

## Педагогика и стратегия обучения

**Н. М. Борытко**, доктор педагогических наук, директор Волгоградского научно-исследовательского центра современных проблем воспитания

# ВОСПИТАНИЕ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Понимание природы явления многими исследователями признается исходным в построении педагогической деятельности. В зависимости от того, как интерпретируется воспитание, во многом зависят последующий выбор педагогических средств и обоснование логики их развертывания, профессиональное становление педагога, его подготовка к эффективной деятельности и поведению в повседневной жизни. При этом под реальностью мы (вслед за философами) понимаем совокупность всего существующего, бытие.

Э. Фромм указывает на две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле – "иметь" и "быть". Первая позиция означает сведение смысла жизни к потреблению: "Я есть то, чем я обладаю". Вторая заключается в самом проживании во взаимодействии с миром: "Я есть то, что со мной происходит". При первой человек центрируется на средствах существования, при второй – на содержании жизни. Традиционно воспитание рассматривается с позиций обладания: общества – личностью, личности – социальными и культурными ценностями, человека – человеком и т. д. Бытийственный подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности.

Обращение к философскому знанию традиционно рассматривается как один из важных методологических источников обоснования целей воспитательного процесса и профессионально-педагогической подготовки к осуществлению воспитательной деятельности. Наиболее плодотворным в этом отношении нам представляется феноменологический подход, гуманитарная интерпретация которого предполагает, во-первых, освобождение от иллюзии познания субъективного мира человека, а следовательно, и сопряженного с ним мира культуры в рамках естественнонаучной парадигмы; во-вторых, положение о том, что науки о человеке должны стать по преимуществу осмыслением (извлечением или приданием смысла) субъективно воспринимаемых проявлений жизни (духа) человека; в-третьих, признание основным методом постижения духовной реальности не познания, а понимания; методом же репрезентации результатов понимания следует признать описание вместо объяснения.

Исследуя воспитание как феномен, мы понимаем, что в отличие от объективного факта и субъективного представления феномен есть неустраняемое единство того, что действительно существует, и формы, в которой это существование явлено. В отличие от классического "явления", "феномен" есть нечто, что имеет онтологическое существование

и значимость (М. К. Мамардашвил). При этом феномен представляется как единство предметного знания и тех жизненных структур, в которых это знание порождается (К. А. Свасьян).

Попытки описания и понимания бытия приводят нас к герменевтическим методам. Герменевтика, как известно, — искусство и теория истолкования, имеющего целью выявить смысл текста исходя из его объективных (значения слов и их исторически обусловленные вариации) и субъективных (намерения авторов) оснований. Возникнув в период эллинизма в связи с интерпретациями и исследованием классических текстов, герменевтика в XX в. постепенно оформлялась в одну из основных методологических процедур философии, сначала в рамках экзистенциализма (М. Хайдеггер), затем собственно в философской герменевтике. В учении Х. Г. Гадамера герменевтика приобретает функции онтологии, поскольку бытие, которое может быть понято, есть язык социальной философии, а понимание есть форма осуществления общественной жизни и критики идеологии.

Современные отечественные и зарубежные исследования в области философии, психологии и педагогики доказывают плодотворность герменевтических методов в понимании мира культуры, человека, процессов его становления. Герменевтический подход, имеющий своим основанием феноменологию, утверждает в науках о человеке понимающую методологию, понимающие методы или, следуя традиции, — интерпретационизм.

Как полагают многие исследователи, отдельные представления о деятельности, игре, отдыхе, общении, отношениях можно суммировать в одно понятие — способ бытия — и тем самым отвлечься от деталей и избыточной информации, подняться на более высокий уровень обобщений. Бытие все шире входит в педагогику воспитания как категория, обозначающая "жизнь, существование" (например, "радость бытия"); все чаще педагоги приходят к выводу, что "содержанием воспитания должно стать содержание жизни ребенка" (Е. В. Бондаревская). Воспитание становится педагогией бытия.

Анализируя различные подходы к определению категории "воспитание", мы обнару-

жили, что большинство авторов сходится в том, что воспитание одновременно рассматривается в трех аспектах (социальное явление, процесс, деятельность), отражающих три аспекта духовного бытия человека: его социокультурное (выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения), индивидуальное (самостановление субъектом культурного процесса) и сопричастное бытие вместе со значимыми другими.

