

УДК 37

В. И. Попова

Гуманистическая направленность подготовки специалистов воспитательной работы с молодежью

В статье дан анализ подходов к воспитанию, изложены разные точки зрения на определение его как педагогического понятия. Выявлено, что гуманистическая направленность подготовки специалиста воспитательной работы с молодежью состоит в поднятии престижа воспитания, определении путей самоактуализации личности в статусе полезного члена общества. Сделаны выводы о результатах и эффективности современного воспитания, которые определяются не столько тем, как обеспечивается усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и способностью человека к позитивному самоизменению (самостроительству, самосовершенствованию).

Ключевые слова: парадигма воспитания, гуманистическая направленность воспитания, воспитание — социально-педагогическое явление, стратегия воспитания, содержание воспитания, лично ориентированное воспитание, воспитание — смыслопорождающий процесс.

Важнейшей задачей педагогической теории и практики XXI столетия является повышение престижа воспитания, внедрение прогрессивных идей во все сферы жизнедеятельности и прежде всего — в образование как базис гармоничного развития взрослеющего человека.

Сутью смены парадигмы воспитания является переход от идеи командно-административного влияния педагогического процесса на формирование личности ребенка согласно эталону, заданному обществом, к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития ребенка (подростка), его самоактуализации в статусе полезного члена общества на основе его потребностей и потенциальных возможностей.

Выбор парадигмы воспитания определяется нравственными ценностями, характер которых обусловлен национальными особенностями народа, всей страны. Цели, возникающие перед воспитанием, должны быть ориентированы на творческую личность как важнейшую ценность, на создание условий для ее развития, что освобождает человека от влияния внешних обстоятельств и узкой функциональной заданности.

Интегральным результатом такой направленности воспитания является становление целостной и целеустремленной личности, человека, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, обладающего многофункциональными компетентностями, что позволяет ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной профессиональной или социальной жизни.

Воспитание любого вида (социальное, религиозное, семейное) осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (семья, коллективы, группы), социальных (воспитательные, религиозные и иные государственные, общественные и частные организации). В соответствии со специфическими функциями и ценностями организаций и групп, в которых оно осуществляется, можно выделить несколько видов воспитания (социальное, религиозное, семейное; в криминальных и тоталитарных политических и квазирелигиозных сообществах — диссоциальное воспитание).

Воспитание как социально-педагогическое явление ориентировано на личностный подход, что акцентирует суть воспитания как взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение. Содержание взаимодействия представляет собой обмен между субъектами

© Попова В. И., 2012

воспитания информацией, ценностными установками, типами и способами общения, познания, деятельности, игры, поведения, отбор и усвоение которых имеют индивидуально избирательный характер.

В целом взаимодействие — диалог воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой, содержание, характер и воспитательная эффективность которого определяются тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем взаимодействуют. Как известно, по доминирующему стилю отношений воспитателя и воспитуемого различают воспитание авторитарное, демократическое, свободное.

Содержание взаимодействия, характер отношений воспитателя и воспитуемого, воспитание в целом определяются, с одной стороны, социальной практикой и идеологическими установками того или иного общества, а также идеями и методами, сформулированными философией, теорией и методикой воспитания. С другой стороны, большую роль играют так называемые имплицитные (то есть подразумеваемые, но не сформулированные) теории воспитания, которые исторически складываются в культуре каждого общества. В рамках этих теорий различаются представления о том, как следует воспитывать лиц мужского и женского пола на различных возрастных этапах; чего воспитатели хотят от воспитуемых и как они этого добиваются; представления о стилях и содержании их взаимодействия.

Имплицитные теории воспитания нередко оказывают более эффективное влияние на взаимодействие воспитателей и воспитуемых, чем осознанно формулируемые принципы и способы воспитательной деятельности. Имплицитные теории определяют реальное поведение субъектов всех видов воспитания (как старших, так и младших, которые довольно рано усваивают то, чего на самом деле от них хотят старшие), ибо представляют собой неосознаваемые ценностные ориентации, которые во многом обуславливают особенности каждого вида воспитания.

Социальное, религиозное, семейное, диссоциальное и коррекционное воспитание существенно различаются по принципам, лежащим в основе каждого из них; целям, которые ставят перед собой воспитатели; содержанию, средствам и формам.

