

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Л. Куликова, Е. Шишмакова

Статус понятия «Достоинство личности» в педагогике

5 - 23

А. Шувалов

Принцип симфонии в системе образования

24 - 34

СТАТУС ПОНЯТИЯ «ДОСТОИНСТВО ЛИЧНОСТИ» В ПЕДАГОГИКЕ

Л. КУЛИКОВА, Е. ШИШМАКОВА

Рассматривая природу феномена «достоинство личности» как продукта влияния всех факторов развития человека — наследственности, среды, воспитания и актуализируя решающую роль главного фактора — волевых усилий самой личности, её саморазвития, мы смогли увидеть «достоинство личности» как динамичное, воспитанием и самосовершенствованием формируемое явление, признать становление достоинства личности как процесс педагогически обеспечиваемый. Очевидно, что функция педагога в данном процессе совместно-разделённая, реализуемая на основе такого педагогического подхода к воспитаннику, при котором последний обретает мотивацию самоукрепления достоинства и овладевает опытом самовыражения и адекватного самоутверждения через повседневную деятельность и поведение.

Это и позволило, признав педагогическую основу становления достоинства личности как психологического, регулятивного для личности феномена, подойти к обоснованию категориального статуса понятия, «называющего» этот феномен и вводящего его в смысловое поле педагогики как важный фактор воспитания и образования, — понятия «достоинство личности».

Чтобы проанализировать понятие с точки зрения введения его в состав категорий той или иной науки, следует исходить, в первую очередь, из родового понятия «категория», её фило-





софского определения как «последнего результата отвлечения от предметов их особенных смыслов»; обладая «минимальным содержанием», фиксирующим «минимум признаков охватываемых предметов», категория при этом «отображает фундаментальные, наиболее существенные связи и отношения объективной действительности и познания» [5, с. 481].

Коснувшись общего смысла понятия «категория», мы удовлетворимся определением, данным, на основе обобщения ряда существующих в философии определений, И.А. Колесниковой: *категории — это «рамочные», наиболее общие единицы методологического знания, в совокупности необходимые и достаточные для полноты осмысления сущности объекта, который изучается той или иной наукой»* [1, с. 12].

Конкретное содержательное наполнение категорий позволяет выяснить «смысловой диапазон, содержательное поле, рамки, в которых для субъекта в данный момент может существовать изучаемый феномен» [1, с. 12].

Понятие, чтобы стать предметной категорией, должно быть *универсальным*, т.е. соотноситься с разными смысловыми контекстами; *мировоззренчески значимым*; способным *выполнять методологическую функцию* по отношению к рассматриваемой области знания.

Вместе с тем, на наш взгляд, следует акцентировать внимание на общеизвестном факте, что отношение к составу категорий науки, в данном случае — педагогики, определяется той парадигмой, в рамках которой на основе фундирующих её философских оснований ставится рассматриваемая проблема. Таковой в нашем исследовании, как, впрочем, и во многих других, определяющих личностно-ориентированное образование, является *гуманистическая*, или, как её иногда сегодня называют, *«гуманитарная парадигма»*. Её отличие в том, что *«основной профессионально-педагогической ценностью становится определённый человек — его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания»* [1, с. 31]. Именно в её контексте и возникает потребность в анализе внутренних феноменов личности, являющихся катализаторами личностного роста, а значит, и самообучения, саморазвития ребёнка. На наш взгляд, опирающийся на многочисленные суждения педагогов прошлого и настоящего, одним из самых главных феноменов такого рода является «достоинство личности».

Для категоризации понятия, определяющего феномен «достоинство личности», прежде всего нужно рассмотреть его на предмет *универсальности* для педагогики — выявить степень его соотносимости с разными её смысловыми контекстами, то есть с тем содержательным наполнением, которое характерно для всех педагогических категорий.

