

Социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании

Сущностной характеристикой современной социально-экономической ситуации в России является повышение роли образования как одного из важнейших условий прогрессивного развития общества на этапе его всестороннего реформирования.

Гуманистическая образовательная парадигма определяет доминирующую значимость человеческого фактора и подчеркивает принципиальную важность процессов социализации и воспитания личности в развитии социума. Ориентация на воспитание человека самостоятельного, независимого, творчески мыслящего, способного активно действовать, принимать решения и брать на себя ответственность за их последствия требует от педагогической науки пристального внимания к содержанию ценностных ориентиров образовательных учреждений, поиску адекватных образовательных технологий для реализации обозначенных временем идей.

Сохраняя традиции, развивая собственные теоретические и экспериментальные основания, отечественная педагогика одновременно открыта традиционному и инновационному педагогическому опыту различных стран, критически осмысляемому в соответствии с определяющими идеями российского образования. «Работая над практикой гуманизации воспитания сейчас, мы не только можем, но и должны воспользоваться всем теоретическим богатством, накопленным в этом отношении отечественной и зарубежной педагогической мыслью». (Н.Д. Никандров).

Рыночные приоритеты в организации современной российской социально-экономической системы задают ранее не востребованные ориентиры развития социальных качеств личности: расчет на собственные силы, инициативу, предприимчивость, расширение индивидуальной свободы и ответственности, значимость личного успеха.

Содержательное обогащение процессов социализации и воспитания личности в известной степени сдерживается традиционно присущими отечественному образованию явлениями авторитаризма, тенденциями к усреднению, разделением функций образовательного процесса, стереотипами отрицания мирового педагогического опыта. В то же время социальные институты воспитания, к которым, прежде всего, относятся образовательные учреждения, далеко не всегда соответствуют новым условиям и изменившимся требованиям общественной жизни.

Одним из путей решения обозначенной проблемы является обращение к педагогическим идеям западного человекознания и, в частности, к образовательной системе итальянского педагога М. Монтессори.

Проблемы освоения достаточно сложной педагогической системы требуют научного осмысления и управления данным процессом. Важными для изучения отдельных аспектов Монтессори-образования явились работы таких современных исследователей, как А.А. Адамский, М.В. Богуславский, И.Н. Дичковская, А.Г. Козлова, Г.Б. Корнетов, Л.Н. Литвин, Д.Г. Сороков, М.Г. Сорокова, К.Е. Сумнительный, Т.В. Фуряева, Е.А. Хилтунен.

Однако в описании путей дальнейшего развития Монтессори-образования в современном российском образовательном пространстве отсутствует научно-обоснованный подход, позволяющий выделить теоретико-методологические основания дальнейшего совершенствования, расширения сферы применения, повышения эффективности влияния на процессы социализации и воспитания личности.

Этим определяется выбор темы исследования: «Социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании».

Цель исследования: разработать и обосновать концепцию единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании.

Объект исследования: Монтессори-образование как часть образовательного пространства.

Предмет исследования: единство социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании.

Гипотеза исследования: социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании как части образовательного пространства будет осуществляться успешно, если:

- Монтессори-образование будет рассматриваться как открытая педагогическая система, предполагающая возможность включения в разнообразные образовательные пространства на основе согласованного принятия общих ценностей и принципов взаимообогащающего сотрудничества; в основу исследования будет положен методологический принцип единства социализации и воспитания, утверждающий взаимодополняющую общность этих процессов;

- исходя из интеграции Монтессори-образования и традиционной системы образования будет разработана пространственно-вре-

менная модель Монтессори-подготовленной среды, включающей в себя: содержательный инвариант Монтессори-образования; личные программы развития на основе реализации воспитательных возможностей субъектного Монтессори-сообщества; критериальные основы становления личности в Монтессори-образовании;

- за счет расширения сфер проявления свободной самостоятельной деятельности субъекта будет обогащаться спектр осваиваемых им социальных ролей и путем коррекционного доминирования социализирующей или воспитывающей сфер личность учащихся будет гармонизоваться;

- профессиональная подготовка Монтессори-педагога будет ориентирована на успешное решение задач социализации и воспитания личности.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили необходимость постановки и решения следующих задач:

Обосновать единство социализации и воспитания личности как методологический принцип педагогики.

Рассмотреть особенности социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании.

3. Выявить основные тенденции развития Монтессори-образования в зарубежной и отечественной педагогике.

Дать современную педагогическую интерпретацию концепции единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании.

Раскрыть основные направления реализации концепции единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании в меняющемся социуме.

Определить специфику профессиональной подготовки Монтессори-педагога к решению задач социализации и воспитания личности.

Теоретико-методологические основания и источники исследования:

- научные труды М. Монтессори, ее последователей и оппонентов (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, Ж. Годфруа, Г.С. Ивантер, Н.К. Крупская, Л.Н. Литвин, Ю.И. Фаусек, С. Френе, Т.В. Фуряева, Е.А. Хилтунен.);

- труды представителей педагогики гуманизма (Ш. Амонашвили, М.Н. Берулава, В.В. Зеньковский, К.Н. Вентцель, О. Декроли, Э. Кей, Г.Б. Корнетов, Я. Корчак, А. Маслоу, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий);

- исследования в области теории взаимодействия личности и социальной среды, становления самосознания (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.С. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, Л.П. Буева, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, И.С. Кон, Г.А. Ковалев, Я.Л. Коломинский, Л.И. Новикова, А.В. Петровский);

- труды педагогов, философов, социологов, психологов, обращенные к проблемам социального воспитания (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Г.М. Андреева, И.Н. Андреева, А.Г. Асмолов, Б.П. Битинас, О.С. Богданова Т.С. Буторина, Б.З. Вульф, М.А. Халагузова, А.И. Ковалева, В.П. Комаров, Л.Ю. Гордин, А.Н. Леонтьев, Б.Т. Лихачев, С.Е. Матушкин, В.М. Медведев, Л.И. Ловикова, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, С.В. Сальцева, Н.К. Сергеев, Г.Н. Филонов, П.И. Чернецов, Т.Ф. Яркина, М.М. Яценко);

- исследования в области инновационных процессов в педагогике (А.А. Адамский, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, Е.С. Заир-Бек, В.П. Зинченко, В.А. Караковский, Н.Б. Крылова, А.М. Лобок, В.А. Петровский, С.А. Расчетина, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына);

- работы, в которых исследуются проблемы ориентации личности на социально значимые ценности (Т.К. Ахаян, Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров);

- исследования по проблеме соотношения социализации и воспитания личности (Э. Берн, Р. Берне, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, А.В. Волохов, М.А. Галагузова, Э. Дюргейм, М.Б. Коваль, Дж. Мид, А.В. Мудрик, Т. Парсонс, М.И. Рожков);

- исследования по проблемам профессиональной подготовки педагогов (В.И. Андреев, В.И. Земцова, В.А. Кан-Калик, Л.И. Рувинский, В.Г. Рындак, В.А. Сластенин, Н.Н. Тулькибаева).

Источником исследования явился также собственный опыт теоретического осмысления и практической реализации процессов социализации и воспитания личности в Монтессори-образовательных учреждениях.

Экспериментальная база и методы исследования

Исследование проводилось на базе Монтессори-образовательного центра при Оренбургском областном институте повышения квалификации работников образования, в образовательных учреждениях г. Оренбурга (гимназия № 5; дошкольные образовательные учреждения: № 115, 193, 143, пос. Ростоши; Дворец творчества детей и молодежи), в Оренбургском областном центре детского и юношеского творчества, дошкольном учреждении № 4 г. Медногорска Оренбургской области.

Ведущими теоретическими методами исследования являлись: изучение, систематизация и теоретический анализ архивных материалов, философской и историко-педагогической литературы по проблеме исследования; системный анализ, абстрагирование, методы теоретического моделирования, методы апробации и коррекции. К эмпирическим методам следует отнести различные виды наблюдения (непосредственного и опосредованного, непрерывного и дискретного, открытого и скрытого) за процессами социализации и воспитания личности, анкетирование, интервьюирование, метод экспертных оценок; мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа.

Логика и этапы исследования

Логическая структура исследования включала в себя следующую последовательность этапов:

Первичное изучение проблем социализации и воспитания личности в общенаучной литературе и педагогической практике, разработка исходных позиций исследования; ознакомление с основными принципами Монтессори-образования в ходе курсовой подготовки в Международном Монтессори-центре (г. Москва), формулировка рабочей гипотезы исследования. (1991-1993 гг.)

Разработка основных концептуальных положений, определение содержательных компонентов и принципов организации опытно-экспериментальной работы, подготовка и апробация необходимых рекомендаций и материалов по проблеме и уточнение направлений ее дальнейшего развития; работа по открытию Монтессори-образовательных учреждений. (1993-1995 гг.)

Осуществление экспериментальной части программы исследования в деятельности Монтессори-образовательных учреждений г. Оренбурга, проверка эффективности практической реализации предлагаемых концептуальных положений, обработка результатов исследования, формулирование основных выводов. (1995-2000 гг.)

На защиту выносятся следующие положения:

1. Концепция единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании как части образовательной системы представляет собой процесс самопостроения социализирующейся личности в воспитательной системе образовательного учреждения.

2. Монтессори-образование является открытой педагогической системой, способной органически включаться в разнообразные образовательные пространства на основе принятия общих ценностей и принципов взаимообогащающего сотрудничества.