Воспитание как относительно социально контролируемая социализация отличается от стихийной социализации по следующим параметрам. Во-первых, стихийная социализация — процесс непреднамеренных взаимодействий и взаимовлияний членов социума. В основе воспитания лежит социальное действие, то есть действие, направленное на разрешение проблем, специально ориентированное на ответное поведение партнеров, предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие.

Во-вторых, стихийная социализация — процесс инкретный (непрерывный), так как человек постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание — процесс дискретный (прерывный), ибо осуществляется в определенных группах и организациях, то есть ограничен местом и временем.

В-третьих, стихийная социализация имеет целостный характер, ибо человек как ее объект испытывает влияние социума во всех аспектах своего развития (позитивное или негативное), а как субъект в той или иной мере приспособляется и обособляется во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств жизни. Человек в процессе своей жизни проходит через ряд воспитывающих его общностей различного типа и на каждом этапе жизни одновременно входит в несколько из них.

Между этими общностями нет и не может быть жесткой связи, а часто нет вообще никакой. При этом воспитание различных видов, в отличие от стихийной социализации,

дает человеку более или менее организованный опыт позитивного и/или негативного взаимодействия с людьми, создает условия для того или иного по характеру самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом — для приобретения опыта приспособления и обособления в социуме.

Воспитание как социальный институт представляет собой исторически сложившийся устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, определяющих содержание, формы, характер относительно социально контролируемой социализации членов общества. Воспитание как социальный институт способствует интеграции стремлений, действий и отношений членов общества, относительной гармонизации интересов половозрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных слоев.

В этой связи воспитание обладает набором определенных санкций как позитивных (поощряющих, одобряющих, стимулирующих), так и негативных (осуждающих, наказывающих), применяемых в отношении воспитуемых и воспитателей. Санкции делятся на регламентированные (зафиксированные в соответствующих документах) и неформальные (используемые в рамках традиций и обычаев общества, того или иного социокультурного и этноконфессионального слоя, а также сложившиеся в конкретных семьях и организациях).

Воспитание как социальный институт является объектом изучения ряда отраслей знания. Философия рассматривает онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о его высших целях и ценностях. Социология изучает социальный «заказ» системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде и формулируемый государством в документах; региональные и социально-культурные особенности воспитания; эффективность системы воспитательных организаций и т.п. Этнология исследует закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных этносов нормативный канон человека и его влияние на воспитание; характер родительских ролей. Правоведение занимается правовыми формами организации и функционирования социального и коррекционного воспитания, правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его структур и граждан в сфере воспитания.

Социальная психология изучает особенности различных групп и организаций, в которых реализуется воспитание, что позволяет выявить, описать и объяснить существенные механизмы взаимодействия субъектов различных видов воспитания. Культурология изучает воспитание как явление культуры, а также педагогическую культуру как гуманитарный феномен. Криминология, изучая преступность и преступные сообщества, вносит свой вклад в описание диссоциального воспитания.

Педагогика исследует место и роль воспитания в процессе самореализации человека, а также семейное, религиозное, социальное и коррекционное воспитание в контексте социализации, их сущность, закономерности и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику каждого из видов воспитания, включающих в себя принципы, содержание, формы и методы воспитательной работы.

Современную стратегию и тактику воспитания нельзя построить без учета особенностей воспитания как явления психолого-педагогического. При этом важную роль играют национальные особенности. Главными чертами российского менталитета являются духовность, народность, державность.

Воспитание — одна из основных категорий педагогики. Термин «воспитание» впервые используется в славянских текстах в XI веке (1056 г., Остромирово Евангелие) [14]. Затем широко употребляется в бытовом словаре в значении «вскармливать», «взращи-

вать», а с XVI века — в значении «наставлять». Как теоретическое педагогическое понятие воспитание утверждается в XVIII веке. Следует отметить многозначность категории воспитания: воспитание рассматривается как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как система, как воздействие, как взаимодействие. Каждое из них справедливо, но ни одно не позволяет охарактеризовать воспитание в целом.

