

Н. М. БОРЫТКО
(Волгоград)

ГУМАНИТАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Анализируются традиционные и новые парадигмальные подходы к воспитанию, определяется гуманитарное понимание воспитания, основанное на понимании кризисного характера самостановления человека.

Ключевые слова: *парадигма воспитания, методология, гуманитарность, стратегии воспитания, технологизация воспитания.*

Многие исследователи выделяют в современной педагогике две парадигмы образования – технократическую, или «знаниево-ориентированную», и гуманистическую, или «лично ориентированную». Н.А. Алексеев (1997) называет данные парадигмы «познавательной» и «личностной». Первая рассматривает образование по аналогии с процессом познания: цель – содержание – средства как «квазиисследовательский» процесс. Личностные аспекты сводятся к формированию мотивации и познавательным способностям. Вторая парадигма предполагает такую организацию образования, которая сосредоточена преимущественно на личности обучаемого, «его самобытности, уникальности, субъективности». Таким образом, знаниевая и личностная парадигмы образования отличаются друг от друга по месту, отводимому в них личности: либо она средство, либо цель. Е.А. Крюкова (1999) предлагает сопоставительную таблицу отличий двух парадигм. Нам представляется, что в современной отечественной и зарубежной педагогике совершенно отчетливо выделяется, как минимум, еще одна гуманитарная парадигма, отражающая антропологическое понимание человека.

Первые две парадигмы обсуждаются в рамках дидактических подходов, поскольку под термином «образование» более или менее явно подразумевается «обучение», имеющее своим предметом личность как социальную сущность человека. Несомненно, лично ориентированная парадигма образования – это шаг в направлении его гуманизации. Она базируется на идеях гуманистической психологии, предметом изучения которой служит целостный человек в его высших, специфических только для человека проявлениях, в том числе развитие и самоактуализация личности, ее высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, переживание мира, психическое здоровье, глубинное межличностное общение, трансценденция и т. п.

Основные принципы гуманистической психологии, с успехом применяемые в современных педагогических исследованиях, таковы: 1) человек целостен и должен изучаться в его целостности; 2) каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения; 3) человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью; 4) человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека; 5) человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; 6) человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе; 7) человек есть активное, интенциональное, творческое существо.

Экзистенциальная психология, составляющая основу гуманитаризации, – одна из ветвей гуманистической психологии (В. Франкл, Ж. Сартр и др.), которая исходит из первичности бытия человека в мире, столкновение с миром порождает у каждого человека базовые экзистенциальные проблемы. Экзистенциальная психология изучает проблемы времени, жизни и смерти; проблемы свободы, ответственности и выбора; проблемы общения, любви и одиночества; проблемы смысла и бессмысленности существования. Гуманитарная позиция педагога – это позиция «старшего брата» (А. Адлер), человека с любящим сердцем, который берет на себя ответственность за другого человека (других людей), как за своих меньших братьев. Понятно, что старший брат умнее, потому что он старше, но по сути он такой же, потому что он брат. Он находится в той же реальности. Умный, любящий

старший брат желает направить младшего на лучший путь, хочет, чтобы тот стал лучше, но не посягает на желания и устремления младшего. «Как это непохоже на традиционную модель “умный учитель – глупый ученик”! – пишет А. Маслоу (1997). – Такого рода наставничество не имеет ничего общего ни с поведенческим тренингом, ни с армейским “делай как я!”, ни с традиционной педагогикой, диктующей ребенку, как следует вести себя и как не следует».

Выбор парадигмы. Основная тенденция большинства современных подходов к конструированию воспитательной деятельности нам представляется в выделении ее исследовательского характера, что предполагает первоочередное понимание человека и его гуманитарных проблем взаимодействия с миром и лишь затем – помощь. Гуманитарность современного воспитания видится нам в равноправном взаимодействии с ребенком, основанном на уважении индивидуальности воспитанника, его права самому строить свою жизнь.