3. Основанием интеграции Монтессори-образования и современной российской образовательной системы является пространственно-временная модель Монтессори-подготовленной среды, включающая в себя: содержательный инвариант Монтессори-образования; критериальные основы становления личности в Монтессори-образовании; личностные программы развития на основе реализации воспитательных возможностей субъектного Монтессори-сообщества.

4. Расширение пространства свободной самостоятельной деятельности учащихся обогащает спектр усваиваемых ими социальных ролей и на основе доминирования социализирующей или воспитывающей сфер способствует гармонизации личности.

5. Успешность профессиональной подготовки Монтессори-педагога обусловлена гуманистической ориентацией личности, освоением закономерностей становления и развития содержательного инварианта Монтессори-образования, его вариативным использованием, формированием проективно-исследовательской культуры в условиях курсовой подготовки, самообразования и профессионального общения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в диссертации:

- поставлена и решена на научно-теоретическом уровне проблема единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании как части образовательного пространства;

- определена сущность социализации личности в контексте воспитательной парадигмы и обосновано единство социализации и воспитания личности на уровне методологического принципа педагогики;

- выявлены уровни взаимосвязи социализации и воспитания в становлении личности;

- предложена типология личности, исходя из доминирования в ее становлении процессов социализации или воспитания, обладающая педагогико-эвристическим потенциалом;
- раскрыты подходы к динамике становления Монтессори-образования в историческом и системно-структурном аспектах;

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- выявлены основания ценностно-смыслового единства социализации и воспитания личности и раскрыты критериальные основы становления личности в Монтессори-образовании;

- научно обоснован содержательный инвариант Монтессори-образования в контексте социализации и воспитания личности и раз-

работана пространственно-временная модель Монтессори-подготовленной среды;

- определены основные пути реализации концепции единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании в современных условиях (валеологизация, вариативность, личностные программы развития, использование воспитательных возможностей субъектного Монтессори-сообщества);

- изучен генезис и эволюция идей Монтессори-образования в зарубежной педагогике, выявлены современные тенденции развития Монтессори-образования;

- проведен ретроспективный анализ становления Монтессори-образования в России;

- разработана модель профессиональной подготовки Монтессори-педагога к реализации единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- успешно апробированы в практике образовательных учреждений различных типов (дошкольного, основного и дополнительного образования) основные положения концепции единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании;

разработана и внедрена в практику программа профессиональной подготовки Монтессори-педагога;

- научно-теоретические положения диссертации могут быть основой для дальнейшего обновления содержания и форм практической деятельности педагогов в области социализации и воспитания личности учащихся;

- выводы и рекомендации могут найти применение в различных формах курсовой подготовки студентов педагогических образовательных учреждений, слушателей факультетов повышения квалификации работников образования.

Апробация и внедрение результатов исследования

Результаты исследования изложены в монографии, методических пособиях, рекомендациях, научных статьях. По теме исследования имеется более 30 публикаций, объемом 50,9 п.л. Материалы исследования использовались в учебном курсе «Управление процессом воспитания»; спецкурсах: «Социализация и воспитание личности школьника», «Технология развития личности ребенка: мировой и отечественный опыт», «Теория и практика Монтессори-образования»; в курсе педагогики на факультетах педагогики и методики начального образования, повышения квалификации пе-

дагогических кадров Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбургского областного института повышения квалификации работников образования, а также при разработке и внедрении региональных и муниципальных программ воспитания и дополнительного образования детей Оренбургской области.

По проблемам исследования автор руководит аспирантами и соискателями.

Программа профессиональной подготовки Монтессори-педагога апробирована на базе Оренбургского областного института повышения квалификации работников образования для педагогов дошкольных учреждений № 193, 143, 115, пос. Ростоши, г. Оренбурга.

Разработанные в ходе диссертационного исследования методические рекомендации внедрены в практику многих дошкольных учреждений г. Оренбурга и области.

Результаты исследования докладывались автором на международной (Москва, 1994), всероссийских конференциях (Москва: 1993, 1996, 1997, 1998; Оренбург: 1993, 2000; Санкт-Петербург 1999; Орск 1999), ежегодных научно-практических конференциях и семинарах организаторов воспитательной работы, преподавателей дополнительного образования, социальных педагогов г. Оренбурга и Оренбургской области.

Основная опытно-экспериментальная работа проводилась в Монтессори-образовательном центре при Оренбургском областном институте повышения квалификации работников образования. Одним из результатов деятельности Монтессори-центра явилось создание образовательного учреждения «Муниципальная гимназия № 5» г. Оренбурга, работающего на основе Монтессори-педагогики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждается применением комплекса методов, адекватных объекту и предмету исследования; привлечением широкого круга оригинальных источников; многосторонностью опытно-экспериментальной работы, воспроизводимостью полученных результатов, а также непосредственным изучением автором Монтессори-педагогики (начиная с 1991 года) в отечественных и зарубежных Монтессори-образовательных центрах.

Диссертантом успешно сданы экзаменационные тесты на звание: «Монтессори-учитель-экспериментатор» (Москва, июнь 1993

г.); «Монтессори-учитель-методист» (Москва, сентябрь 1994 г.); «Монтессори-педагог» (Мюнхен-Москва, сентябрь 1994 г.). С 1995 по 1998 гг. диссертантом пройдены курсы повышения квалификации при Московском Монтессори-центре, Российской Ассоциации Монтессори-педагогов, Всероссийской ассоциации «Школа-Эврика» по различным направлениям дошкольной и школьной Монтессори-педагогике у таких известных международных Монтессори-тренеров, как Т. Хеллбрюгге, К. Ауриг, М. Рот, Г. Зееле, Л. Брайн, Э. Ван Сантен, К. Бейкер, Л. Андерлик, Л. Хельфед, И. Датке. С июля 1999 г. диссертант проходит обучение в Мюнхенском Монтессори-институте на Международном курсе, организованном АМІ (срок очной формы обучения - 10 месяцев - осуществляется в течение 3 лет).

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования; определяются его цель, объект и предмет; формулируется гипотеза; ставятся задачи; раскрываются положения, выносимые на защиту; характеризуются методы и этапы опытно-экспериментальной работы, представляются области апробации полученных результатов.

В первой главе «Единство социализации и воспитания личности как педагогическая проблема» выявляется сущность социализации личности в контексте воспитательной парадигмы, обосновывается единство социализации и воспитания личности как методологический принцип педагогики, выявляются уровни взаимосвязи социализации и воспитания в становлении личности.

Изучение социализации и воспитания личности в рамках различных отраслей науки свидетельствует об устойчивой разноаспектной взаимной сопряженности этих процессов. Трансформация воспитательной парадигмы в отечественной педагогике объективно отражает системные изменения в современном социуме и показывает, таким образом, что воспитание через механизмы социализации способно влиять на обновление общества.

Рассмотрение сущности социализации личности именно в таком контексте представляется нам наиболее актуальным.

Многовековая история человечества вполне определенно свидетельствует о стремлении любого общества и государства включить

подрастающее поколение и другие слои населения в систему таких социальных ценностей и социальных ролей, которые в наибольшей степени способствуют воспроизводству основных ценностных устоев данного социума.

Под социализацией (от лат. *socialis* – общественный) понимается процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

С философско-социологической точки зрения социализация отождествляется с процессами опредмечивания-распредмечивания, обеспечивая, тем самым, преемственность исторического развития человека. Социальная психология понимает социализацию как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу или общность. Психолого-педагогический взгляд на социализацию раскрывает содержательную конкретику этого процесса, обосновывает механизмы, связанные с условиями социализации (среда, пространство), позицией личности в этом процессе (активность-пассивность), подчеркивая демократический, добровольный, гуманный характер социализации как педагогического феномена.

Чрезвычайно важным для выстраивания педагогической логики рассматриваемого процесса является выделение двух форм социализации, которая может происходить как в условиях естественного взаимодействия человека с социумом и стихийного воздействия на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни, так и в процессе целенаправленного воспитания, осуществляемого в семье и других образовательных институтах. В отличие от воспитания, которое представляет собой намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом, социализация охватывает процесс и результаты взаимодействия индивида со всей совокупностью влияющих на него социальных факторов.

В диссертации раскрыты основные сферы социализации, которые дают название ее видам: поведенческая, эмоционально-чувственная, познавательная, бытийная, морально-нравственная, межличностная (Н.И. Шевандрин); полоролевая, профессиональная, семейная, политическая (Н.Ф. Гедикова).

В зарубежных исследованиях выделяются два подхода к социализации, которые основываются на объектной или субъектной позиции личности в процессе взаимодействия с социальной средой: адаптивная концепция как субъект-объектный подход к понима-

нию сути социализации (Дж.Х. Баллантайн, Э. Дюргейм, Д. Дьюи, Э. Мак Нейл, Т. Парсонс, Р.Дж. Хэвигерст и др.) и концепция акцентирования субъект-субъектных отношений в процессе социализации (А. Бандура, Г. Блумер, Ф. Знанецкий, Ч.Х. Кули, Дж.Г. Мид, У.И. Томас, И.М. Уэнворт, и др.).

Идеи Э. Дюргейма, психоанализ (З. Фрейд), воззрения Ж. Пиаже, теория интернализации (Т. Парсонс), точка зрения Д. Дьюи, а также интеракционизм Дж. Мида и работы его последователей (теория «зеркального Я» Ч. Кули, «теория обмена» Дж. Хоуманса) раскрывают структурно-функциональные аспекты социализации в плоскости адаптивистского подхода, акцентируют моменты приспособления личности к социальной среде, являются, по сути, теориями конформности, недооценивающими собственную активность и природную вариативность поведения человека.