Определяя сущностные характеристики данного понятия, исследователи выделяют:

- воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом (т.е. фактически воспитание отождествляется с социализацией);
- воспитание в широком педагогическом смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений;
- воспитание в узком педагогическом смысле, а именно — воспитательная работа, целью которой является формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений;
- воспитание в еще более узком значении — решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества).

Давая содержательную характеристику воспитания, одни исследователи выделяют умственное, трудовое и физическое воспитание; другие — нравственное, трудовое, эстетическое, физическое; третьи добавляют правовое, полоролевое (гендерное), экономическое, экологическое.

Большинством исследователей разделяется позиция Э. Дюркгейма¹ о том, что воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которых требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит.

В последние десятилетия подход к воспитанию и соответственно определение его как педагогического понятия существенно изменилось. Воспитание (по А. В. Мудрику) — конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с этноконфессиональными и социально-культурными особенностями [14]. Результаты и эффективность воспитания определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности, самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений.

Важнейший результат воспитания — готовность и способность человека к позитивному самоизменению (самостроительству, самосовершенствованию). В этой связи обращенность к аксиологическому, культурологическому, герменевтическому, синергетическому подходам, к которым современная воспитательная теория относится неоднозначно, открывает новые возможности для фундаментальных исследований. В современных условиях методологические возможности указанных подходов позволили по-иному, чем в прежней традиционной педагогике, интерпретировать сущность воспитания, рассмотрев его в контексте таких гуманитарных понятий, как «ценности и смыслы», «культура», «понимание», «самоорганизация» и др.

Становление теории личностно ориентированного воспитания, осмысление современных реалий в социальной и педагогической действительности приводит к убеждению, что современная социокультурная ситуация характеризуется востребованностью

¹ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996.

решения проблемы гуманизации подготовки специалиста к воспитательной работе с молодежью. Эффективным средством для достижения этих целей является осмысление направлений подготовки бакалавров и магистров в гуманистически ориентированном ключе.

Подготовка специалиста воспитательной работы с молодежью в контексте гуманизации как базиса ориентации на общечеловеческие ценности и направленности на центрацию личностных смыслов в ее отношении к самому себе и значимому Другому означают развитие интегративных и аналитических способностей личности [2, 3, 19].

Анализ современных подходов к проблеме подготовки специалистов воспитательной работы с молодежью показывает разноплановость решения заявленной проблемы, что свидетельствует об актуальности научного осмысления проблемы гуманизации деятельности образовательных учебных заведений как основы формирования личности воспитателя в проекции на школьника.

В современных условиях расшатывания нравственных идеалов особое звучание приобретает само понятие гуманизма как социально-ценностного комплекса идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих физических и духовных сил. Значимым явилось уточнение и разграничение понятий «гуманизм», «гуманность», «гуманизация»; «гуманистическая направленность деятельности»: «гуманизм» — это определенное мировоззрение, «гуманность» — качество личности; «гуманизация» — это процесс формирования гуманистического мировоззрения и гуманности как качества личности обучаемого; процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческого труда, познания и общения.

Повышение статуса личности ребенка в воспитании привело к переосмыслению наиболее фундаментальных идей и представлений классического воспитания, в том числе о ведущей роли взрослого, о соотношении коллективного и индивидуального опыта, о педагогическом воздействии, о поощрении и наказании, об авторитете в воспитании. Актуальным является «проектное воспитание», суть которого — в обосновании и реализации множества воспитательных практик, основанных на гуманно-личностном подходе к детям и создании реальных условий для их развития и поддержки индивидуальности [21].

Появление большого количества гуманитарных практик способствовало утверждению множества парадигмальных подходов, выявило возможности их сосуществования и взаимодополнения. Эта тенденция нашла отражение в содержании разнообразных концепций воспитания, созданных учеными и работниками образования.

Обозревая парадигмальную ситуацию, которая сложилась в настоящее время в сфере науки о воспитании, можно констатировать, что единая теория воспитания, свойственная отечественной научной педагогике еще несколько десятилетий назад, распалась и для своего восстановления нуждается, во-первых, в глубинном культурно-философском обосновании воспитания как личностно ориентированного, человекообразующего процесса, во-вторых, в создании категориального аппарата, не противоречащего достижениям современных наук о человеке и его развитии, и, в-третьих, в переосмыслении педагогической позиции и принципов деятельности воспитателя в современной социокультурной ситуации.