Первоначально нам было важно увидеть *связь понятия «достоинство личности» с опорной педагогической категорией — «воспитание»*. С этой целью понятие «достоинство личности» следовало соотнести с рядом педагогических понятий следующего уровня, выступающих слагаемыми названной категории. Исходя из того, что связь понятий неоспорима там, где неоспоримы связи определяемых ими феноменов, мы обращаемся к соответствующему способу элементарного категориального анализа.

Так, очевидна связь понятия «достоинство личности» с понятием *«сущность процесса воспитания»*, поскольку в педагогической реальности феномен досто-



инства личности в протекании процесса воспитания явно выступает как смысло-несущий и регулятивный фактор, как его стержневая ценность. Согласно данному П.Ф. Каптеревым определению воспитания как «совершенствования саморазвития личности» возникает возможность рассматривать в качестве механизма названного процесса и смыслообразующего «ядра» его содержания именно достоинство личности, внутренне мотивированное саморазвитие последнего.

Исходя также из понимания сущности воспитания как помощи ребёнку в осознании и преодолении противоречия между сложившимся на данный момент уровнем его развития и уровнем новым, востребованным необходимостью решения конкретных личностных и социально-личностных задач, мы видим, что именно достоинство, имплицитно несущее в себе механизм побуждения личности к реализации её природной потребности — самосовершенствования, личностного саморазвития, наращивающего её возможности решать встающие задачи, выступает способом преодоления указанного постоянно воспроизводящегося противоречия. Иными словами, опора воспитателя на достоинство личности делает процесс воспитания (относительно обоих его субъектов — ребёнка и воспитателя) глубинно природосообразным — соответствующим сущности человека, заданным первоприродным и культурно сформировавшимся механизмом его становления.

Рассматривая и такое понимание воспитания как целенаправленной деятельности педагогов по формированию воли и характера растущего человека, мы также видим, что и воля, и характер воспитываются только тогда, когда у ребёнка есть актуальные смыслы своей жизни, учения, труда, общения. А наличие, осознание и «удерживание» смысла — это и есть «работа» достоинства личности, с одной стороны, и основы его дальнейшего обогащения — с другой. Словом, очевидна диалектическая связь достоинства личности и воспитания как человекотворящих и человеком творимых феноменов.

Всё это позволяет утверждать наличие связи и между понятиями, определяющими феномены достоинства личности и сущности процесса воспитания.

Понятие «достоинство личности» связано с понятием «цель воспитания», так как в педагогической реальности качество личности, каким является развитое достоинство, выступает для растущего человека *как идеал*, оно вплавлено в образ идеального взрослого, с которого ребёнок «хочет делать жизнь». Это равно как для положительных, так и для отрицательных векторов направленности ребёнка в своём развитии и саморазвитии. Достижение педагогической цели возможно только с включением личностного интереса и самостоятельных усилий воспитуемого, а они есть производное от достоинства личности. Так, определяя целью своей педагогической деятельности воспитание нравственного, духовно богатого человека, ставящего задачи постоянного личностного роста, В.А. Сухомлинский разработал целостную систему гуманного воспитания, построенного на активизации самосовершенствования детей. За основу он взял направленность педагога на помощь ребёнку в осознании его главной задачи — стать достойным, а значит нравственным человеком, адресовал воспитаннику самые сильные чувства и слова, равные его любви к нему: «Нравственной личностью ты станешь тогда, когда в душе твоей навсегда поселятся совесть, стыдливость, ответственность и долг... Совесть живёт в человеческой душе лишь на питательной почве совестливости, стыда; совесть — это знание, многократно умноженное





на переживание, чувствование, производными же от этого действия являются стыд, ответственность и долг, долженствование» [6, с. 17].

Подлинное достоинство ребёнка связано с развитием в его сознании культа матери и культа матери-родины, считает В.А. Сухомлинский. По его убеждению, быть достойным человеком — *это и быть хорошим сыном или дочерью своих родителей, а также хорошим сыном своего народа, страны — гражданином.*

Выдающийся педагог считал, что подлинным человеком ребёнок может стать только на основе своих усилий, напряжённого саморазвития, которое начинается с постоянной работы его души: «*Духовная деятельность* — это не какие-то оторванные от повседневного труда самоуглубление и самоанализ. Это творческий труд, кипучая общественная деятельность, одухотворённая благородной целью» [6, с. 32].

