходить косвенно, через среду или с помощью правил, который он придумывает вместе с детьми. Надо отметить в связи с этим, что увлеченность педагога, работающего по системе Монтессори, всегда захватывает детей и помогает ему наладить доверительные отношения с каждым ребенком, создавая тем самым ту уникальную атмосферу, которой так отличаются классы Монтессори. При этом важно отметить, что гуманизация взаимоотношений учителя и ученика в процессе педагогического взаимодействия обязательно включает в себя педагогический оптимизм. Под ним, как известно, понимается вера в потенциальные возможности каждого ребенка, в его учебные достижения и способности, умение создавать ситуацию успеха во всех проявлениях ребенка и оказывать всяческую поддержку в его самоопределении.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

Как показало исследование, учащиеся свободных школ овладевают не только теоретическими знаниями высокого уровня, но и разными практическими навыками во многих областях человеческой деятельности. Кроме того, педагоги в школах М.Монтессори, Р.Штейнера, А.Нейлла воспитывают такие моральные качества, как любовь, благодарность, сочувствие, доверие, способность видеть красоту, распознавать добро и зло, целеустремленность и настойчивость в выборе жизненного пути и т.д., что, в конечном счете, помогает каждой индивидуальности почувствовать уверенность в себе, пробудить в ней социальный интерес, найти смысл в жизни. Вот почему среди выпускников этих школ, по данным ЮНЕСКО, практически нет алкоголиков и наркоманов. Нет среди них и безработных, и это наблюдается в странах, где изменение структуры занятости населения и связанный с ним рост количества "ненужных людей" идет в нарастающем темпе.

Важно еще то, что и в настоящем времени, живя в стенах своих свободных школ, и в дальнейшем, во взрослой жизни, воспитанники и выпускники решают и будут решать все свои проблемы только за счет собственной активности, которая и оказывает свое вторичное влияние на биографию ребенка через новую цепь поступков, вызревших в его переживаниях.

Таким образом, в свободных школах воплотились все основные положения теории свободного воспитания, к которым относятся природосообразность, гуманизм, педагогическая поддержка, диалог, ценностно-смысловая направленность образования, вера в ребенка и т.д. И в каждом из этих положений, как нам представляется, на первый план всегда выходит личность такого педагога, который чрезвычайно серьезно относится к человеческим потенциалам каждого ребенка; который исподволь, иногда прямо, чаще косвенно, призывает детское существо никогда не сдаваться, не предавать себя и постоянно стремиться к самореализации в сложном и напряженном взаимодействии с жизнью и окружающими его людьми.

Любая школа гуманистической направленности предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы у учащегося чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы этих школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт движения вальдорфских школ, школ Монтессори, накопленный за 85 лет их существования, показал, что принципы свободной школы могут

быть адаптированы к культурам самых разных народов. И причина здесь в том, что программы этих школ, которые отличает широта подхода и междисциплинарность, нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний и информации.

Исходя из выше изложенного, можно утверждать, что в образовательный механизм свободной школы заложены определенные нормы процесса воспитания, неотделимые, в конечном счете, от гуманистической (и вместе с тем и профессиональной) позиции педагога, коими и является следующее:

- любовь к ребенку, и как следствие, безусловное принятие его как личности; душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать, иначе говоря, толерантное отношение к ребенку, проявляющееся в уважении его права быть таким, каков он есть, и не допускать причинения ему вреда;

- уважение достоинства и доверие, вера в свое предназначение каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

- признание права ребенка на свободу поступка, выбора самовыражения; признание его воли и права на собственное волеизъявление (имеется в виду право на "хочу" и "не хочу");

- признание педагогом равных прав ребенка в процессе взаимодействия с ним;

- умение учителя стать товарищем для ребенка, готовность и способность его быть на стороне ребенка (выступая в качестве своеобразного адвоката), готовность ничего при этом не требовать взамен;

- приверженность диалоговым формам общения с детьми, умение говорить с ними по-товарищески (без "сюсюканья" и без панибратства); умение слушать, слышать и услышать, проявляя при этом эмоциональную устойчивость;

- наличие у педагога коммуникативных умений, обеспечивающих установление педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и группой в целом, с родителями воспитанников и коллегами;

- постоянное проявление эмпатии, позволяющей не только осознавать характер эмоционального состояния ребенка, но и откликаться на его переживания; проявление сочувствия и искреннего содействия ему в решении его проблем;

- наличие у учителя социально-психологической наблюдательности, глубокого понимания каждого ребенка и социально-психологических процессов, происходящих в детской группе;

- ожидание постоянного успеха в деятельности ребенка, отказ от субъективных оценок и вы-

водов, а также готовность оказать сиюминутную помощь;

- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в сильных сторонах ребенка, при этом стимулирование у него самоанализа и самоконтроля;

- наличие у учителя рефлексии и творчества в педагогической деятельности, влекущего за собой собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить самооценку и свою позицию;

- наличие конструктивных умений, включающих в себя умение планировать деятельность ученика во все режимные моменты;

- наличие организаторских умений, позволяющих организовать как свою профессиональную деятельность, так и деятельность детей;

- наличие у учителя устойчивой педагогической направленности на целостное развитие ребенка, что предполагает наличие гностических умений, дающих возможность познать предмет своей конкретной профессиональной деятельности.

В заключение еще раз обратимся к педагогическому наследию К.Н.Вентцеля, этого пророка свободного воспитания и талантливого теоретика космической педагогики, призывы которого приобретают особое звучание в наступившем XXI веке. Многие пророчества Вентцеля начинают

сбываться, одно из которых, которое можно принять как завет, нам, педагогам, особенно дорого: "...взрослое человечество тогда только и станет истинно великим, прекрасным, могучим и свободным, когда оно освободит ребенка, когда оно сознательно выставит на своем знамени "Культ ребенка", когда оно перестанет идолопоклонствовать перед собою, перестанет сдерживать неудержимый полет молодых свежих сил в высь и в ширь. Будем почаще думать о том великом, светлом будущем, которое глядит на нас из веселых, искрящихся глаз ребенка, которое сквозит в его невинной улыбке, и тогда мы не можем не почувствовать желания освободить ребенка из-под нашего гнета, открыть для его молодой души свободный путь в страну Света, Солнца и Свободы, по которой стосковалось современное человечество" [5].

1. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя. М., 1996.
2. Учебный план свободной Вальдорфской школы. Рязань, 1991.
3. Монтессори М. Каким должен быть Монтессори-учитель. М., 1999.
4. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя. М., 1996.
5. Вентцель К.Н. Культура и воспитание. М., 1999.

PRIORITIES IN EDUCATION AND DEMANDS TO THE PERSONALITY OF A TEACHER IN THE PARADIGM OF INDEPENDENT UP-BRINGING

A.A.Valeyev

This article provides a view on some priorities of free education and how it's practically organized by well-known teachers as M.Montessori, R.Steiner, A.Neill and so on. The article describes how their progressive schools build and maintain an environment where children can really be free and as a result can co-exist in harmony being mentally stable and morally self-controlled. The author suggests that only at such a kind of schools pupil's spiritual, social and moral development is possible.