Активность личности в процессе социализации подчеркивают Ж. Годфруа, Г. Рэйнгольд, И.М. Уэнтворт. Среди зарубежных теорий, находящихся в русле данного направления, следует отметить: «научение путем наблюдения» А. Бандуры, теорию нравственного совершенствования личности Л. Колберга, теорию самоактуализации личности К. Роджерса и А. Маслоу, теорию «последовательных этапов становления идентичности личности» Э. Эриксона.

Таким образом, история осмысления проблемы социализации в работах зарубежных исследователей свидетельствует о выделении различных сторон соприкосновения процессов социализации и воспитания в становлении личности.

Для социально-педагогической мысли России идеи социальной обусловленности воспитания были особенно характерны: в той или иной степени развитие идей социализации личности в связи с особенностями воспитания обозначено в исследованиях К.Н. Вентцеля, В.В. Зеньковского, А.Г. Калашникова, П.Ф. Каптерева, А.В. Луначарского, А.Н. Острогорского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого.

В диссертации отмечается, что специальное изучение проблем социализации в нашей стране началось в 60-е годы XX века, хотя социально-психологические аспекты личностного развития рассматривались значительно раньше Л.С. Выготским, Л.И. Божович, Д.Б. Элькониным. Ретроспективный анализ работ по социализации личности в советский период свидетельствует о разноаспектном изучении этого феномена философами, социологами, социальными психологами, педагогами (Н.В. Андрееenkova, А.А. Бода-

лев, Л.П. Буева, В.Г. Бочарова, И.М. Даниленко, Н.П. Дубинин, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Л.Н. Столович, С.Л. Рубинштейн).

Выделяются педагогические характеристики факторов социализации (А.В. Мудрик), особенности поведения социализируемого субъекта (Л.И. Новикова), содержательные характеристики взаимоотношений личности в процессах воспитания и в ходе влияния случайных социальных воздействий (Н.И. Шевандрин). Этапы и механизмы социализации уточняются в работах А.В. Мудрика, Б.З. Вульфова, Г.А. Бутрыма, С.А. Смирнова, В.С. Мухиной, а также в трудах Г. Тарда, У. Бронфенбреннера. Рассмотрение условий и выделение способствующих факторов социализации в возрастном аспекте осуществлено в исследованиях А.В. Волохова, Н.Ф. Головановой, В.М. Иванова, И.В. Корсун, А.Г. Корниловой, М.В. Крулехт, В.А. Фокина.

Эти исследования не только подтверждают чрезвычайную сложность процессов социализации, но и обосновывают желательность педагогической вариативности социализирующего влияния на личность с максимальным учетом обуславливающих его факторов, подчеркивают значимость воспитания в процессах социализации.

Одним из значимых итогов социализации считается социализированность как сформированность таких черт личности, которые будут характеризовать ее и на последующих стадиях общественного развития (В.А. Мудрик), адаптированность, являющаяся показателем успешной социализации индивида в обществе. Тождественным понятием является «социальная зрелость» (М.З. Ильчиков). Американский исследователь А. Инкельс назвал данный феномен «заглядыванием вперед», т.е. изучением того, каким должен быть ребенок сейчас, чтобы добиться успеха, встав взрослым. В ракурсе возрастной этапности социализации выделяются уровни первичной социализации (от 0 до 3 лет), социализации вторичной и уровень так называемой «ресоциализации».

Как отмечает В.Г. Бочарова, решение задач оптимального становления личности и позитивного развития общества вполне осуществимо, если обеспечить плодотворное, гармоничное сотрудничество всех институциональных воспитывающих факторов социализации: семьи, дошкольных учреждений, школы, учреждений дополнительного образования, культуры, спорта, неформальных объединений, вузов, производственных коллективов и других общностей людей.

Таким образом, доминирование в социализирующих процессах воспитательной парадигмы раскрывает педагогические основы социализации личности, которые заключаются в создании максимально благоприятных условий для вхождения ребенка в социум, а также обуславливает необходимость рассмотрения единства социализации и воспитания личности на уровне методологического принципа педагогики.

В современном образовательном пространстве в соотношении социализации и воспитания имеет место, на наш взгляд, определенный плюрализм, в силу чего многообразие педагогических воздействий группируется, зачастую, без достаточно четкой определенности параметров единства, в том числе единства ценностно-смыслового. Хотя логика общественного развития, связанная с интегративно-информационным обогащением социальных связей и расширением доминирующих тенденций ценностно-смыслового единства человеческого социума, неизбежно повышает значимость социально-организованного, планового, воспитательного компонента социализации на фоне усиливающегося вероятно-стохастического характера ее результатов в условиях свободной самореализации личности в плоскости неформальных, нерегламентированных отношений.

Категория «единство» представляет собой закономерную связь между целью, содержанием, методами и условиями рассматриваемых процессов, что не только объединяет, но и приводит к появлению у целого новых свойств и закономерностей.

В исследовании раскрываются моменты единства социализации и воспитания, которые обусловлены: «общностью» субъекта воздействия; объединяющим фактом различия как момента проявления диалектического закона единства и борьбы противоположностей в социальной плоскости, а также: применением принципа дополнительности при рассмотрении указанных явлений (Л.И. Новикова); саморазвитием как основой единства (Б.З. Вульф); характером качественно-временной итоговости рассматриваемых процессов (актуальность-потенциальность, непрерывность-дискретность) (А.В. Мудрик); фактором упорядоченности достижения цели (Э. Дюргейм); принципом добровольности самопринятия социализирующих воздействий (Н.Е. Щуркова); феноменом «векторного единства» (Л.П. Буева); многофакторной сложностью обоих процессов (В.Г. Бочарова).

Различие процессов социализации и воспитания связывается со способами социальной детерминации, ее целями и функциями

(М.В. Ильчиков); характером осознанной направленности действия (стихийность-сознательность). (И.С. Кон, А.В. Мудрик)

При всем многообразии выделенных факторов единства социализации и воспитания, все же, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание фактору среды как базисному основанию единства рассматриваемых феноменов в педагогической плоскости. Тем более что, исходя из анализа определений (А.Н. Острогорский, В. Даль, К.Д. Ушинский, Э. Дюргейм и др.), основными чертами воспитания являются: наличие организованной, упорядоченной, предсказуемой, планируемой (воспитывающей) среды, характерной особенностью которой являются близкие, родственные, небезразличные, заботливые, любящие, т.е. значимые («однородные» в своей значимости) отношения. Человек становится существом общественным лишь в случае опосредования его природно-биологической сущности принимаемой им и «благосклонной» к нему социальной средой.

Психолого-педагогические аспекты целостности человеческой среды изучались Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.В. Петровским и другими учеными.

Понятием «социальная среда» в психологии и педагогике обозначают пережитую человеком объективную реальность как своеобразный показатель интериоризации культуры, свидетельство достигнутого уровня социального развития. «Воспитательная среда» является той частью социального окружения, которая специально создается для формирования субъектов социальной деятельности на всех уровнях общественной жизни.

Исторически сложившимся центром координации и организации педагогически целесообразной среды является школа, которая осуществляет разностороннее развитие своих воспитанников во взаимодействии с другими социальными институтами и призвана регулировать все другие влияния, которым подвергаются учащиеся, создавая, тем самым, условия для оптимального идейно-нравственного развития личности (Ю.П. Сокольников).

В диссертации обосновывается необходимость применения принципа единства социализации и воспитания при рассмотрении особенностей как школьной, так и внешкольной среды.

В этом плане установлено, что собственно воспитательное воздействие имеет включение ребенка в «лично-утверждающую ситуацию» (В.В. Сериков). Это обеспечивает становление опыта субъективирования как выработки личностного знания, собствен-

ного мнения, своей концепции мира, своего стиля и утверждения собственной структуры деятельности.

Таким образом, к педагогическим основаниям единства социализации и воспитания можно отнести педагогически смоделированные ситуации, готовящие ребенка к осознанной позитивности поведенческого выбора в непредсказуемой ситуативности жизни, способствующие выходу за пределы только идеального (представляемого-воображаемого) поведения («Как бы ты поступил в такой-то ситуации?»). Исходя из чего, спроектировать какой-либо процесс воспитания в плане целенаправленной социализации личности – значит построить модель такой жизненной ситуации, в которой воспитанник будет принимать, реализовывать и отстаивать определенную структуру ценностей, прогнозируемых целью воспитания, в условиях максимальной, в том числе и стохастически-вероятностной приближенности к самой жизни.

Указанные основания единства социализации и воспитания позволили рассмотреть стороны реализации этого единства в таких важнейших образовательных институтах, как семья, внешкольные учреждения, детские организации и движения. В диссертации подчеркивается необходимость педагогически организованной вероятности выбора социально-позитивного поведения ребенка. Речь идет о внесении в сферу воспитания элементов «от социализации» – случайных и стихийных факторов неупорядоченного воздействия (своеобразных «социальных прививок», «социальной иммунизации», вариантов «социальных проб»). В этом отношении вероятностная педагогика сознательно провоцирует самостоятельный выбор ребенком социально-позитивного поведения в «случайно» и «непреднамеренно», с точки зрения ребенка, возникающей конкретной ситуации. Подобная предсказуемая непредсказуемость выбора, приоритет педагогически обоснованной вероятности провоцирует развитие важнейшего качества личности – ее субъектности как способности ответственного выбора тактики и стратегии жизненного поведения.

Учет ближайших и отдаленных последствий деятельности ребенка отражается в перспективном прогнозировании и планировании, являясь аспектом регулируемой социализации. Результативность единства (результативное единство) социализации и воспитания заключается в обогащенном результате взаимного, однонаправленного (одно-целе-направленного) явления «педагогического резонанса», что дает более значимую социализирующую итоговость, чем в каждом из указанных процессов, взятых раздельно.