Как пишет К. Миникелло (1996), в то время как гуманистическая психология усматривает в само-реализации высшую цель человека, экзистенциалистская психология видит самоцель в искреннем диалоге с другими и требует от человека не только самореализации, но и выбора ценностей, основанных на действительных нуждах, выявлении собственной идентичности, на встречах с другими. «Существовать – значит со-существовать». Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Трудные поиски глубинного смысла жизни, желание самореализоваться, соотносящиеся с волей к со-реализации – основа, на которой можно строить справедливое общество, где не будет места идее противостояния, препятствующей искренней встрече людей.

Таблица 1

Отличия образовательных парадигм

Знаиево-ориентированная	Личностно ориентированная	Гуманитарная
Цели обучения заданы «извне» – единая модель личности	Цели согласуются с учеником	Цели обусловлены воспитанником, интенциональными характеристиками его саморазвития
Содержание определено стандартом	Личностный компонент содержания рождается в процессе обучения	Содержанием являются взаимные изменения в педагоге и воспитаннике
Приоритет остается за «объективной» истиной	Приоритет остается за субъективным смыслом	Приоритет остается за ценностно-смысловой сферой воспитанника
Внешняя мотивация обучения	Внутренняя мотивация саморазвития	Ценностно-смысловые механизмы саморазвития
Личность ученика является средством обучения	Личность является самоцелью	Самоцелью является становление человеческого качества, а не только личности
Учитель отделен от культуры, является объектом	Учитель представлен в многообразии функций	Учитель – саморазвивающийся субъект педагогического процесса
Возможно дилетантство со стороны учителя	Необходима профессиональная компетентность	Способность к импровизации, ситуативности, вариативности поведения становится непременной составляющей мастерства педагога
Преобладание педагогических средств, ориентированных на усвоение знаний	Использование личностно ориентированных технологий	Концептуальность поведения педагога, способность к конструированию авторских педагогических систем и технологий
Ориентация учителя на конечный результат	Ориентация на сам процесс	Прогностическое поведение педагога, основанное на понимании интенциональных характеристик процесса становления ребенка
«Единицей» является урок	«Единицей» является ситуация	«Единицей» является ситуация взаимодействия
Авторитарный стиль общения	Гуманистическое общение	Равноправное общение, основанное на принципе ценностно-смыслового равенства
Учитель находится в позиции руководителя процесса обучения	Учитель-организатор, помощник, фасилитатор	Учитель – равноправный субъект взаимодействия, консультант, советчик
Ученик замкнут в пространстве образовательного учреждения	Ученик выходит в социум, имеет свое жизненное пространство	Воспитанник строит во взаимодействии с социокультурным окружением свое внутреннее антропологическое пространство личностного саморазвития

Гуманитарная парадигма представляется более продуктивной, когда мы обращаемся к бытию человека, которое и составляет предмет воспитания, проблематику исследований в области воспитания. Здесь человек понимается не как нечто определенное, заранее данное, что присуще первым двум парадигмам. Экзистенциалисты полагают человека как «открытую возможность» (Ж. Сартр) Такой подход противостоит рационалистическому пониманию человека, усматривающему сущность последнего в разуме, сведению человека к марксистской «совокупности общественных отношений» и выводит к проблемам понимания бытия. Суммируя эти рассуждения, попытаемся представить их в таблице, являющейся продолжением таблицы Е. А. Крюковой (1999).

Не хотелось бы сопровождать приведенные соображения обычными оговорками об условности всяких классификаций и о родственности всех и всяческих подходов. Действительно, среди концепций личностно ориентированного образования одни ближе к внешней заданности личности ребенка, другие признают, что «ценности можно выбирать». Однако во всех этих вариантах, как справедливо пишет Б. С. Братусь (1997), происходит «наиболее тонкая и современная подмена – *подмена человека личностью*, попытка выведения из нее самой оснований человеческой жизни», хотя личность – не более чем «инструмент, орган, орудие обретения человеческой сущности». Очевидно, понятие «личность» для целостного решения проблем современного воспитания оказывается уже недостаточным, поскольку оно задает лишь параметры социальных отнесений, давая возможность работать с частичным, но не целым человеком (В. С. Шубинский, 1992).