Важно поощрять, по мнению В.А. Сухомлинского, стремление ребёнка к *духовной независимости*, потому что оно лежит в основе стремления к высоко-нравственной личной жизни, он подчёркивает, что «воспитание настоящего человека есть *одухотворение красотой человеческого духа*» [6, с. 30]. Воспитание успешно тогда, когда ребёнок душевно повернут к воспитателю, а это — результат поддержки педагогом достоинства воспитанника: «Прежде всего надо сотворить в человеке способность быть воспитуемым. Ребёнка воспитуемым делает радость, счастье, радостное мировосприятие. Несчастливого ребёнка трудно воспитать... Сердце человека необходимо сделать тонким, отзывчивым, нежным. Такое человеческое сердце может быть щедрым, а щедрость души и есть обратная сторона потребности человека в человеке» [6, с. 5].

Достоинство, по мнению педагогов-гуманистов, — основа благородства человека, оно также является результатом воспитания, активизирующего саморазвитие, — здесь всё связано живой душой ребёнка, всё неразделимо слито, взаимодетерминируемо. Воспитание душевной тонкости ребёнка требует соответствующего душевного состояния и деликатных, точно адресованных практических действий педагога: «Чувствовать человека — прежде всего понимать мотивы его поступков. Многие детские поступки, кажущиеся нам, взрослым, предосудительными, часто бывают побуждаемы благородными порывами души, и если вы не поняли, не заметили этих порывов, вы можете угасить маленький, еле заметный огонек человеческого благородства» [6, с. 20].

Такое понимание человека позволяет видеть воспитание — и «снаружи», от педагога, и «изнутри», от ребёнка, — как непрерывное духовное созидание достоинства личности, которое станет исходной силой для всех изменений и деяний человека.

В.А. Сухомлинский выделил совокупность идей воспитания достоинства как предупреждения появления у ребёнка стереотипов недостойного поведения. Он назвал сложившиеся в национальных традициях русского народа представления об этих негативах, создав девять своеобразных заповедей о том, развитие чего у ребёнка ни в коем случае нельзя допустить, более того, к чему надо развивать у него презрение и отвращение. Недостойно:

- ◆ получать своё благополучие, удовольствие за счёт других — их притеснения, обиды, беспокойства;
- ◆ оставлять в беде товарища, оставаться равнодушным к чужому горю;
- ◆ пользоваться результатами труда других, выдавая их за свои, прятаться за чужую спину;



- ◆ быть боязливым, расслабленным, нерешительным, отступать перед опасностью;
- ◆ давать волю бесконтрольным страстям и потребностям;
- ◆ молчать, когда от твоего слова зависят честь и достоинство другого человека; говорить, когда твои слова — малодушие, предательство; не иметь собственного мнения, пресмыкаться, лгать, наушничать, лицемерить; давать невыполнимые обещания, пустословить;
- ◆ чрезмерно жалеть самого себя, как и безжалостно относиться к другому;
- ◆ не помочь женщине;
- ◆ пьянствовать, предаваться другим порокам [6, с. 57–67].

Словом, развитое достоинство личности — это её духовно-нравственный стержень — выступает целью воспитания, одной из составляющих его общей цели.

Таким образом, очевидность связи важнейших педагогических феноменов — «достоинство личности» и «цели воспитания» — позволяет говорить о праве и первого из них также занять своё место в системе категорий педагогики.