В главе критически анализируются современные концепции воспитания школьников, в которых воспитание либо отождествляется с социализацией, либо рассматривается как часть социализации, когда происходит «создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности». (Концепция воспитания учащейся молодежи). На наш взгляд, это стороны одного единого процесса становления личности.

Изучение связей между социализацией и воспитанием личности свидетельствует о глубинной закономерной взаимообусловленности этих отношений и позволяет рассматривать единство социализации и воспитания личности как методологический принцип педагогики. Именно такое понимание единства дает возможность четко сформулировать основополагающие требования к организаторам этих процессов, направить педагогическое мышление и деятельность на создание и использование реальных социальных ситуаций для оптимального личностного развития школьников.

Педагогические аспекты социализации включают в себя поиск путей интеграции воспитательных усилий социализирующей среды, актуализацию субъектной позиции участников воспитания, выявление и учет специфики социализации на разных возрастных этапах, а также процессуальные характеристики воспитания как целенаправленной социализации.

Поскольку в каждом личностно развивающем факте необходимо присутствуют моменты организованности и стихийности, социализация и воспитание находятся в состоянии разумного, оптимального, «балансируемого» соотношения процессов энтропии и негэнтропии, упорядоченности и хаоса, дезорганизации и самоорганизации, деструкции и (само)развития, т.е. являются «живыми» системами и попадают, тем самым, под рассмотрение в плоскость синергетического подхода.

Синергетика изучает связи между элементами структуры или подсистемами, которые образуются в открытых системах вследствие интенсивного обмена веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных, меняющихся условиях. В таких общностях наблюдается согласованное поведение подсистем, в результате чего возрастает степень упорядоченности целого, т.е. уменьшается энтропия.

Интеграция воспитательных сил общества, стремление к объединению воспитательных воздействий на личность и, в целом, тенденция к оптимизации воспитательного процесса представляет собой

объективную закономерность и является парадигмальной установкой современного образовательного пространства. (В.И. Андреев, Б.З. Вульффов Э.Н. Гусинский, Н. Моисеев, И. Пригожий, Г. Хакен).

Синергетический аспект единства социализации и воспитания позволил выделить следующие компоненты педагогического взаимодействия социальных институтов в плоскости становления личности: целевой, содержательный, качественный и процессуальный, которые подробно проанализированы в диссертации.

В исследовании реализована объяснительная функция принципа единства социализации и воспитания при рассмотрении воспитательной системы школы, ее компонентного состава, особенностей педагогического регулирования, трактовки движущих сил. Движущими силами развития воспитательной системы являются противоречия между: функцией и структурой; содержанием деятельности и формами ее организации; стремлением к интеграции и дезинтеграцией, новациями и традициями, событийностью и повседневностью, субъектом-коллективом и субъектом-личностью (В.А. Караковский).

В этой связи социализация понимается как активная деятельность, активное проживание человеком изменяемой и творимой им новой социокультурной среды. Успешность социализации зависит не столько от широты и глубины усвоения уже готовых норм, сколько от полученной в процессе социализации индивидуальной способности каждого к самостоятельной деятельности на благо сообщества. Подобную возможность личностного становления обеспечивают школы как открытые социально-педагогические системы гуманистической ориентации.

Параметр активности служит важным показателем уровня развития личности, ее нравственной воспитанности, проявляется в поведении человека и его социальных ориентациях. Социальная активность личности развивается тем интенсивнее, чем шире простор для проявления инициативы, самостоятельности, самостоятельности, творчества, чем многообразнее связи и разностороннее общение индивида, чем чаще он находится в ситуации выбора, принятия решения.

Рассмотренные в диссертации личностные типологии (В.В. Зеньковский, Н.И. Шевандрин), которые основаны на параметре активности, на наш взгляд, недостаточно педагогически конкретны для применения в образовательном процессе, происходящем в реальном единстве социализации и воспитания.

На основании соотношения (роли) стихийных и организованных компонентов в итоговом становлении личности (соответственно, социализации и воспитания) мы выделяем следующие типы личности: «гармоничный (равновесный)» тип и два типа «негармоничных» с преобладанием в процессе личностного становления одной из социализирующих сфер. Данная типология не только исходит из уровней взаимосвязи социализации и воспитания в становлении личности (гармоничный (оптимальный) и два негармоничных), но и показывает пути достижения гармоничного (равновесного) состояния личностного развития.

В том случае, когда доминирующей является сфера воспитания как преимущественно упорядоченно-организованная среда, в итоговом становлении личности преобладает послушание (известное снижение инициативности, предпочтительность феномена «ведомого» и т.п.), наблюдается определенное снижение способности самостоятельно ставить цели и добиваться их осуществления, неся ответственность за результаты своей деятельности. Если же преимущественное значение принадлежит стихийным, непредсказуемым факторам социализации, то итоговость личностного развития более определенно включает в себя акцентность самостоятельности, умение ставить цели и достигать их во многом вопреки обстоятельствам, хотя наблюдаются затруднения с соблюдением общепринятых норм поведения.

Соотношение стихийных и организованных компонентов в становлении личности (уровни взаимосвязи социализации и воспитания) может быть показано графически:



Во второй главе «Особенности социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании» раскрываются генезис и эволюция Монтессори-образования в зарубежной педагогике, ретроспективно анализируется развитие Монтессори-образования в России, характеризуются современные тенденции развития Монтессори-образования.

Мы рассматриваем зарождение и оформление Монтессори-образования в его концептуальной сущности в неразрывной связи со становлением Марии Монтессори как ученого, исследователя, практика, общественного деятеля, педагога. Жизненный путь М. Монтессори, динамика ее мировоззрения обуславливали, обогащали и трансформировали отдельные педагогические взгляды ученого, что находило отражение в эволюционных изменениях системы Монтессори-образования в целом.

Зарождение и процесс развития Монтессори-образования в зарубежной педагогике сравнивается с «прометеевой деятельностью», с «негаданным метеоритом среди рассчитанных светил» (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов). Изучение литературы по проблемам Монтессори-образования, профессиональное общение с последователями системы М. Монтессори позволяет проследить становление ее выдающихся способностей к жизненной самореализации. Опережающей ситуацией для зарождения Монтессори-образовательной системы явилась педагогическая сенсация, «настоящее чудо», характеризующее эмоциональные впечатления от полученных М. Монтессори результатов гуманистической технологии развития интеллектуальных способностей аномальных детей. Изучение воспитывающих влияний, основанных на сенсорных ощущениях ребенка, определило дальнейшее направление ее научных исследований, связанное с эффективным применением открытых ею закономерностей в личностном развитии здоровых детей.

Установлено, что окончательный выбор в пользу работы с нормально развивающимися детьми, сделанный М. Монтессори уже около 1900 года, не означал механического переноса идей и методов педагогической работы, выработанных ею прежде. Концептуальное осмысление теоретических материалов, научное наблюдение современной школьной практики, чтение лекционных курсов по педагогической антропологии, разработка дидактического инструментария позволили Марии Монтессори только через семь лет приступить к реализации целостной системы индивидуального воспитания и развития в Доме ребенка (Милан, 1907 г.). Позитивная

результативность личностного развития детей в этом учреждении стала «фантастически быстро и широко известна во всем мире» (Л.Н.Литвин).

За свою почти 82-летнюю жизнь Мария Монтессори не только смогла основательно выстроить уникальную систему социализации, самообразования и самовоспитания личности, получить признание и уважение во всем мире как философ, педагог, исследователь, общественный деятель, но и увидеть широчайшее и плодотворнейшее распространение своих идей.

Предлагаемая нами периодизация историко-педагогической действительности Монтессори-системы стала результатом выявления эволюционного развития Монтессори-образования в зарубежной педагогике. Принимая во внимание позицию исследователей (М.В. Богуславский, И.Н. Дичковская), мы считаем, что наиболее соответствующей принципиальным закономерностям эволюции Монтессори-образования в зарубежной педагогике является следующая периодизация, включающая в себя: этап «опережающей ситуации» (педагогическая сенсация от результатов развития интеллектуальных способностей аномальных детей); «итальянский этап» (распространение Монтессори-идей внутри страны); этап «педагогического резонанса» как следствие эмоционального восприятия высокой позитивной результативности Монтессори-метода в разных странах; этап «объединения в Монтессори-ассоциации»; этап «космического обогащения метода»; этап «выхода на уровень национальных образовательных доктрин», возникновения национальных Монтессори-ассоциации; этап «интеграции антропологических наук» в Монтессори-образовательном пространстве; этап «возрождения и творческого развития Монтессори-образования в странах Восточной Европы и Азии» на основе их интеграции в мировое Монтессори-сообщество.

Становление, развитие и обогащение теории и практики Монтессори-образования в России осуществлялось в рамках развития идей ненасилия в отечественной педагогике второй половины XIX-начала XX века и происходило в трех основных направлениях: антиавторитарное (Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев), гуманистическое (К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт) и экспериментальное (Л. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий). Идеи ненасильственного воспитания, равно как и основанные на них образовательные модели, исходя из социально-экономических условий того времени не могли быть реали-

зованы в массовом воплощении и существовали лишь в теории и, отчасти, в практике энтузиастов и подвижников от педагогики на уровне эксперимента.