Соглашаясь с О. С. Гребенюком в том, что "в основу курса педагогики необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке", мы рассматриваем три выделяемых аспекта воспитания как три способа бытия ребенка в культуре: предстояние, самостояние и состояние. "Стояние" отражает бытийственность рассматриваемых воспитательных процессов, а соответствующие приставки (пред-, само- и со-) выделяют из семантического поля различные аспекты данного бытия. При этом первый аспект задает жизненные (а значит, и воспитательные) смыслы, его результативные характеристики, второй отражает образ бытия, являющийся предметом и целевой характеристикой воспитания, а третий (состояние) — содержание и механизм воспитания.

**Социокультурная природа воспитания: бытие как предстояние.** Воспитание как социальная функция воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры, как социокультурный феномен. С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке — это воспроизводство в нем социальной культуры, его "окультуривание". Личность — это способ общественного бытия человека. Родившись, он предстает перед опытом предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в культуре, социокультурных ценностях. Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением (т. е. личностное становление) — первое, чего ожидает от человека его окружение.

В педагогическом аспекте интериоризация социокультурных ценностей обеспечивается в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды (общественное мнение, традиции,

коллективные дела, события, праздники и т.д.). Системный подход позволяет организовать среду в воспитательное пространство, технологизировать воспитательный процесс, повысив степень целостности воспитательных влияний. При этом под социокультурным воспитательным пространством мы понимаем специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления. Характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитателем субъективно (образ пространства, выделенного из среды).

Важная характеристика воспитательного пространства – субъективность восприятия. То, что воспринимается одним человеком как пространство, служит ценностью, пределом, имеет определенные очертания, границы, для другого есть бесформенное "ничто", невоспринимаемое и незначимое, т. е. пространством не являющееся.

Синонимом пространства в филологии выступает категория "поле". Мы можем выделить в качестве воспитательных пространств поле значений (социальное пространство), поле ценностей (пространство культуры), поле смыслов (субъектное пространство человека).

В окружающем человека мире объективно существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью людей, – поле значений, которое отдельный индивид находит как вне его существующее (им воспринимаемое, усваиваемое); как то, что входит в его образ мира (А. Н. Леонтьев).

В пространстве культуры обучаемый и педагог обретают действительно духовно-личностный уровень и способ общения с миром, который в любой модели духовно-познавательной деятельности (философской, религиозной, художественной, научной и т.д.) не только приведет воспитанника к знанию, но и оставит "право на незнание" (Ю. Миттельштрасс), на постижение сущности явлений "изнутри" (М. Цветаева), на выбор и локализацию во взаимодействии с миром "личностного диалекта" (А. А. Мелик-Папшаев).

Если среда в основе своей есть данность, то воспитательное пространство, в трактовке Л. И. Новиковой и ее научной школы, – результат конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей. Однако возможности создания социально-культурных воспитательных пространств достаточно ограничены: реально мы можем говорить о совокупности пространств воспитания ребенка.

Средовый подход к воспитанию, понимание его как социокультурного феномена подчеркивает значимость и актуальность воспитания для общества. В рамках этого конструируются идеал личности как социального типа, модели гражданина, патриота и т. д. Однако этот подход не дает возможности сформулировать инструментальные педагогические цели, а тем более определить способы отбора содержания воспитания.

С вопросом пребывания человека в бытийном пространстве М. М. Бахтин связывает диалогичность сознания и рассматривает процесс становления души, когда человек начинает самоосознавать своё "я", делая себя и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования. Наиболее перспективным тезисом гуманистической психологии и педагогики является тезис о том, что развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается.

Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство, что человек, являясь саморегулирующимся в процессе жизнедеятельности, приобретает такие свойства, которые не predeterminedены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. В соответствии с таким подходом неперемным условием эффективности воспитания является опора на собственные силы ребенка и внутреннюю логику его развития.

**Восхождение к субъектности: бытие как самостояние.** В качестве ведущей идеи современной педагогики, как показывают ис-

следования В. В. Горшковой, С. М. Годника, А. В. Кирьяковой, И. А. Колесниковой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, А. П. Тряпичной, Е. Н. Шиянова и др., выступает необходимость преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект, а воспитание понимается как "восхождение к субъектности" (М. С. Каган). Субъект (от лат. *subjectus* – находящийся у основания) – носитель предметно-практической деятельности и познания, "активный деятель", источник осознанной целенаправленной активности.

В философии под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания. Субъект – не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его "природы", а носитель активности. Субъект – это самоутверждающаяся индивидуальность.

В становлении субъектных свойств ребенка видится суть современной педагогической деятельности. Субъектные свойства определяют меру свободы человека, его гуманности, духовности, жизнотворчества, ядра человека культуры.