Несомненна связь понятия «достоинство личности» и с понятием «закономерности процесса воспитания». Об этом свидетельствует феноменология педагогического процесса: чем более осознанно личность формировала своё достоинство, тем более она отзывчива на гуманные педагогические влияния, тем активнее открывает для себя новые и новые смыслы своего личностного роста. Как показали наши исследования, зависимость продуктивности воспитания от опоры воспитателя на достоинство ребёнка есть сама по себе важнейшая педагогическая закономерность, так как именно зрелость личностного достоинства определяет «обратный поворот» личности к своей системе ценностей, активность самой личности в выборе и систематизации своих ценностей, ценностных ориентиров, мотивов, всего комплекса внутренних регуляторов, в выстраивании смыслов своей жизни. «Самовоспитание — это не что-то вспомогательное в воспитании, а крепкий его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает» [6, с. 17]. — подчёркивает важнейшую закономерность воспитания В.А. Сухомлинский.⁴

Природа всех трудностей воспитания, всех отклонений в поведении психически нормального ребёнка — с одной стороны, в неразвитости его достоинства и в неспособности воспитателей его укреплять, на него опираться, и с другой, — пробуждать тем самым саморазвитие личности как её «возвратный» путь к обогащению собственного достоинства. И это также закономерность процесса воспитания.

Иначе говоря, понятия «достоинство личности» и «закономерности воспитания» имеют глубинную автономность, принципиально не редуцируемые один к другому смыслы, но при этом определяемые ими феномены взаимодействуют в обоюдном развитии — это и позволяет фиксировать их принадлежность к общей категориальной системе.

Понятие «достоинство личности» неотделимо и от понятия «принципы воспитания», ибо каждый из классических принципов воспитания (принципов гуманистической педагогики) «работает» в той мере, в какой личность способна понять и принять действия педагога как опирающиеся на её достоинство. Например, принцип «уважения человека в сочетании с требовательностью к нему»





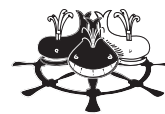
(А.С. Макаренко), бесспорно ценная руководящая идея для педагога, даёт положительный результат в воспитании только в том случае, если:

- ◆ уважение проявляется в мере, авансирующей личность, то есть подчёркивающей её достоинство;
- ◆ по своей сути и форме отношение к ребёнку искренно, а не манипулятивно и фальшиво, то есть учитывает достоинство личности;
- ◆ требовательность не переходит границ уровня наличествующих возможностей личности, то есть педагог реалистичен в требованиях — их мере, совокупности, последовательности и форме предъявления, не игнорирует переживания личности, поддерживает её достоинство и т.д.

Развивающаяся личность, как правило, обязательно осознаёт своё достоинство, опирается на него, исходит из него в выборе своих решений и действий. Одновременно она нуждается в его поддержке извне, иначе утратит свою созидательную, самотворческую энергию. Поэтому и все частные закономерности воспитания, проявляющиеся при решении конкретных педагогических задач, имплицитно заключают в себе в качестве основы достоинство воспитываемой (и воспитывающей!) личности. Это позволяет фиксировать близость не только рассматриваемых педагогических феноменов — достоинство личности и закономерности воспитания, но и соответствующих понятий, что даёт ещё одно основание дать понятию «достоинство личности» место в ряду категорий педагогики.

Понятие «достоинство личности» связано и с понятием *«методы воспитания»*, поскольку в охватываемой ими педагогической реальности каждый метод воспитания как «инструмент прикосновения к личности» (А.С. Макаренко) способен вызвать внутреннюю предрасположенность воспитанника к воспитателю и его воспитывающему влиянию, готовность не сопротивляться, а соединить усилия только в том случае, если ребёнок уверен в доброй воле педагога, ощущает его уважение к себе, признание достоинства. Поэтому в понятии «метод воспитания» в виде его основы в рамках гуманистической педагогической традиции имплицитно присутствует утверждение достоинства личности воспитанника — в качестве педагогической цели, опорного педагогического средства, определяющего успех фактора. Неслучайно в опыте личностно ориентированного образования, на основе его новых смыслов, происходит интенсивное переосмысление именно методов воспитания, подхода к ребёнку как к равному, достойному человеку, что, в принципе, отражает признание зависимости успеха воспитания, образования от мобилизации посредством эффективного метода, внутренних, личностных сил ребёнка, смыслонесущего ядра последних — достоинства личности.