Первым упоминанием о педагогических взглядах М. Монтессори была статья «Новая система воспитания маленьких детей» в реферативном обзоре за 1911 год. В этом же году, 26 ноября, в Петербургском обществе содействия дошкольному воспитанию детей состоялся доклад Е.Н. Янжул: «Методы итальянского детского сада госпожи Монтессори». С каждым годом в педагогических журналах и изданиях росло количество публикаций, посвященных осуществлению идей М. Монтессори, хотя эти идеи, равно как и педагогическая система в целом, воспринимались не всегда однозначно.

В 1912-1915 годах Россия и отечественная педагогика буквально «взрываются» интересом к Монтессори-методу. Из Англии был выписан первый комплект дидактического Монтессори-материала, который демонстрировался для педагогической общественности в различных учебных заведениях. В это же время (1913 г.) вышел первый русский перевод книги М. Монтессори «Дом ребенка. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка».

Первый опыт реализации идей Монтессори в российских образовательных учреждениях принадлежит Ю.И. Фаусек, открывшей в октябре 1913 года в Петербурге детский сад, организованный по системе Монтессори.

Распространение идей М. Монтессори в советской России было достаточно активным. В первые пять лет после революции издавались и переиздавались книги М. Монтессори; в переводах Ю. Фаусек вышли «Арифметика в детском саду», «Арифметика в элементарной школе», «Самообучение и самовоспитание в начальной школе» и другие.

Об интересе к педагогике «свободного воспитания» свидетельствует специальное заседание научно-методической секции ГУСа (1926 г.), где обсуждалось возможное построение работы всех дошкольных учреждений по системе М. Монтессори. Однако выступления с положительной оценкой идей М. Монтессори, сделанные Н.К. Крупской, П.П. Блонским, А.П. Пинкевичем и многими другими педагогами и психологами, не были поддержаны, что означало идеологический запрет на дальнейшее изучение и распространение Монтессори-системы в России.

Последовательная критика системы М. Монтессори, как исповедующей буржуазный индивидуализм, началась после провозгла-

шенного в 1922 году курса на «пересмотр», который был направлен на создание новой советской системы дошкольного воспитания. Появился сборник статей «Пересмотр основ системы Монтессори» (М., 1942.), где авторы «уличали» Монтессори во всех мыслимых и немыслимых педагогических «грехах» (последовательной тренировке индивидуализма, затрудненности развития творческих задатков, обращенности дидактического материала изначально к умственно отсталым детям и др.).

В выступлениях и научных публикациях К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Н.К. Крупской положения Монтессори-образовательной системы анализировались более широко. Вместе с тем, отношение большинства ученых к идеям М. Монтессори характеризовалось трансформацией взглядов на основе администрирования науки и политизации общества, что во многом определило отсутствие официальных перспектив для Монтессори-образования в России.

В послевоенные годы специальные работы, посвященные М. Монтессори, появлялись чрезвычайно редко.

В последние десятилетия XX века педагогика М. Монтессори приобретает всеобщее распространение на всей территории образовательного пространства России, переживая своеобразный (очередной!) период педагогического Ренессанса.

На основе изучения первоисточников нами составлена и представлена в диссертации хронологическая таблица основных событий и периодизация распространения идей М. Монтессори и развития Монтессори-образования в отечественной педагогике.

В диссертации раскрываются современные тенденции развития Монтессори-образования, которые характеризуются:

- полнотой повсеместного (мирового) распространения Монтессори-идей как основополагающих для «педагогики поддержки» (Г.Б. Корнетов), в том числе, в рамках российского образовательного пространства;

- интересом к Монтессори-образованию как к системе эффективной социализации личности в меняющемся социуме;

- интеграцией различных педагогических систем гуманистической ориентации на основе объединяющих возможностей Монтессори-образовательной среды;

- усилением общественного влияния на реализацию идей М. Монтессори в педагогической практике.

В третьей главе «Современная педагогическая интерпретация концепции единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании» рассматриваются аспекты ценностно-смыслового единства социализации и воспитания личности, характеризуется содержательный инвариант Монтессори-образования, обосновывается пространственно-временная модель Монтессори-подготовленной среды, выявляются критериальные основы становления личности в Монтессори-образовании.

Основой ценностно-смыслового единства социализации и воспитания личности является гуманистическая воспитательная парадигма, причем не только на уровне смыслового, теоретического принятия, но и как «руководство к действию», источник мотивации гуманистических проявлений человека во всех возможных сферах жизнедеятельности. Ориентация на социально значимые ценности характеризует степень зрелости личностного развития, отражает процесс восхождения личности к общечеловеческим ценностям (А.В. Кирьякова).

Важнейшим условием формирования человеческих отношений является гуманизация окружающей ребенка среды как важнейшего компонента воспитательной системы образовательного учреждения (Н.Д. Никандров), развитие духовно-ценностной сферы личности в ходе освоения «позитивных ценностей» (М.Н. Берулава, В.Г. Бочарова, О.Н. Смолин, Н.П. Золотова, Л.П. Буева, А.Ф. Киселев, В.И. Слободчиков).

Многосторонний и многоплановый процесс образования является важнейшим институтом социализации личности именно вследствие своей опоры на общечеловеческие ценности. Овладение этими ценностями делает человека социализированным, т.е. создает благоприятную почву для его вхождения в социум и сознания себя в нем в статусе духовно и практически свободной индивидуальности. В этом случае категория выбора как жизнеподтверждающий и жизнеутверждающий факт свободы личности имеет своим направляющим вектором идеалы добра, красоты, истины и любви, т.е. сферу духовности.

Только тогда и воспитание, и социализация личности, осуществляемые во всем многообразии непосредственных контактов с миром, будут приобретать и иметь изначально позитивный, гуманистический, культуросообразный характер. Воспитание как специально организованный процесс предъявления личности социально одобряемых ценностей, нормативных качеств и образцов пове-

дения в плане максимального осуществления самоопределения личности, должно «выходить» в широкую область обретения конкретных социальных навыков.

В исследовании раскрывается содержательный инвариант Монтессори-образования в контексте единства социализации и воспитания личности, который включает в себя наряду с феноменами независимости, нормализации, свободы и дисциплины, пять областей дидактического Монтессори-материала. Как отмечают исследователи, Монтессори-педагогическая система (подготовленная среда, дидактический материал, различные упражнения и др.) представляет собой конкретное воплощение обобщенного знания, некоторый элемент человеческого бытия, лишенный субъективизма и несущественных деталей, а потому обобщающий знание многих и многих поколений людей о способах овладения им (М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков. В процессе социализации и воспитания каждый ребенок осваивает алгоритмы основных культурных категорий Универсума – базиса содержательного инварианта Монтессори-образования (нормы; ценности; пространство, в том числе личностное; движение; время; социум как пространство взаимодействия со взрослыми, сверстниками, младшими; животный и растительный мир и др.).

Социализация личности как процесс рассматривается нами в рамках воспитывающего пространства. Мы считаем целесообразным специально вводить элементы стихийного, неуправляемого феноменального поля социализации в личностное образовательное пространство через воспитательную систему образовательного учреждения. Это позволит не только в доступных (разумных) пределах упорядочивать воздействующее влияние окружающей среды на развивающуюся личность, но, прежде всего, подготовить ребенка к жизнедеятельности в меняющихся средовых условиях.

Концепция Монтессори-подготовленной среды соотносима в историческом плане с представлениями В.В. Зеньковского, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского о педагогической (образовательной) среде как единстве культурно заданного содержания и психологической готовности ребенка к его усвоению.

В диссертации отмечается, что педагогически подготовленная Монтессори-среда предоставляет каждому ребенку широкие возможности выбора самостоятельной деятельности, возможности в индивидуальном темпе и соответственно своим склонностям активно работать с развивающими предметами. По мере взросления учащихся

ся расширение среды происходит, в том числе, и за счет участия детей в производительном труде, детских общественных организациях, внешкольных объединениях, а позже и в деятельности профессионально-ориентирующих центров.

Представленная в диссертации пространственно-временная модель Монтессори-подготовленной среды раскрывает ее системное строение как в плоскости расширения педагогически-организованного пространства жизнедеятельности личности, так и в аспекте ее структурного усложнения соответственно движению ребенка в возрастной плоскости.

Этапы личностного становления являются, по своей сути, этапами социализации, основными среди которых являются: адаптация, индивидуализация и интеграция. Соотнесение этих этапов с возрастной периодизацией развития ребенка по М. Монтессори позволяет определить специфику социального становления личности в Монтессори-образовании в аспекте единства социализации и воспитания. К доминирующим критериям успешной социализации личности в Монтессори-образовании как результат воспитательного воздействия, мы относим: самостоятельность, активность, социальную компетентность.

Самостоятельность в возрастном аспекте соотносима с адаптацией и представляет собой, прежде всего, независимость (в познании, практической жизни, взаимоотношениях и др.). Активность как личностное качество в наибольшей степени характерна для этапа индивидуализации, носит сознательный и избирательный характер, связанный с процессами самоорганизации и саморегуляции. Социальная компетентность доминирует на этапе интеграции и включает в себя, по М.А. Чошанову, мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления.

В четвертой главе «Реализация концепции единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании в меняющемся социуме» анализируются валеологические аспекты социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании, раскрывается вариативность Монтессори-образования в условиях учреждений дошкольного, основного и дополнительного образования, характеризуются личностные программы развития в Монтессори-образовании и выявляются воспитательные возможности субъектного Монтессори-сообщества в социализации личности.

Изменения в содержании школьного обучения предъявляют высокие требования к детскому организму, находящемуся в про-

цессе роста и развития, что заставляет особенно бережно относиться к охране психического здоровья учащихся. К психогенным факторам («невротизирующим ситуациям») образовательного процесса относятся: неспособность учащихся справиться с учебной нагрузкой; характер отношений учителя и учеников; неприятие детским коллективом, смена школьного коллектива, адаптация детей к школе и др.