Если личность и индивидуальность – это два способа бытия в обществе, то субъектность нам представляется как единство этих двух аспектов. В самом деле, нельзя утверждать свою "самость", не будучи выделенным из среды; но также не представляется возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой.

Таким образом, воспитание как процесс – это "восхождение к субъектности" ребенка (М. С. Каган), "непрерывное становление к целостности", "предоставление человеку возможности самоопределиваться" (Г. С. Батищев). И в этом смысле оно является по отношению к воспитателю "другодоминантным" процессом, характер и закономерности протекания которого обусловлены онтологическими особенностями становления ребенка. Причем, выражаясь словами В. В. Серикова, "становление ребенка субъектом – это не момент воспитания, а суть его".

Субъектное становление человека осуществляется через самоопределение, которое есть прежде всего самоопределение смыслов деятельности, поведения, всей жизни человека. Культура в этом отношении предоставляет ребенку выбор, а педагог – поддержку в выборе и принятии (переживании) ценностей. В результате самоопределения человек (ребенок) выстраивает систему смыслов, смысловое поле, или внутреннее смысловое пространство. Формами его организации могут выступать, по крайней мере, "Я–концепция" или направленность личности, а способы управления процессом его становления позволяют определить синергетический подход.

Понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека (Г. Г. Шпет), а понятие значения (нормы) – подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. Два этих понятия встречаются в категории "ценность", т. е. в том, что значимо для других и эмоционально принято и осознано самим индивидом. Два процесса – осмысление (наделение ценностей смыслами) и осознание (формулирование смыслов в ценности), – встречаясь, образуют пространство субъектности человека, или его ценностно-смысловую сферу. Согласно утверждению В. Франкла, "быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и ценностям, требующим реализации".

Субъектное пространство, по нашему мнению, выделяется рядом признаков.

– Во первых, это целостный и в высшей степени осознанный образ себя. Так же, как и социокультурному воспитательному пространству (в трактовке Л. И. Новиковой), субъектному пространству присущи целостность, согласованность элементов.

– Во вторых, субъектное пространство – это идентичность человека в его социокультурном окружении. Иметь идентичность – значит быть прежде всего самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению (Э. Эриксон). Идентичность как организация жизненного опыта индивидуума охраняет согласованность и неповторимость опыта, подготавливая личность к разрушительным воздействиям среды, предвидению внутренних и внешних опасностей,

интегрирует его дарования и социальные возможности.

— В третьих, субъектное пространство — всегда результат работы человека над собой, постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность. В этом отношении запрет и самоограничение являются не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта.

Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего индивидуально-личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся внутренние потенциалы, но и восполнять их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом планах. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. Оно помогает субъекту умножать собственные силы, получать эмоциональную "подпитку" и через изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию.

Эти выводы приводят к необходимости рассматривать взаимодействие (состояние) человека с миром и людьми как условие его саморазвития. Лишь в этой плоскости может быть понята роль педагога в воспитательном процессе.

**Воспитательное взаимодействие: бытие как состояние.** Недостаток многих исследований и практики воспитания, как нам представляется, состоит в том, что деятельность воспитанника понимается лишь как реактивная деятельность, осуществляемая в ответ на предъявление педагогом определенных условий (например, условий задачи).

Анализ попыток прямого переноса теории деятельности в воспитательную практику показывает неэффективность бихевиористского подхода к воспитанию. Воспитание как процесс смыслообразования, рефлексивное сознание, "мучение над смыслом бытия" при-

ближается к внутренней деятельности, не имеющей, однако, предметного характера. Уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, а требует сложной и специфической внутренней деятельности по оценке своей жизни, решению особой "задачи на смысл" (А.Н. Леонтьев).

М. Хайдеггер обнаруживает, что вхождение человека в мир жизненных смыслов и поступающей деятельности может осуществляться только путем сопонимания, соосмысления, сооценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству, созидающему подлинные и гармонические отношения человека к миру, другим людям и к самому себе. Утверждая некую общность условий человеческого существования, Ж. Сартр приходит к выводу: "... чтобы получить истину о себе, я должен пройти через Другого". Данные идеи подтверждают мысль о том, что саморазвитие индивида в условиях его взаимодействия с окружающими является по сути двусторонним процессом.

В рамках социальной, средовой педагогики дискутируется вопрос об "авторах среды" (или "школьного пространства"), о пассивной роли в ней учеников. Но традиционное воспитание ставит в пассивную роль и педагогов, которые, превращаясь в простых исполнителей социального заказа, перестают быть субъектами воспитания и формируют столь же пассивных исполнителей.