Е. В. Бондаревская предлагает рассматривать воспитание как родовое понятие в системе педагогического знания, поскольку в славянской культурно-педагогической традиции педагогика всегда определялась как наука о воспитании подрастающих поколений и человеческих индивидов, личностей. В отличие от народной педагогики, относящейся к воспитанию как естественному процессу, научная педагогика рассматривает его как

специально организованный и педагогически инструментированный процесс, суть которого состоит в создании благоприятных условий для развития личности и становления ее человеческих качеств [2].

Повернувшись к ребенку, к внутренним источникам его развития, педагоги вплотную стали перед проблемой границ допустимости вторжения во внутренний мир ребенка, мер педагогического управления и его свободного развития. Новые, достаточно продуктивные подходы к решению этих проблем возникают в связи с ориентацией исследователей на личностный подход в воспитании, фундаментальной идеей которого является опора на субъектность как свойство целостной личности и на понимание личностного развития как развития субъектности и индивидуальности ребенка [19].

Особенность современной теории воспитания состоит в понимании субъекта не только как активного деятеля, но и как человека, способного действовать на личностном уровне. Именно личностное как комплектирующее в себе все человеческие проявления и есть то, что можно назвать собственно человеческим в человеке. Только благодаря личностным началам своей жизнедеятельности человек выступает как субъект, то есть ответственный и активный хозяин своей жизни, судьбы, действующий в соответствии со своими личностно значимыми ценностями и смыслами.

Возможность поведения на личностном уровне возникает благодаря приведению в действие личностных структур сознания, т.е. особых духовно-личностных новообразований ребенка, в которых закрепляется индивидуальный субъективный опыт свободного выбора поступка, мотивирования поведения, оценки и самооценки, нравственной саморегуляции, выражения собственной позиции [19].

Важнейшим духовно-личностным новообразованием сознания развивающейся личности и является способность придавать личностный смысл всем актам своей жизнедеятельности. Утверждая это, мы опираемся на известное философское положение о том, что обретение смыслов — суть бытия человека.

Человек находит, обнаруживает, выбирает смысл среди ценностей жизни и культуры. Бессмысленная жизнь — это жизнь вне культуры. «Быть человеком, — писал В. Франкл, — означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и к ценностям, требующим реализации» [25]. Однако только после того, как ценности осознаются на личностном уровне, то есть становятся предметом переживания и личного отношения, смысл их становится достоянием человека. Все это позволяет утверждать, что воспитание есть работа со смыслами, ценностями, системой ценностно-смысловых отношений личности. Оно представляет собой процесс выработки человеком личной культуры смыслов. Истинное воспитание — это всегда смыслопорождающий процесс.

Личностно ориентированное воспитание — это открытая, саморазвивающаяся технология, основанная на современных научных подходах. Ее отличительные особенности состоят в том, что она: ориентирует на человека (ребенка) как на главную ценность и цель образования (аксиологический подход); поддерживает и развивает субъектные свойства и индивидуальность ребенка (личностный подход); порождает у учащихся личные смыслы учения и жизни, вводит их в мир культуры (культурологический подход); стимулирует учащихся к самостоятельному решению собственных жизненных проблем в нестабильном, неопределенном социуме (синергетический подход).

В этой связи особую значимость приобретает разработка программы-модуля «Учебно-методическое обеспечение инновационной образовательной системы подготовки специалиста воспитательной работы с молодежью» по направлению магистерской подготовки 050100.68 Педагогическое образование, профиль «Воспитательная деятельность с молодежью».

1 уровень — ценностно-целевой — ориентирован на развитие *ключевых* компетенций обучающихся в контексте профессиональной педагогической деятельности; *базовых* компетенций, отражающих специфику профессиональной педагогической деятельности; *специальных* компетенций, отражающих специфику конкретной предметной или над-предметной сферы профессиональной деятельности.

2 уровень — содержательный — предполагает «погружение» обучающегося в профессиональные задачи, освоение способов решения которых содействует становлению базовой компетентности на основе ключевых.