В связи с этим в аспекте воспитательных проблем, представляется весьма основательным сомнение И.А. Колесниковой (1999) в том ореоле, которым окружены личностно ориентированный подход и личностно ориентированное обучение. В педагогическом процессе при ориентации на личность идет работа с *частичным человеком*. Педагогическая деятельность при этом оказывается направленной на *общеличностные*, усредненные параметры, оставляя за скобками уникальное полисистемное начало Человека, взятого во всей полноте проявлений. Автор выделяет ряд стереотипов педагогической теории и практики, которые порождаются неспособностью взглянуть на *воспитание как целостный феномен, соотносенный с категорией бытия*:

- «выделение» воспитания из общего потока педагогических процессов, ограничение его функциональной роли как дополнительной по отношению к учебному процессу. Отсюда распространение понятия «воспитательная работа» лишь на внеурочную деятельность;
- наличие на теоретическом уровне и в практике работы представления о «множественности» воспитаний: нравственном, эстетическом, трудовом, патриотическом и др.;
- социально-педагогическая иллюзия относительно того, что возможно задать, найти универсальную цель и содержание воспитания. Отсюда стремление педагогов создать идеальную модель личности и потребность педагогов-практиков получить в руки единую, четкую программу воспитания, пригодную для всех.

Следует особо подчеркнуть, что речь идет не о персоналиях, не о конкретных исследователях, а об избираемых ими теоретических подходах в понимании тех или иных феноменов. Полисубъектная сущность профессиональной позиции педагога в современной школе предполагает его целостное рассмотрение как субъекта различных сфер профессионального бытия, требующих различных философских оснований и методологических подходов. «Сосуществование различных парадигмальных пространств не только не нарушает целостности педагогической реальности, утверждает И. А. Колесникова (1999), но через увеличение разнообразия способствует ее развитию». Системный подход к изучению явлений и процессов среди прочего означает еще и систему подходов. Важно избрать исследовательские процедуры, оптимальные с точки зрения исследуемого феномена воспитания, когда «в качестве регулятора педагогического познания выступает целостный образ человеческого бытия» (В. В. Сериков, 1999).

Гуманитарный подход явился определенной реакцией на рационализм эпохи Просвещения, немецкой классической и кантианско-позитивистской философии. Рассматривая экзистенцию (существование) в качестве способа бытия человека, сторонники гуманитаризации видят в ней «открытую

возможность», конкретного неповторимого человека. В экзистенции заключена нерасчлененная целостность гуманитарных проблем человека, недоступная ни рассудочно-научному, ни спекулятивному мышлению. При этом человек «выбирает» самого себя, формирует себя каждым своим действием, поступком, в отличие от человека, который выступает вещью, формирующейся под влиянием естественной или социальной необходимости. Тем самым свободный человек несет ответственность за все совершенное им, а не оправдывает себя «обстоятельствами». Гуманитарность направлена как против рационалистического понимания человека, усматривающего сущность последнего в разуме, так и против марксистского толкования этой сущности как совокупности общественных отношений.

Бытийное понимание педагогической реальности совершенно не приемлет «придумывания», изобретения, привнесения извне правил, принципов, методов, форм воспитания – они должны открываться, обнаруживаться, исходя из объективных закономерностей, выявленных интенций исследуемых явлений и процессов. Определяя в качестве предмета педагогики «становление человека в педагогической реальности» (И. А. Колесникова), мы ставим педагогику в ряд гуманитарных наук.

Тогда понимаемое с этих позиций воспитание не поддается планированию в традиционном смысле этого слова. Вместо плана, который, как известно, есть «заранее намеченная система деятельности, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ, проведения мероприятий; замысел, проект, основные черты какой-либо работы» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), основой воспитания более правомерно иметь прогноз (от греч. *prognosis* – предвидение, предсказание) как конкретное предсказание; заключение или суждение о состоянии и предстоящем развитии воспитательного явления или процесса в будущем; вероятностного суждения о будущем на основе специальных научных исследований. И затем уже возможна разработка плана как «предположения, предусматривающего ход осуществления» воспитательной деятельности.