Одним из направлений реализации концепции Монтессори-образования являлось не только создание определенных условий для сохранения здоровья школьников в процессе социализации и воспитания, но и формирование потребности в здоровом образе жизни как одной из важнейших ценностно-смысловых доминант культурного человека.

С этой целью нами была обоснована Программа валеологического воспитания детей в Монтессори-школе г. Оренбурга (филиал гимназии № 2, в настоящее время - Гимназия № 5.). Совместно с Медицинской академией (ОГМА) была разработана система валеологического мониторинга и сохранения здоровья школьников, которая в максимальной степени опиралась на соответствующие возможности Монтессори-подготовленной среды. На протяжении пяти лет осуществляется валеологический мониторинг воспитанников гимназии, результаты которого легли в основу компьютерного банка данных о здоровье учащихся и сотрудников гимназии. В валеологический паспорт заносятся итоги профилактических осмотров и консультаций ведущих специалистов, индивидуальные программы оздоровления, а также материалы анкетирования родителей ребенка.

С целью валеологического просвещения и воспитания школьников в Монтессори-подготовленной среде был создан специальный раздел разработанных нами дидактических материалов по следующим направлениям: «гигиена полости рта», «водный режим организма», «питание и здоровье», «строение голосового аппарата», «гигиена умственного труда», «первая помощь пострадавшему», «безопасное поведение в социуме», «природа и здоровье» и др. Самостоятельная работа детей с указанным дидактическим материалом позволила ввести их в круг актуальных проблем изучения состояния собственного здоровья, способов предупреждения болезней и несчастных случаев, оказания первой медицинской помощи. Освоение правил личной гигиены каждым школьником связывалось с проведением студентами старших курсов Медицинской ака-

демии (ОГМА) практических занятий, сопровождаемых соответствующими видеоматериалами, демонстрацией наглядных пособий и др.

Важнейшим условием валеологизации социализации и воспитания в Монтессори-образовании является соблюдение гигиенических требований к организации учебных занятий, гигиенических норм учебной деятельности. Антропологические измерения, осуществляемые ежемесячно (ближе к дате рождения ребенка), фиксируются в специальных дневниках-картах здоровья. По словам М. Монтессори, антропологические измерения имеют и воспитательную сторону, поскольку дети приобретают привычку следить за собой, развивают навыки гигиенического порядка.

В исследовании отмечается, что, подобно всякому жизнеспособному образованию, Монтессори-педагогическая система оставаясь сама собой в своей целостности, предполагает, с одной стороны, обширный спектр содержательно обогащающих вариативных заимствований (адаптация-вхождение в иные педагогические системы гуманистического толка) и, с другой, включает возможность влияния на другие образовательные системы преимущественно «проникающим» воздействием своих гуманистических принципов. Осуществляя научный анализ, мы опирались на вариативность структуры образовательного учреждения (гимназии), вариативность учебного плана каждого из структурных подразделений, а также на многообразие взаимосвязей между учреждениями дошкольного, основного и дополнительного образования.

Эффективность социального взаимодействия образовательных коллективов различного типа определялась исходя из того, что каждый из обозначенных элементов подструктуры был частью единой воспитательной системы. Совокупность взаимосвязанных действий по созданию условий для проявления личностью самостоятельности, активности в освоении системы социальных ролей, расширения сферы межвозрастного общения, развития способов позитивного социального поведения и умения противостоять негативному влиянию среды выстраивалась в соответствии с параметрами пространственно-временной модели Монтессори-подготовленной среды.

Современные требования к развитию базовых способностей личности дошкольника, его социальных и культурных навыков, основ экологически целесообразного поведения, здорового образа жизни, на наш взгляд, не могут быть реализованы только в условиях традиционно понимаемой Монтессори-подготовленной среды дошколь-

ного учреждения. С этой целью мы осуществили расширение социализирующих ребенка факторов за счет учреждений дополнительного образования, спорта, культуры. Взаимоотношения и принципы построения учебно-воспитательного процесса в различных секциях и кружках системы дополнительного образования осуществлялись на Монтессори-принципах, чему способствовала интеграция педагогов дополнительного образования в педагогический коллектив образовательного учреждения.

Вариативность Монтессори-образования в условиях гимназии как учреждения основного образования - выстраивалась на основе сочетания двух альтернативных по отношению друг к другу образовательных систем: классно-урочной и свободного саморазвития личности в Монтессори-подготовленной среде. Принципиальным условием обозначенного взаимодействия, с нашей точки зрения, являлась опора на «сильные» стороны обеих систем: эффективность достижения образовательных результатов, гуманистический характер межличностных отношений, возможности индивидуализации личностного развития.

Нами разработан и успешно апробирован вариант учебного дня, оптимально сочетающий в себе групповую работу учащихся основной школы под руководством учителя со свободной работой ребенка в Монтессори-подготовленной развивающей среде. Созданы условия для использования Монтессори-подготовленной среды во второй половине дня: в процессе самоподготовки, выполнения коллективных проектов, написания рефератов, сообщений, конструкторов различных форм письменных заданий, поскольку гимназия работает в режиме продленного дня. Таким образом, каждый школьник имеет ежедневно около полутора-двух часов самостоятельной работы в Монтессори-подготовленной среде.

Для современной отечественной Монтессори-ситуации характерно освоение и авторская интерпретация Монтессори-педагогике в условиях одной из ступеней образования, в основном, дошкольного образования. В исследовании анализируется опыт моделирования Монтессори-образования на принципах вариативности в условиях взаимодействия учреждений дошкольного, основного и дополнительного образования, т.е. рассматривается целостный процессуальный аспект социализации и воспитания личности в условиях преемственности между всеми ступенями образования и отдельными направлениями жизнедеятельности образовательных учреждений.

Используя возможности дополнительного образования в условиях воспитательной системы гимназии, воспитанники получали возможность разновозрастного общения не только на Монтессори-занятиях с дидактическим материалом, но и в условиях самостоятельного выбора видов и форм внеучебной и внешкольной деятельности. Координация влияния различных коллективов и объединений на личность школьника позволила интегрировать воспитательные воздействия, способствующие целенаправленной социализации.

Поскольку воспитательный процесс реализуется через внешнюю и внутреннюю среду воспитательной системы гимназии, практически каждый школьник имеет возможность быть членом различных коллективов, общностей, объединений, групп и, следовательно, приобретать социальный опыт, выполняя различные социальные роли. Выполнение каждой из социальных ролей позволяет ученику преимущественно на имплицитном уровне (спонтанно, на основе «внутреннего плана самопостроения, самовоспитания» по М. Монтессори) «добирать» недостающую часть своего социального опыта и, тем самым, способствовать гармонизации своей личности.

Личностные программы развития ребенка в Монтессори-образовании – это образовательные программы, включающие основные учебные разделы, направленные на развитие личностных особенностей и качеств воспитанника, учитывающие индивидуальный темп освоения, способности ребенка и вариативность выбора содержания образовательной программы, ориентированные на индивидуальные стартовые возможности каждого в условиях свободной работы в Монтессори-подготовленной среде.

Личностная программа развития ориентирует ребенка не только на приспособление к социуму, но и направляет его на формирование своих отношений с окружающим миром в соответствии с принятыми ценностями. Поэтому программа личностного развития ребенка выстраивалась как в процессе освоения им социального опыта в пределах педагогически организованной социальной среды, так и в педагогически проектируемых «стихийных», «спонтанно» возникающих ситуациях. Являясь своеобразной единицей личностной программы развития, социальная ситуация реально пребывала в своих двух аспектах, всякий раз характеризуясь неповторимым соотношением организованного и стихийного в социализации и воспитании личности.

С этой точки зрения, процесс социализации личности ребенка можно сравнить со специфическим социальным векторным полем,

в каждой точке которого задано свое направление. Генеральная совокупность множества выборов ребенка в итоге образует индивидуальную траекторию или вектор его личностного развития.

Включение педагогом в процессе опытной работы в личностные программы развития «подготовленных» проблемных ситуаций, а также использование реально возникающих, провоцирующих самостоятельный выбор ребенка, приводило к поиску вероятностных выборов стратегии поведения каждым участником, развитию рефлексивных навыков, преодолению неуверенности, тревожности, страхов и др. Особо важной, на наш взгляд, представлялась не только готовность ребенка к качественному выполнению социальных ролей, но и умение достойно воспринимать неудачи, мобилизовывать личностный потенциал для преодоления критических ситуаций. В этом мы видим целесообразность использования проблемных ситуаций в социализации и воспитании личности.

Личностные программы развития в Монтессори-образовании проектировались прежде всего исходя из «внутреннего плана самопостроения» ребенка, его интересов и потребностей. Роль взрослого в реализации концепции единства социализации и воспитания личности во многом заключалась в коррекционном соотношении с оптимальным вариантом возможностей этого развития, в эмоциональном сопровождении, поддержке личностного статуса ребенка при достижении им ситуации успеха. Все это способствовало выработке самостоятельности, активности в различных сферах жизнедеятельности ребенка, укрепляло его личностное достоинство.

Личностные программы развития детей в Монтессори-образовании представляют собой развернутый ряд последовательно усложняющихся во всех аспектах достижений ребенка в соответствии со структурными компонентами личности. В личностной программе выделяются следующие разделы: независимость (самостоятельность), самодисциплина, уверенность в себе, приобретение социальных качеств, навыки обучения, включая упражнения в практической жизни, сенсорику, математические способности, подготовку к письму, чтение, расширение словарного запаса, социальное воспитание, космическое воспитание, физическое воспитание, музыкальное воспитание, изобразительная деятельность и художественный труд, иностранный язык, компьютер и другие средства информативной деятельности, шахматы, ритмика и др.