Существует и всё более осознаётся сегодня взаимосвязь понятий «достоинство личности» и *«средства воспитания»*. Ведь спектр многообразных средств воспитания, используемых практическими педагогами, может равно служить как внешней демонстрации «включения» детей в многообразные виды деятельности (без учёта реальной ценности этого для личностного развития учащихся), так и их внутреннему «пробуждению» для самопознания, саморазвития. Всё зависит от того, как педагогу удалось средство воспитания подчинить задаче обращения к достоинству личности, помочь его развитию, укреплению. Поэтому оформление понятия «средства воспитания» в гуманистически ориентированной педагогике происходит через впавление в него смыслов понятия «достоинство личности».



Таким образом, анализ связей понятия «достоинство личности» и понятий, конституирующих категорию «воспитание», позволяет сделать вывод: между ними существует неразрывная связь — как части и целого, как процесса и его цели, фактора и условия. Иными словами, понятие «достоинство личности» имеет право входить в состав совокупности понятий, определяющих содержание категории «воспитание».

Далее необходимо было рассмотреть соотношение понятия «достоинство личности» и другой базовой педагогической категории — «образование».

Идя по логике компонентного состава категории «образование», соотнесём понятия «достоинство личности» с каждым из слагаемых названной категории.

Прежде всего нельзя обойти связь понятия «достоинство личности» с понятием *«сущность образования»*, обусловленную связью определяемых ими аспектов педагогической реальности. Современное понимание образования как «образовывания» личности в педагогическом процессе образовательного учреждения ставит вопрос о развитии (через постоянное «включение» в процессы многогранной деятельности) самоосновности и самоопорности личности, то есть активизации и обогащения внутренних механизмов её саморегуляции, воспитания у неё потребности и опыта реализации собственной созидательной роли в своём становлении. Ведущим среди них выступает такое интегративное образование, обладающее мощной энергетикой развития и саморазвития, как личностное достоинство обучающегося. Достоинство личности выступает *источником целей её общего саморазвития, при этом определяя и цели обучения*. Достоинство, выступая мощнейшим *внутренним регулятором* поведения, деятельности и саморазвития ребёнка, в первую очередь — при благоприятствующих педагогических условиях, — направляется им на самоорганизацию своего обучения, образования.

Словом, педагогическое понятие «сущность образования» не может не включать в себя понятие «достоинство личности» как представление об одной из важнейших ценностей и целей образования, о ведущем инструменте преобразования и самопреобразования человека, об условии становления образования как самодеятельности обучающегося.

Неоспоримо существование реальной связи между понятиями «достоинство личности» и *«содержание образования»*, поскольку, как показывают исследования, феномены, которые определены вышеуказанными понятиями, в живом образовательном процессе находятся в диалектической взаимозависимости. Во-первых, содержание образования как комплекс учебных дисциплин, адекватный возрастным особенностям учащихся, культурным образцам и идеалам, социальным требованиям к образованности растущего человека, его собственному представлению о себе будущем, рассчитано на усвоение его учащимися на основе их желания и самодеятельного самообучения. А это возможно только при опоре на личностное достоинство обучающихся, то есть именно развитое достоинство личности, включённое ею в число мотивационных механизмов, выступает условием усвоения содержания образования — не на уровне простого ознакомления и заучивания, а в качестве содержательной основы для духовного труда. Во-вторых, само содержание образования, прежде всего все учебные «тексты» (все формы фиксации знаний) подобраны с расчётом на становление личности, её сущностного центра — личностного достоинства, то есть содержание образо-





вания выступает условием развития последнего. Поэтому в каждом из рассматриваемых понятий в снятом виде присутствует, «работая», понятие другое.