Всякая воспитательная концепция, направленная на преодоление разрыва между возможностями традиционной системы и требованиями социокультурных практик, является проектом, определяющим цели и средства воспитания. При этом цели существенно зависят от того, в каком подходе выстроен воспитательный проект, и средства (начиная с содержания воспитания и заканчивая техниками организации конкретного взаимодействия) конструируются в рамках проекта, а не заимствуются из образовательной традиции и не являются предметом импровизации отдельного педагога.

Гуманитарное воспитание как педагогическая помощь. Механистическое понимание воспитания как процесса передачи и усвоения, накопления или формирования опыта индивида исходит из представлений о линейности этого процесса и приводит к количественным методам оценки его результатов. Многочисленные исследования и массовая образовательная практика обнаруживают «развитие» как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир.

Такой подход обнаруживает кризисный характер становления человека. Каждая стадия этого процесса – особая целостность, отличающаяся качественной определенностью, а появление каждой последующей целостности не может происходить иначе, как через «взрыв» старой целостности, через кризис.

Представление о педагогическом взаимодействии как о линейном бескризисном процессе абсолютно лишено каких-либо объективных оснований. Ведь кризис (от греч. *krisis* – решение, поворотный пункт, исход) – это не только «острое затруднение с чем-либо, тяжелое положение», но и «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние (напр., духовный кризис)». *Кризисность – атрибутивный признак процесса субъектного становления человека.* На закономерном характере кризисов саморазвития и строится гуманитарно-целостный подход в воспитании. Человек должен быть готов встретить и преодолеть эти кризисы. Его развитие заключается в преодолении кризисов и затруднений.

Педагогическое затруднение – это субъективная реакция на ситуацию, характеризующаяся как внутреннее препятствие, проблема, помеха, остановка в развитии, требующая преодоления недостатка

способностей для разрешения задачи, непонимания ситуации, неадекватной самооценки, корректировки мотивации и прочих индивидуально-личностных свойств человека.

Здесь человеку требуется *помощь педагога*, который не дает на возникающие вопросы ответов типа «я бы на твоём месте...», не решает проблему за воспитанника, а помогает состояться ему самому, самоутвердиться в преодолении трудностей и тем самым обеспечить саморазвитие.

Оказание помощи человеку в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с трудностями, предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды. Все это и раскрывает характеристики воспитания как гуманитарной образовательной практики.

По степени инициативы педагога, его включенности в процесс преодоления затруднений педагогическая помощь может осуществляться в стратегии педагогического руководства, поддержки или сопровождения.

Педагогическое руководство предполагает такую помощь воспитаннику в преодолении затруднений, когда педагог берет на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности воспитанника.

Очевидно, что степень самостоятельности воспитанника в таком взаимодействии минимальна, он находится в положении ведомого, а педагог выполняет роль наставника (иногда – гуру), который «втолковывает» моральные нормы и организует их выполнение. Активность воспитанника стимулируется чувством стыда. С целью выработки поведенческих реакций используются методы поощрения и наказания. Конечно же, такие случаи в воспитании должны быть единичными, кратковременными и объясняться крайней опасностью неконструктивного разрешения проблемы, недопустимостью ошибки, которая может повлечь за собой необратимые деструктивные последствия.

Педагогическая поддержка состоит в совместном с воспитанником определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию. Гуманитарное содержание воспитательной деятельности воспитателя в этой стратегии педагогической помощи состоит в ее ориентации преимущественно на развитие нравственно-смысловой сферы воспитанника. Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы «продолжения себя в другом», развития педагога как «значимого Другого» и создания условий для саморазвития (А. Г. Асмолов).