М. С. Каган называет "потребность в другом человеке как соучастнике моего бытия" одной из основных вневенетических потребностей индивида. Особо выделяя эту потребность, он исходит из понимания того, что человеческая жизнь и деятельность коллективны по своей природе и предполагают взаимодействие между участниками данных процессов. На этой основе автор утверждает, что человек испытывает нужду в себе подобных как соучастниках единых материально-практических, практически-духовных и чисто духовных действий. В нравственной философии М. М. Бахтина "Я" присутствует в присутствии "Другого". Другой позволяет признать за ним конкретно-индивидуальный неповторимый мир действительно-поступающего сознания. А. Г. Асмолов и иные пси-

хологи выделяют потребность ребенка в том, чтобы значимые "другие" включались в его жизнедеятельность.

В контексте самостановления ребенка деятельность воспитателя воспринимается как ценностно-смысловое взаимодействие с целью решения экзистенциальных проблем воспитанника. Одновременно происходит трансформация представлений и способов деятельности самого воспитателя. Активное субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника, их ценностно-смысловые обмены и связанные с ними сотрансформации приводят к идее со-стояния педагога и воспитанника в культуре, в едином ценностно-смысловом поле, пространстве диалогического взаимодействия. "Существовать значит сосуществовать". Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Это пространство воспитательного взаимодействия есть пространство педагогической культуры, поскольку его конструктами являются ценности и способы деятельности, а содержанием – происходящие в субъектах взаимодействия изменения.

Педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с воспитанниками. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении и составляют содержание воспитательного процесса.

Конструирование воспитательной деятельности – это исследовательский инновационный процесс, который включает четыре этапа: выделение концептуальных оснований; разработка модели воспитательного феномена (модели антропологического пространства саморазвития ребенка) как основания целесобразности деятельности; разработка модели педагогических условий развития ребенка (модели социального пространства) и, наконец, проектирование модели воспитательной деятельности (пространства культуры), выделение принципов и способов ее организации.

В этой логике воспитательная деятельность выступает как проектирование собственных изменений педагога (т.е. становления самого себя в пространстве взаимодей-

ствия с воспитанником) и оказывается инвариантной для практики воспитания, его прогностичного планирования, исследований в данной сфере, для профессионально-педагогической подготовки.

### **Проектирование воспитания как гуманитарной образовательной практики.**

В решении вопроса о воспитательном идеале, являющемся основой для целеполагания в воспитательной деятельности, мы придерживаемся положения о том, что важнейшей функцией системы воспитания является стимулирование самосовершенствования человека, его самопреобразования для решения задач усложняющейся креативной социальной практики, когда человек на всех этапах образования и социализации выступает как самоорганизующийся субъект деятельности, поведения и отношений. Субъектные свойства индивида определяют меру его свободы, гуманности, духовности, жизнестворчества как ядро культуры человека.

Место человека в социальной жизни может быть задано, предписано ему волей случая, рождения, обстоятельств. Место его в жизни может быть также выбрано, найдено, завоевано им самим, по его собственной воле и свободному, осознанному выбору (М. М. Бахтин, Е. И. Исаев, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков). В этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о его самоопределении. Позиция – это наиболее целостная характеристика человека. Таким образом, в качестве воспитательного идеала мы полагаем субъектную позицию воспитанника как систему его доминирующих избирательных отношений к миру, другим людям и самому себе.

Анализ сущностных характеристик субъектной позиции и ее значения в индивидуально-личностном становлении человека позволяет в качестве основных выделить функции<sup>1</sup> самопонимания (рефлексивная мыследеятельность субъекта, "произведение" личностного смысла), самореализации (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), самоутверждения (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего "конкретного Я" другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), са-

<sup>1</sup> Использованы выводы О.А. Мацкаловой

моразвития (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности) и самооценки (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата учебно-профессиональной деятельности своей и других лиц).

Система выделенных функций позволяет наиболее полно выявить внутреннюю структуру субъектной позиции. Эмоционально-смысловая составляющая, обеспечивающая функции самопонимания и саморазвития, является основанием субъектности позиции. Она определяет морально-этические представления человека, связанные со способом удовлетворения его фундаментальных потребностей. Деятельно-ценностная составляющая, "отвечающая" за функции самооценки и саморазвития, раскрывает механизм становления и развития субъектной позиции воспитанника и определяет ее мировоззренческий аспект, связанный с самоопределением. Поведенчески-нормативная составляющая, благодаря которой происходят самореализация и самоутверждение воспитанника в различных видах деятельности и социального поведения, раскрывает интенции процесса становления позиции, ее результативный аспект и определяет воспитанника как субъекта культурно-образовательного процесса.