Личностные программы развития отражают динамику изменений как в структуре свойств и качеств развивающейся личности,

так и в подвижно изменяющемся социуме. Все эти изменения обязательной фиксируются педагогом в процессе мониторинга личностного развития ребенка.

Параметрами наблюдения за положительными изменениями в личностном развитии ребенка мы определили следующие: самостоятельный выбор работы; планирование и организация выполнения; концентрация внимания; самостоятельное выполнение от начала до конца; волевые компоненты (терпение, выдержка); контактность со сверстниками, младшими, более старшими, взрослыми; самостоятельное разрешение конфликтных ситуаций по освоенному алгоритму; позитивная эмоциональность от результатов деятельности, общения, оказания помощи другому.

К параметрам, свидетельствующим о затруднениях в социализации и воспитании личности, мы отнесли: не решается на самостоятельную работу (выбор материала только с помощью взрослого); не умеет организовать свою работу с дидактическим материалом; непродолжительная концентрация внимания; выполнение работы с периодической помощью взрослого или другого; аффективное поведение.

Позитивная результативность единства социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании вполне определенно прослеживается в коллективной характеристике пока самых старших гимназистов – учащихся шестого класса. Большинство из них имели возможность развиваться в условиях пространственно-временной модели Монтессори-подготовленной среды, содержательным инвариантом которой является ценностно-смысловое единство свободы и дисциплины, самостоятельности, активности и социальной компетентности личности.

Как отмечается в диссертации, Монтессори-сообщество представляет собой образовательный социум (пространство взаимодействия педагогов, учащихся, родителей, других субъектов воспитательной системы), объединенных Монтессори-образовательными ценностями и согласованной (принимаемой) Монтессори-педагогической стратегией. Именно эти факторы придают субъектный статус Монтессори-сообществу, когда всё его «составляющие» максимально принимают и действуют на основе ценностно-смыслового единства социализации и воспитания в Монтессори-образовательной среде и являются ее полноправными участниками.

В педагогике понятие «субъектность» обычно относят к позиции педагога относительно ребенка, что подразумевает учет педагогом его интересов, уважение к внутреннему миру, понимание, эмпатия

тию, построение такой системы отношений, которая способствует оптимальному развитию социализирующейся личности. Ребенок как субъект образовательного процесса рассматривается с точки зрения самооценности существования, принятия его личностных целей и уважения суверенного права на самостоятельную деятельность, свободный выбор и проявление активности в освоении различных жизненных ролей.

Достижение позиции субъектности воспитанника в образовательном процессе характеризуется противоречивой ситуацией. С одной стороны, подобный подход является общепризнанным в теоретическом аспекте и желаемым в практической реализации. С другой стороны, существующие условия классно-урочной формы обучения (при очевидном доминировании коллективных способов познавательной деятельности) не позволяют в полной мере развивать самостоятельность, активность, осуществлять индивидуализацию личностного становления.

Использование воспитательных возможностей субъектного Монтессори-сообщества способствует, как показывает наш опыт, эффективному преодолению обозначенного противоречия и позволяет максимально расширять пространство взаимодействия учащихся, педагогов, родителей и других субъектов воспитательной системы, обретать чувство уверенности в себе, вырабатывать навыки в самообразовании и самопрезентации личности. Искренняя заинтересованность педагогов в развитии учащихся помогала достижению взаимопонимания с большинством родителей и приводила к осуществлению единства требований в окружающей ребенка среде. Подобное совпадение мнений педагогов и родителей увеличивало потенциал субъектности воспитательной системы образовательного учреждения.

В пятой главе «Профессиональная подготовка Монтессори-педагога» обосновывается отбор содержания профессиональной подготовки Монтессори-педагога, характеризуются такие формы самообразования Монтессори-педагога, как дидактическая мастерская и тренинг, рассматривается роль профессионального общения как условия подготовки Монтессори-педагога к социализации и воспитанию личности.

Программирование содержания профессиональной подготовки Монтессори-педагога осуществляют Монтессори-институты различных Монтессори-обществ. Именно они способны через международные и национальные курсы подготовить Монтессори-учителей в со-

ответствии со стандартом Международной Монтессори-Ассоциации (АМІ). АМІ является обучающим центром по подготовке международных тренеров, сохраняющих богатство гуманистической Монтессори-технологии, перспективность и дальнейшее развитие исследовательской работы педагогов и ученых в парадигме Монтессори-образования.

Монтессори-образование, как правило, получают те, кто уже имеет психолого-педагогическую подготовку и рекомендованы к зачислению на определенный курс. Дифференциация содержания такой курсовой подготовки определяется возрастом будущих воспитанников: от 0 до 3 лет; 3-6 лет; 6-12 лет; 12-18 лет. Продолжительность каждого из учебных курсов 10 месяцев. Куратор курса организует действенное освоение каждым обучающимся различных разделов программы.

Анализ развития Монтессори-образования в России показывает, что специальная система профессиональной подготовки Монтессори-педагогов в нашей стране находится в стадии становления и поэтому нуждается в содержательном обогащении и систематизации. К такому выводу диссертант приходит, исходя из своего личного опыта обучения как Монтессори-педагога на различных курсах, семинарах, в том числе международных, начиная с 1991 года.

Анализ специфики профессиональной деятельности Монтессори-педагога, многолетний опыт работы диссертанта в Оренбургском областном институте повышения квалификации работников образования, на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в Оренбургском государственном педагогическом университете, организация Монтессори-педагогического направления в Оренбургском регионе, руководство Монтессори-образовательным Центром позволили разработать и апробировать модель профессиональной подготовки педагогов для Монтессори-образовательных учреждений.

Основными блоками предлагаемой нами модели являются: гуманистическая ориентация личности Монтессори-педагога; освоение содержательного инварианта дошкольного и школьного Монтессори-образования; формирование проективно-исследовательской культуры Монтессори-педагога; вариативная технология применения Монтессори-образования в предметных областях, дополнительном образовании и семье.

Каждый блок предлагаемой нами модели связан с формированием профессионально значимых качеств Монтессори-педагога: гу-

манность (ценностные ориентации), профессиональная компетентность (единство теоретической и практической готовности), исследовательская зрелость (педагог-ученый), креативность (творческий потенциал).

Система профессиональная подготовка Монтессори-педагога, согласно заявленной нами модели, осуществлялась через курсовую подготовку, самообразование и профессиональное общение.

В диссертации подчеркивается, что критерии успешности профессиональной деятельности Монтессори-педагогов в российском образовательном пространстве не всегда совпадают с традиционными существующими оценками профессионального мастерства учителей. Отсутствие нормативно-правовой базы, регулирующей отношения Монтессори-образовательных учреждений с органами управления образованием, сдерживает распространение в российском обществе признанных во всем мире гуманистических Монтессори-идей. Все это не способствует и повышению эффективности программирования содержания профессиональной подготовки Монтессори-педагога, зачастую порождает субъективизм и неадекватное толкование сущности Монтессори-образования в целом, затрудняет создание государственной системы профессиональной подготовки Монтессори-педагогов.

Спецификой профессиональной подготовки Монтессори-педагога является этапность освоения дидактического материала, предполагающая первоначальную работу в сопровождении опытного педагога, а затем индивидуальный тренинг. Такая практическая работа слушателей Монтессори-курса с классическим и адаптированным Монтессори-материалом способствует выявлению разносторонних возможностей его использования в образовательном процессе. Сравнительно небольшой опыт адаптации и творческого развития Монтессори-образования в России, незначительное количество вариантов дидактического материала, возможного для применения в Монтессори-подготовленной среде, актуализируют проблему самостоятельного изготовления необходимого для свободной работы ребенка материала, адаптированного к стандартам российского образования. Поэтому в структуру профессиональной подготовки Монтессори-педагога включается работа в дидактической мастерской по приобретению опыта изготовления дидактических материалов. Только для обеспечения самостоятельной работы младших школьников учитель должен изготовить не менее 100 таблиц, схем, иллюстраций и т.д.

Дидактическая мастерская представляет собой специальное пространство, соответствующее принципам Монтессори-образования. В процессе изготовления дидактических пособий по оригинал-макетам каждый из педагогов имеет возможность не только научиться создавать инварианты для будущей дидактической среды образовательного учреждения, но и найти (открыть) другие способы применения Монтессори-принципов к создаваемым материалам (в частности, разработка новых оригинал-макетов).

Важнейшей формой профессиональной подготовки Монтессори-педагога является изготовление рукописных книг основных презентаций дидактического Монтессори-материала как классического, так и адаптированного. Страницы этих книг обязательно иллюстрируются схемами, таблицами, рисунками.

Профессиональное Монтессори-образование ориентирует педагога на совершенное владение как принципами работы, так и на функциональное усвоение развивающих предметов дидактической среды.

Тренинг как форма самообразования педагога позволяет понять внутреннюю суть каждого из дидактических материалов. Никакое рассмотрение предметов дидактической среды и даже их изготовление не заменят индивидуальной практической работы педагога с материалом. Именно в результате тренинга совершенствуется владение дидактическим материалом, отрабатывается тщательность техники его презентации, определяется последовательность расположения материала по степени сложности.