Педагог в этом случае выполняет роль тренера. «В отличие от учителя-лектора, учителя-регламентатора, учителя-погонялы и учителя-начальника <...> тренер должен понять, с кем имеет дело, – пишет А. Маслоу. – Тренер примет индивидуальность этого парня как данность и выстроит все остальное на ее основании. <...> Хороший тренер возьмет парня и сделает то, что велят таланты именно *этого* парня, он сделает из него наилучшего Джо Доукса, каким только тот может стать». Очевидно, что ведущим ориентиром такого педагога является нравственность воспитанника, основным средством – общение (коммуникативные ситуации), а в качестве опоры он преимущественно использует чувство сострадания.

Стратегия педагогической поддержки, во-первых, подразумевает *наличие реального затруднения, проблемы*, в разрешении которой требуется помощь; во-вторых, предполагает более «плотное» взаимодействие педагога с воспитанником и более *инициативную деятельность педагога*, чем стратегия педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение понимается как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Так же, как и в случае педагогической поддержки, сопровождение предполагает диагностику существа проблемы, ее причин и выбор наиболее эффективных способов ее решения. Однако на этапе разрешения проблемы воспитаннику предоставляется бóльшая самостоятельность (а следовательно, и бóльшая ответственность): помощь оказывается методами *консультирования* на этапе принятия решения и выработки плана ее преодоления и *первичной помощи* на этапе реализации этого плана.

В педагогическом сопровождении воспитатель ориентируется на ценностное постижение мира воспитанником, в качестве опоры использует совесть как нравственное чувство. Консультирование и опосредованная (через создание условий, «ориентационного поля развития») помощь – характерные для стратегии педагогического сопровождения методы, которые подчеркивают самостоятельность воспитанника в принятии решения и его ответственность за последствия. При этом к особенностям сопровождающей помощи относятся также, мультидисциплинарность (комплексный подход) и непрерывность.

Таким образом, *сопровождение* отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью (в некоторых случаях даже – нарочитой отстраненностью) оказываемой помощи. *Поддержка* же эпизодична, адресна (направлена на преодоление конкретных затруднений) и предполагает большую инициативу педагога в оказании помощи. Обе эти стратегии воспитательной деятельности (поддержка и сопровождение) характеризуются приоритетом интересов воспитанника доверительностью взаимодействия педагога и воспитанника, оптимизмом, позитивной оценкой достижений воспитанника, диалогичностью общения, созданием ситуаций успеха самопознания, самореализации, самопрезентации, самоутверждения, возвышением достоинства воспитанника, повышением его статуса, значимости его личных «вкладов» в решение общих задач. *Руководство*, как уже отмечено выше, целесообразно применять лишь в экстренных случаях, поскольку длительное приверженность педагога данной стратегии может привести к потере инициативности воспитанником.

Стратегия гуманитарного воспитания. Трехаспектное понимание воспитания как морально-го (нормативного), нравственного (смыслового) и духовного (ценностного) мы можем представить как систему трех полей: моральных норм, духовных ценностей и нравственных смыслов. Принцип вложенности здесь соблюдается не полностью, поскольку не все духовные ценности берутся из поля моральных норм и, соответственно, не все нравственные смыслы попадают в поле духовных ценностей.

Понять категорию смысла можно лишь в контексте субъектности индивида в социуме, который «предъявляет» ему моральные нормы. Эти нормы приобретает нравственный смысл лишь благодаря активной деятельности человеческого сознания. Ценности, значения, нормы, знания можно передать; смыслы – лишь предъявить. Они не могут быть усвоены, они могут быть лишь выработаны, открыты, обнаружены в результате поиска, как следствие внутренней работы, благодаря собственным нравственным исканиям, активности индивида. В этом отношении интересно семантическое сопоставление слов «осмыслить» и «осознать»: если первое имеет значение «принять», то второе – «выработать собственное отношение». Первый путь предполагает в качестве механизма принятия переживание, второй – диалог как способ осознания. Об эмоциональных переживаниях, чувствах говорилось выше. Здесь же следует остановиться на категории диалога.