3 уровень — технологический — определяет проекцию (проникновение, интеграцию) базовой компетентности, неразрывно связанной с ключевой и специальной, ориентирован на развитие специальной компетенции.

4 уровень — организационно-управленческий — направлен на создание механизмов реализации намеченных задач, выбор механизмов контроля и оценки эффективности системы сопровождения.

Апробация и внедрение Программы-модуля осуществляются в следующих направлениях:

1. Социокультурные основания подготовки специалистов воспитательной работы с молодежью.

2. Руководство проектированием и реализацией образовательного процесса в рамках образовательной программы.

3. Управление реализацией индивидуального образовательного маршрута обучающихся в рамках образовательной программы.

4. Координация действий субъектов образовательного процесса в открытой образовательно-воспитательной среде: распределение и делегирование ответственности.

5. Управление ресурсным обеспечением образовательной программы-модуля.

6. Мониторинг реализации образовательной программы-модуля.

7. Выполнение проектной работы.

Обоснованным является создание научно-методической базы (постоянно действующего практикума) для педагогического сопровождения программы-модуля «Учебно-методическое обеспечение инновационной образовательной системы подготовки специалистов воспитательной работы с молодежью»:

а) исследование проблем жизнедеятельности молодых людей;

б) расширение информационного поля образовательно-воспитательной деятельности;

в) научно-методическое обеспечение и сопровождение воспитательной работы с молодежью;

г) решение практических задач специалиста по организации воспитательной работы с молодежью;

д) реализация государственной молодежной политики РФ в определенном пространстве (район, город, регион);

е) изучение международного опыта воспитательной работы с молодежью.

Содержательные доминанты Программы-модуля направлены на решение профессиональных задач, что содействует становлению базовой компетентности на основе ключевых.

Так, модуль «Гуманитарная составляющая подготовки специалиста к воспитательной работе с молодежью» формирует понятийную базу обучающегося, расширяет доступ к научной информации, формирует и утверждает ценностно ориентированный подход к явлениям действительности.

В качестве отдельных образовательных принципов выдвигаются гуманизация, демократизация, гуманитаризация. Становление новой образовательной парадигмы и утверждение названных принципов переустройства системы образования находятся в соответствии с общемировыми тенденциями. При этом ключевое понятие «гуманизм» до настоящего времени не получило однозначного определения. Гуманизм в общепедагогическом понимании — это социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих физических и духовных сил. В этой связи человек становится системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. Под гуманизмом понимается исторически меняющаяся в соответствии с развитием общества и его культуры система воззрений, признающая «ценность каждого отдельного человека и направленная на признание обществом этой ценности как реального фактора и главной цели развития данного общества». Под ценностью человека подразумевается единство двух сторон — естественной жизни каждого индивидуума, ограниченной сроками рождения и смерти, и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств.

Философ и педагог древности Сократ считал, что главной среди жизненных целей человека должно быть нравственное самосовершенствование. Он видел в нравственных знаниях не нечто готовое, а цель, к которой нужно стремиться. Она побуждает к размышлению, к познанию внутреннего мира человека, к открытию его нравственной и интеллектуальной свободы.

Гуманизм предусматривает необходимость формирования адекватных гуманистическому обществу качеств личности, ее направленности. Являясь центром глобального мировоззрения, гуманизм дает этическую жизненную установку личности и обществу: автономность означает, что этические суждения основаны не на произвольной интуиции, а закреплены всей долгой историей развития цивилизации. Эти общие моральные правила являются транскультурными: сотрудничество, благожелательность, честность, лояльность и терпимость к другим, следование закону предполагают рассмотрение этических принципов не как вторичных, не как второстепенных элементов определенной надстройки, а равных по своей значимости наиболее фундаментальным явлениям социальной структуры; критическая рефлексия выступает как продуктивный метод разрешения моральных дилемм, суть ее заключается в необходимости приведения достаточных этических доводов, обуславливающих выбор линии поведения при разрешении той или иной конкретной нравственно-конфликтной ситуации; универсальность означает, что этические принципы и ценности гуманизма применимы ко всем людям и ко всем социальным системам.