Трехаспектное понимание воспитания определяет необходимость выполнения в воспитательной деятельности системы трех принципов: рефлексивности (предполагает осмысление собственного опыта воспитанника, обнаружение личностных смыслов), интерактивности (соотнесение собственных смыслов, осознание, формирование ценностных ориентиров) и проективности (развитие самосознания, утверждение своей позиции в деятельности), которые отражают три уровня бытия человека (смысловой, семантический и экзистенциальный).

Эти принципы реализуются в логике трех фаз воспитательного взаимодействия, применения методов и форм воспитательной деятельности:

– целью рефлексивной фазы, характеризующейся системным анализом, является обращение к смыслам собственной деятельности, понимание своей самости как позиции, достижение внутреннего согласия;

– ценностная фаза посвящена оформлению смыслов деятельности в процессе системного моделирования в индивидуальные ценности и применению позиции как инструмента понимания мира, иной самости;

– в проективной фазе субъектная позиция как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманитаризации деятельности и поведения воспитанника.

**Воспитание в системе непрерывного образования.** Исходя из нелинейности процесса становления субъектной позиции человека мы выделили в своей опытно-экспериментальной работе пять основных ступеней непрерывного образования как пять "переломных" моментов в жизни каждого человека, пять его "переходных возрастов". Первый – когда он переходит от дошкольного воспитания к систематическому образованию; второй – от общего образования к профильному обучению (оно все более распространяется в школах) и выбору профессии; третий – когда он переходит от выбора профессии и романтических мечтаний о ней к профессиональной подготовке; четвертый – когда он переходит от искусственно-имитационных условий деятельности в вузе в сложную профессиональную реальность; пятый – переход от реактивной профессиональной деятельности, от самоутверждения себя в профессии к профессиональному творчеству.

*Первая ступень* начинается с этапа дошкольного образования и заканчивается с окончанием начальной школы. В это время происходит становление самооценки ребенка, основ его самосознания и развивается рефлексия.

*Вторая ступень* – с 5-го по 9-й классы. Это этап первичной дифференциации, когда создаются условия, стимулирующие учащегося к принятию решения о выборе профессии в связи с определением профиля обучения. Профильная программа обучения (в сочетании с учебной практикой по окончании 8-го класса) позволяет учащемуся проверить правильность своего выбора.

*Третья ступень* – выбор профессии, когда происходит ориентация человека в мире профессий, выбор определенного вида деятельности в качестве профессионального труда



(на этапе допрофессионального образования), усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов профессиональной деятельности, идентификация своей социальной роли с определенной предметной областью науки, культуры (этап начальной профессиональной подготовки).

*Четвертая ступень* – самоопределение в профессии, овладение сущностными механизмами профессиональной деятельности, готовность к трансформации социокультурного опыта, поиск (в процессе студенческого исследования) и утверждение (в послевузовском образовании) своего профессионального стиля, осознание сущности профессии. Итогом данной ступени представляется концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов своей профессиональной деятельности.

*Пятая ступень* – профессиональное саморазвитие, когда авторская профессиональная концепция реализуется в системе профессиональной деятельности (авторском опыте, программах, проектах). Здесь процессы осмысления и осознания профессиональной деятельности происходят одновременно, и в "точке их встречи" профессионально-личностная позиция как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником саморазвития человека.

Каждый из этих пяти переломных, кризисных моментов интенционально обращает человека к рефлексии, обуславливает качественное изменение его самооценки и самосознания. Однако в повседневной практике это происходит стихийно и нередко приводит к разрушению целостности субъектной позиции, к смыслопотере. Человек теряет субъектность, видит себя в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний – перестает быть творцом.

Подводя итог, следует отметить, что специфика гуманитарного понимания воспитательных явлений и процессов, проектирования и освоения воспитательной деятельности заключается в том, что:

- воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека;

- воспитательный процесс – это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде;

- механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;

- ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

Система воспитания как гуманитарной образовательной практики в нашем представлении должна стать системой помощи непрерывного саморазвития человека – только в этом случае он становится субъектом жизни и профессиональной деятельности:

- только так он сможет стать участником преобразующего социального взаимодействия;

- только в этом случае формируется его самоутверждающаяся субъектность;

- только так его профессиональная позиция формируется как позиция творца, инновационная позиция;

- только в подобном процессе происходит оформление и развитие его ценностных ориентиров;

- наконец, лишь в процессе саморазвития человек может утверждать свое профессиональное и человеческое достоинство.