Диалог [от греч. *dia, dias* – через, между, поперек, сквозь, среди; в течение; посредством, с помощью и *logos* – слово, учение] одновременно обозначает следующие два процесса:

– вербализацию смыслов, имеющих эмоционально-образный характер, оформление их в ценности; ведь смыслы, составляя основание человеческого существования, изменчивы и непостоянны, а ценности стабилизируют деятельность, поведение и общение человека в обществе;

– взаимодействие со значимыми Другими, не только самореализацию, но и выбор ценностей, основанных на действительных нуждах, выявлении собственной идентичности, встречах с Другими. «Существовать значит со-существовать». Только познав Другого сам можешь определить собственную принадлежность.

«Трудные поиски глубинного смысла жизни, желание самореализоваться, соотносящиеся с волей к со-реализации – основа, на которой можно строить справедливое общество, где не будет места идее войны, препятствующей искренней встрече людей», – пишет К. Миникелло (1996). Так традиционная парадигма воспитания, основанного на принятии моральных норм через их эмоциональное переживание, осмысление, дополняется гуманитарными представлениями об осознании себя, своих нравственных чувств и смыслов существования в процессе диалога. Такой подход, логика воспитания как гуманитарной образовательной практики, позволяет воспитаннику стать самим собой, прожить *свою* жизнь, «избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя в ней не нашли» (Ф.М. Достоевский).

Осмысливая (т. е. наделяя собственными смыслами) нормы и ценности, человек приобретает свою качественную определенность, неповторимость, устойчивость. Осознавая (т.е. формулируя свои смыслы в ценности, и предъявляя их миру и утверждая их объективное значение), человек формирует свою субъектность: «Истина в том, что я нашел себя, я идентичен, тождественен самому себе».

В этой логике воспитание – прежде всего «работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами, с тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия, делая при этом основным критерием деяний совесть» (И. А. Колесникова, 1999).

Задача воспитателя сводится к обнаружению, извлечению, раскрытию, прочтению смысла, или истолкованию, интерпретации его. Интерпретация выступает в качестве средства, раскрытия смысла или придания смысла. Раскрытие, обнаружение смысла имеет место тогда, когда воспитатель исходит из признания наличия смысла в тех или иных проявлениях жизни воспитанника и пытается этот смысл обнаружить. Это означает, что он пытается понять эти жизненные проявления, исходя из них самих.

Самоопределение как механизм становления человека. Современная социальная ситуация с одной стороны поглощает самость, а с другой – толкает человека к утверждению своей самости, к самоопределению. Максимально широкий доступ к знаниям, к росту квалификации, к удовлетворению образовательных интересов и потребностей в самообразовании, несомненное увеличение состоятельности во всех сферах жизни, обновление мировоззрения, идеологии, плюрализм требуют от каждого человека своевременного выявления и развития его способностей. Многие зависят от самого индивида, решающего быть ему субъектом развития или объектом формирования: «Я слышу голос, но только мне решать, является ли он гласом ангела» (Ж.-П. Сартр).

В современной педагогике все более значимой становится задача воспитания человека, способного к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социально-экономических и культурных перемен, которые зачастую воспринимаются как хаотичные и лишённые внутренней логики.

Термин «самоопределение» используется в психологии, социологии, педагогике для обозначения процесса взросления человека, ориентации его в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, в связи с процессом определения человеком своего места, назначения, отношения к миру, обществу, где осуществляется переход возможности в действительность.

Самоопределение понимается как способность человека строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, как способ взаимодействия человека и общества, как готовность к рациональной организации времени, как способность к саморегуляции и т.д. По сути, речь идет о выборе того или иного образа жизни человека, о выборе того контекста, того социокультурного пространства, в котором человек хочет «строить себя, свою индивидуальную историю».