Если исходить из связи гуманизма и гуманности, замечает Е. Н. Шиянов, то содержание понятия «гуманность» должно раскрываться через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон — естественная в жизни каждого индивида и социальная, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств [27]. В. Н. Мясичев считает, что гуманность нельзя представлять как часть или сторону, как элемент, а следует понимать как интегральную «позицию» личности в целом [15]. Гуманность, с точки зрения Я. Л. Коломинского, это прежде всего комплекс качеств личности, в которых выражается отношение человека к человеку [11].

Таким образом, в определении гуманности представлены как познавательный, так и эмоциональный и поведенческий компоненты. В этой связи особенно значимым является толкование понятия «гуманность» через обусловленную нравственными нормами,

ценностями систему установок личности на социальные объекты, представленную в сознании человека чувствами сострадания и сорадования и реализуемую в общении и деятельности — в актах содействия, соучастия и помощи.

Это означает признание самооценности и уникальности каждого человека и его права на самореализацию; преобразующая активность человека должна нести нравственный потенциал; личность признается свободной и при этом способной к принятию ответственности за свои решения; личность реализует себя через нахождение в другом человеке положительного восполнения своего существа.

Гуманистическая направленность подготовки специалиста к воспитательной работе с молодежью сопряжена с реализацией основных направлений отечественной гуманистической педагогики XX века: образовательно-гуманистическое направление, в качестве основополагающих ценностей которого выдвигалось развитие у учащихся любви и уважения, формирование научного, критичного склада ума, упорядочивающего все доброе, истинно ценное [4, 10]; социально-гуманистическое направление, «гуманизация среды» [26], согласно которому гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самопроявления достигались через создание особой культуры, как правило, внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, ее социализации, воплощению в жизнь идеи целостного подхода к воспитанию детской личности; свободно-гуманистическое направление [5] главный акцент делало на создании условий самопроизвольного развития без «насилия» взрослых «добротного ребенка», достигающего самоактуализации и осуществляющего самореализацию в результате «свободной творческой работы»; духовно-гуманистическое направление отражает особую важность формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствует усвоению им через православие общечеловеческих гуманистических ценностей истины, добра и красоты [6].

Выявленные идеи синтезированы в «человекоцентрическую» модель, являющуюся основанием гуманистической направленности подготовки специалиста к воспитательной работе с молодежью. Развивая гуманистическую традицию, К. Д. Ушинский считал, что «стремление к свободе» и «стремление к деятельности сознательной и свободной» являются врожденными и обнаруживаются в человеке еще в младенчестве при первых попытках стеснить произвольные движения ребенка. Цель гуманной народной школы, отмечал К. Д. Ушинский, состоит в том, чтобы «школьным занятием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности» [24].

Обращенность школы к ребенку как высшей ценности была выдвинута Ю. Айхенвальдом, который призывал «попытаться ввести новый дух в школу», с нее начать, из нее, во имя индивидуальности, изгнать рутину и бесцветное однообразие. При этом создание гуманистически ориентированной школы означает установление свободного взаимодействия, взаимоуважения друг к другу, выявление индивидуальных склонностей учащихся и их развитие в атмосфере «широкой свободы», то есть в условиях личностно ориентированного образования.

Заявленная позиция нашла отражение в модернизации образования: придании обучению проблемного эвристического характера («ребенок как существо спрашивающее»); предоставлении возможности самому ученику создавать и изменять образовательную программу в соответствии со своими актуальными потребностями и интересами; стимулировании познавательного интереса ученика к предмету, вызывающему у него наибольшее влечение, посредством конкретных методических приемов.

В результате рассмотренных явлений и процессов в педагогике складывается устойчивое идейно-теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, которое вобрало в себя наиболее существенно значимые положения педагогического сообщества. К ним можно отнести признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности, трактовку интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер самодостаточной самобытности; ориентацию на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении и искренней любви; подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном образовательном процессе.

Для гуманизации педагогического процесса XXI века характерны следующие основания: приоритетная направленность на определенные положения, составляющие ядро гуманистической педагогики; доминанта факторов, обеспечивающих реализацию гуманистических идей в образовательном процессе; мера реального воплощения гуманистических положений в конкретных условиях российского образования; обращенность в прошлое, настоящее или будущее при выборе базовых ценностей и идеалов для реализации гуманистической педагогики. Перспективным представляется также выделение вариативных концепций через иерархическое акцентирование в них значимости таких ведущих сфер педагогического процесса, как общение, деятельность, понимание.