Как показано в исследовании, профессиональное общение представляет собой взаимодействие педагога с учащимися и родителями, другими взрослыми, направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию различных видов совместной деятельности и взаимоотношений. С другой стороны, профессиональное общение характеризуется взаимодействием учителя с коллегами по педагогической деятельности на основе общности профессиональных интересов.

Становление профессионального общения Монтессори-педагога включает следующие этапы: целостное освоение многообразия функций общения в процессе получения педагогического образования; реализацию потребности в динамическом самоизменении в процессе общения с детьми, их родителями, коллегами в аспекте совершенствования своих личностных качеств; развитие продуктивных механизмов общения в контексте социализации и воспитания детей.

Профессионализация общения педагога с детьми в процессе свободной работы с дидактическим материалом в условиях Монтессори-подготовленной среды предполагает развитие специфических качеств учителя, направленных на перевод внешней активности педагога, его видимых организующих действий в процессе общения во внутренний план, перемещение центра деятельности с целью максимального «пробуждения внутренней сущности ребенка» (М.Монтессори), мотивирования разносторонних интересов детей и создания необходимых условий для их реализации в самостоятельной деятельности в соответствии с главным тезисом Монтессори-педагогике: «Помоги мне это сделать самому».

Профессиональное общение Монтессори-педагога становится условием социализации и воспитания личности, если оно помогает ребенку осознавать возможность совершать и признавать ошибки, а также устранять их в процессе самостоятельной проверки. Тем самым ребенок вырабатывает навыки самоконтроля, приобретает способность адекватно оценивать себя и свои достижения, веру в собственные силы на пути к самосовершенствованию.

В заключении сформулированы основные выводы исследования.

1. Установлено, что обеспечение в педагогическом процессе единства социализации и воспитания личности создает благоприятные условия для вхождения ребенка в социум. Диалектика процесса социализации, наиболее полно осуществима в плоскости гуманистической воспитательной парадигмы, что предполагает: трансформацию целевого и других компонентов образовательного процесса с учетом субъектной позиции ребенка (педагогическое управление активностью); повышение социализирующего потенциала образовательного учреждения путем намеренного внесения в организованное пространство воспитания стихийных моментов социализации («педагогически упорядоченная неупорядоченность»); этапность (становления личности в условиях «проживания» сензитивных периодов); гуманистический характер механизмов социализации (определяющая роль социально-воспитательной среды).

2. Обосновано единство социализации и воспитания личности на уровне педагогического принципа как конкретное проявление в социально-образовательной сфере диалектического закона единства и борьбы противоположностей. Глубина содержательного проникновения и широта охвата педагогической действительности, определяющие исходные положения и руководящие идеи теории социализации и воспитания личности в педагогике (теоретическая осно-

ва построения концепции, базис для личностной типологии и др.) – позволяют трактовать данный принцип как методологический. Единство социализации и воспитания как методологический принцип педагогики утверждает общность указанных процессов прежде всего на основе тенденции качественного обогащения воспитывающей среды образовательного учреждения ситуациями «организованной неорганизованности (стихийности)».

3. Исходя из соотношения (роли) стихийных и организованных компонентов в становлении выделены следующие типы личности: «гармоничный (равновесный)» и два «негармоничных» с преобладанием процессов социализации или воспитания. Данная типология позволяет определять пути достижения гармоничного (равновесного) личностного развития путем активного включения ребенка в подготовленную социальную ситуацию-среду.

4. Определены основные этапы генезиса и эволюции Монтессори-образования в зарубежной педагогике: этап «опережающей ситуации»; «итальянский этап»; этап «мирового резонанса»; этап «объединения в Монтессори-ассоциации»; этап «космического обогащения метода»; этап «выхода на уровень национальных образовательных доктрин» и возникновения национальных Монтессори-ассоциации; этап «интеграции антропологических наук в Монтессори-образовательном пространстве»; этап «возрождения и творческого развития Монтессори-образования в странах Восточной Европы и Азии на основе их интеграции в мировое Монтессори-общество».

5. Проведен ретроспективный анализ развития Монтессори-образования в России, который свидетельствует о неоднозначном отношении педагогической науки и практики к идеям М. Монтессори: от признания определяющей роли в личностном развитии ребенка до полного забвения и запрета. Вместе с тем, отечественная педагогическая наука и практика всегда обращались к лучшим сторонам педагогического наследия М. Монтессори, утверждая приоритет личностной свободы ребенка в аспектах самодеятельности, самостоятельности, саморазвития, определяющую роль педагогически организованной Монтессори-среды, опору на сензитивные периоды личностного развития ребенка.

6. Выявлены современные тенденции развития Монтессори-образования, которые характеризуются повсеместным (всемирным) распространением Монтессори-идей, что во многом обусловлено действенным влиянием Монтессори-образования на процессы эффек-

тивной социализации личности в меняющемся социуме, а также взаимопроникновением различных педагогических систем гуманистической ориентации на основе интегрирующих возможностей Монтессори-образовательной среды.

7. Установлено, что ценностно-смысловое единство социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании обусловлено содержательной общностью целей, в основе которых лежат общечеловеческие, гуманистические идеи. Важнейшим условием достижения обозначенного единства является создание соответствующим образом организованной воспитательной среды, которая предоставляет максимальные возможности для свободного развития личности как самореализующейся системы.

8. Охарактеризован содержательный инвариант Монтессори-образования в контексте единства социализации и воспитания личности, который представляет собой компонентный ряд, необходимый и достаточный для идентификации (отождествления) Монтессори-образовательной системы. «Независимость», «нормализация», «свобода и дисциплина», вырабатываемые личностью в процессе освоения основных социо-культурных категорий при работе с Монтессори-дидактическим материалом, являются своеобразными конструктами содержательного инварианта Монтессори-образования и способствуют эффективному осуществлению процессов социализации и воспитания, взятых в аспекте их единства.

9. Обоснована пространственно-временная модель Монтессори-подготовленной среды, реализуемая в современном образовательном учреждении, которая способствует: распространению Монтессори-принципов в воспитательную систему образовательного учреждения, во внешкольную среду, в среду проживания ребенка (место жительства). Монтессори-образование как система представляет собой совокупность возможностей для оптимального личностного самопостроения ребенка в процессе освоения образовательных программ различного уровня, задаваемых Монтессори-подготовленной средой. Содержательное обогащение Монтессори-подготовленной среды происходит за счет освоения новых образовательных областей (новые предметы), а также путем введения «зон управляемой неуправляемости» в подготовленную среду, в том числе с целью реализации возможности «социальной иммунизации» личности («социальный иммунитет» как следствие «социальной вакцинации»).

10. Выявлены критериальные основы становления личности в Монтессори-образовании - «самостоятельность», «активность»,

«социальная компетентность». Данные качества соотносимы с традиционно выделяемыми этапами социализации (адаптация, индивидуализация, интеграция) и представляют собой доминирующее личностное образование как результат воспитывающего воздействия в аспекте единства социализации и воспитания личности.

11. Раскрыта сущность валеологизации процессов социализации и воспитания личности в Монтессори-образовании, которая заключается в максимальном ориентировании каждого школьника на здоровый образ жизни через активизацию познавательной самостоятельности в Монтессори-дидактической среде, признании здоровья важнейшей жизненной ценностью.

12. Установлено, что основой вариативности Монтессори-образования в условиях учреждений дошкольного, школьного и дополнительного образования является: преемственность между ступенями образования и отдельными его этапами; обогащение Монтессори-среды за счет освоения содержательного богатства классно-урочной системы и введения занятий дополнительного образования в учебный процесс образовательного учреждения; обогащения дидактических областей Монтессори-подготовленной среды (информационная культура, валеологическая культура и др.); расширения сферы межвозрастного взаимодействия.

13. Обоснованы 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 социуму, но и направляют его на выстраивание отношений с миром на основе принятых ценностей, позволяют путем построения соответствующих педагогических ситуаций в воспитательном пространстве гимназии 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.

14. Доказано, что в процессе становления и развития личности учащихся повышается их роль как субъектов поведения, деятельности, складывающихся отношений в социуме. Воспитательные возможности Монтессори - сообщества в развитии субъектной позиции учащихся основаны на создании и использовании каждым педагогом и родителем условий для реализации активности, инициативности, самостоятельности социализирующей личности, способности делать выбор и отвечать за его последствия. 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. Многообразие ситуаций, возникающих в воспитательной системе образовательного учреждения, их самостоятельное разрешение учащимися обогащает социальный опыт последних, способствует формированию позитивного поведения в соответствии с социально ценными нормами.

15. Обоснована модель профессиональной подготовки Монтессори-педагога, включающая в себя гуманистической ориентацию личности, освоение содержательного инварианта Монтессори-образования, его вариативного использования, формирование проективно-исследовательской культуры учителя в условиях курсовой подготовки, самообразования и профессионального общения.

Раскрыты основные этапы становление профессионального общения Монтессори-педагога: целостное освоение многообразия функций общения в процессе получения педагогического образования; реализация потребности в позитивном самоизменении в процессе общения с детьми, родителями, коллегами; развитие продуктивных механизмов общения в контексте социализации и воспитания детей. Профессиональное общение Монтессори-педагога становится условием успешной социализации и воспитания личности, если оно 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.

Проведенное исследование раскрывает новые направления дальнейшего изучения проблемы реализации педагогического потенциала Монтессори-образования в российском образовательном про-

странстве (возрастной аспект формирования социального опыта ребенка в Монтессори-образовании; сравнительный анализ мировых технологий по социализации личности; природа как социализирующее пространство Монтессори-образования и др.), способствует постановке вопросов, решение которых несомненно будет служить развитию педагогической науки в целом.