В отношении Гуманитарного воспитания особенно важным представляется вывод исследователей о том, что понятие самоопределения предполагает принятие некоторых *пределов*, относительно которых или в которых самоопределение происходит: запретов, ограничений, норм и правил выполнения определенной деятельности (норм педагогической или медицинской деонтологии, например). В связи с этим для воспитания особенно важными являются исследования феноменов аскетизма, самоограничения, самоотречения как способа корректировки ценностных ориентаций.

Гуманитарное самоопределение человека как процесс и результат выбора им собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах бытия; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы становится основным механизмом становления Гуманитарной позиции субъекта.

Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения.

Технологизация гуманитарного воспитания. Воспитательная технология понимается как законосообразная деятельность, приводящая к законосообразному результату. Самоопределение как

механизм становления гуманитарной позиции, очевидно, невозможно без свободы, которая является показателем постоянного самосовершенствования человека. Как сущностная характеристика человеческого бытия свобода отражает динамику *само-развития, само-определения, само-познания, само-осуществления* и т.п. Свобода как «внутренний момент самоопределения, верность себе» (С.Л. Рубинштейн), самодетерминация, обусловленность поведения и деятельности в большей мере внутренними факторами, чем внешними условиями – центральная характеристика человеческого бытия.

Многогранное понятие «свобода» предполагает и понятие «необходимость», выражающее меру удовлетворения интересов и желаний человека, обусловленных его потребностями. Как пишет В. Франкл, «человеческая свобода – это не “свобода от”, а “свобода для” – свобода для того, чтобы принимать ответственность». Вторым показателем свободы в таком случае оказывается степень активной деятельности, т.е. то, в какой степени поведение отличается от типа реактивного поведения, имеющего характер приспособления. Активность, высший ее уровень – творчество – сущностное свойство человека.

Позиция автономии и самоутверждения означает право человека диктовать свой собственный нравственный закон, следовательно, автономия индивида представляет собой систему выработанных им самим для себя нравственных смыслов и духовных ценностей, согласующихся с нормами морали.

Сформированность внутреннего субъектного пространства саморазвития человека, как его способность к сопротивлению «давлению жизни», «репрессивности культуры» и «репрессивности социума», проявляется как достоинство человека. Достоинство человека в истории культуры понималось как способность к поступку, совершение поступка как исполнения должного.

Достоинство – это в первую очередь осознание индивидом своей духовной, культурной и социальной ценности. На этом основаны его требовательность к себе, представления о достойном поведении. Понимание достоинства человека как самоутверждения и самовыражения напрямую относит его к сфере субъектности.

Позиция, понимаемая как достоинство, по своему содержанию является феноменом, заставляющим человека активно действовать. Она реализуется в поступке, при условии, что человек не только реализует суверенное право выбора поступка, но и принимает на себя нравственную ответственность за его результаты.

В логике гуманитарного воспитания человека выделяются следующие три фазы воспитательно-го взаимодействия:

– *рефлексивная* (осмысления). Переживание ситуаций жизнедеятельности, их обсуждение, герменевтическое постижение их нравственных смыслов и значений. Целью является понимание своей самости как достижение внутреннего согласия. При этом важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?»

– *ценностная* (осознания). Осмысление и осознание ситуаций позволяет оформить смыслы в духовные ценности. Эта фаза характеризуется развитой познавательной активностью воспитанника и целью их воспитания становится обратить эту активность на понимание иной самости как условия для самореализации, самоутверждения и саморазвития.

– *проективная* (проектирования), самопроектирование и реализация гуманитарной позиции в социальной деятельности. На этой фазе оформляются ценностные ориентиры воспитанника, осознаются принципы его деятельности, благодаря чему интенции его социального поведения переходят в цели, т.е. этическая позиция воспитанника становится концептуальной.

Таким образом реализуется тезис о том, что «содержанием воспитания должно стать содержание жизни ребенка».



Classical methodology of education

There are analyzed the traditional and new paradigmatic approaches to education, determined the classical perception of education based on understanding of the crisis character of self-establishment of a person.

Key words: *paradigm of education, methodology, humanities, strategies of education, technologization of education.*