Таким образом, изменения, произошедшие во всех сферах социальной и духовной жизнедеятельности общества, развитие инновационных процессов в системе образования потребовали от современного специалиста воспитательной работы с молодежью гибкого реагирования на изменяющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности личности, осмысленного выбора способов профессиональной деятельности из широкого спектра возникающих педагогических альтернатив.

Список использованной литературы

1. Айхенвальд Ю. И. Отдельные страницы. М., 1910—1911.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
3. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.
4. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / под ред. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М. : Педагогика, 1987. 400 с.
5. Вентцель К. Н. Избранные труды / под ред. Г. Б. Корнетова, М. В. Богуславского. М. : Амонашвили : МГПУ, 1999. 216 с.
6. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. Казань : Изд-во ТГГИ, 2003. 212 с.
7. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / пер. с фр., сост., послесл. и примеч. А. Б. Гофмана. М. : Канон, 1995. 352 с. (История социологии в памятниках).
8. Зарецкая И. И. Развитие личности на основе интеграции духовных ценностей восточных и западных цивилизаций // Образование личности. 2011. С. 18—24.
9. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М. : Новая школа, 1996. 160 с.
10. Каптерев П. Ф. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. М. : Политиздат, 1982. С. 257—269.
11. Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : ПитерКом, 2000. 416 с.
12. Кузибецкий А. Н. Инновации и инновационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз : сб. науч. и метод. тр. Волгоград, 1994. С. 7—13.
13. Маленкова Л. И. Воспитание в XXI веке: сущность, проблемы, современные идеи и подходы // Образование личности. 2011. № 3. С. 60—64.
14. Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 165—168.

15. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека // Психол. наука в СССР. М., 1960. Т. 2. С. 11—125.
16. Попова В. И. Интеграционные процессы в поликультурном образовании личности // Интеграционные процессы в образовании как условие качества подготовки специалистов : материалы XXIX преп. науч.-практ. конф. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. С. 74—82.
17. Попова В. И. Региональная модель внеаудиторной деятельности студента педвуза // Образование, общество, учитель: взаимодействие и ответственность : коллективная монография : в 2 т. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. Т. 2. С. 263—267.
18. Попова В. И. [и др.] Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация / составит. и науч. ред. проф. В. И. Попова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2011. 284 с.
19. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
20. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. М. : Инноватор, 1997. Вып. 7. С. 177—184.
21. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. 2010. Вып. 1 (43). С. 5—14.
22. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики / под науч. ред. С. В. Сальцевой. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. 340 с.
23. Тряпицына А. П. Новая школа и новый учитель // Вестн. Герценовского ун-та. 2010. № 3 (77). С. 23—29.
24. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч. : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5. 528 с.
25. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 356 с.
26. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина. М. : Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с. ; Т. 2. 414 с.
27. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М., 1991. 103 с.

Поступила в редакцию 06.07.2012 г.

Валентина Ивановна Попова, доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный педагогический университет
460844, Российская Федерация, г. Оренбург, ул. Советская, 19
E-mail: vip.48@mail.ru

V. I. Popova

Humanistic training of specialists educating young people

This paper presents an analysis of approaches to education, sets out different points of view on its definition as a pedagogical concept. The article reveals that the humanistic training of a specialist, educating young people, presupposes the raise of education prestige, the determination of self-actualization in the status of a useful member of society. The paper concludes about the results and effectiveness of modern education, which are defined not only as to how the acquisition and reproduction of human cultural values and social experience, but as the willingness and ability of a man to a positive self-change (self-construction, self-improvement).

Key words: paradigm of education, humanistic education, education — a social and pedagogical phenomenon, strategy of education, training content, learner-oriented education, education — a meaningful process.

Valentina Ivanovna Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Orenburg State Pedagogical University
460844, Russian Federation, Orenburg, ul. Sovetskaya, 19
E-mail: vip.48 @ mail.ru