Далее важно отметить взаимозависимость понятий «достоинство личности» и «качество образования». Она подтверждается очевидностью связи обозначаемых данными терминами феноменов в практике образования. Понимая под качеством образования в контексте гуманистической парадигмы не столько уровень освоенности знаний, умений, навыков и способов их добывания, сколько степень развитости личностных качеств растущего человека, его целостности и способности к успешной социальной адаптации, мы видим, как важна сформированность «внутреннего центра его гравитации» — достоинства личности. Нельзя не признать ориентацию на развитие личностного достоинства основной качества образования как процесса. Основой же образования как результата выступает степень развитости достоинства у человека, готовности последнего опираться на него в продуктивной самореализации. Качество образования выражает себя в сформированной личностью собственной установке на повышение уровня образованности, личностно-профессиональной компетентности, что является залогом возвращения самоуважения личности и роста её оценки социальным окружением, в целом достоинства личности. Качество образования выражается также в уровне образованности личности как способность «держать внутренний локус контроля» и самостоятельно на этом выстраивать и осуществлять свои цели, воплощающие индивидуальный и социальный интерес в единстве. Это только и возможно на основе достоинства личности, которое позволяет максимально мобилизовывать и использовать внутренние резервы личности в решении личностных, профессиональных и социальных задач. Следовательно, взаимосвязь феноменов «достоинство личности» и «качество образования» даёт основания для утверждения внутренней согласованности рассматриваемых понятий, то есть введения в категориальный ряд педагогики категории «достоинство личности».

Исследования показывают, что существует смысловое родство понятия «достоинство личности» с ещё одной педагогической категорией первого порядка — «обучение».

Представляется важным увидеть связь понятия «достоинство личности» с каждой составляющей указанной категории — с понятиями «сущность процесса обучения», «преподавание», «учение», «закономерности обучения», «принципы обучения», «средства обучения», «методы обучения», «формы организации обучения».

Так, понятие «достоинство личности» внутренне отражается в понятии «сущность процесса обучения», поскольку в педагогической реальности оно «работает» внутри процесса обучения, являясь волевой, мотивационной основой этого процесса как самоустремлённого (соответственно индивидуальной мере самоустремлённости — и результат!) интеллектуального труда личности над освоением нового знания и опыта. Здесь, в по-старому осмысленных понятиях, кроется серьёзное противоречие: с одной стороны, «об-учение» как извне обеспечиваемое воздействие, несущее в своём смысле волевою энергию педагога, принуждение и прямую «обработку» обучающим личности обучаемого, а с другой — «вызов» обучающим внутренних усилий обучаемого — стремлений услышать, прочитать, понять, решить, запомнить, то есть актуализация и развитие хотя бы эле-



ментарной самостоятельности. Вторая задача решается через пробуждение его желания, а оно основано на самосознании личности, на её достоинстве. И успех обучения, таким образом, зависит от степени развитости достоинства личности. Следовательно, сущность обучения, понимаемая в этом контексте как помощь педагога ребёнку в восхождении по ступеням познания, в овладении звеньями процесса познания и через него — приобщение к культуре, не может не рассматриваться как одновременное становление достоинства ребёнка, его личностный рост, как то, что усиливает его самоопорность и собственную потребность познавательной самостоятельности. Это значит, что понятия «достоинство личности» и «сущность процесса обучения», «схватывающие» специфику взаимосвязи обозначаемых ими феноменов, находятся в отношениях взаимосвязи — взаимодополнения и взаимопроникновения.

Связь понятий «достоинство личности» и «преподавание» столь же неоспорима, поскольку существует глубинная связь закодированных ими реальностей. Педагог, сообразуясь с программами и прочими государственными требованиями, с одной стороны, и уровнем возможностей ребёнка воспринять новое знание — с другой, осуществляет систему педагогических действий, гарантирующих понимание и принятие материала обучающимся. Он планирует объём и совершает отбор материала, предусматривает формы «встречи» с ним ребёнка и способы включения внутренней активности последнего для перевода материала, зашифрованного в значениях, во внутренние, личностные смыслы обучаемого. Так вот, вызывающая это деятельность педагога бесперспективна, если ему удалось лишь вызвать поверхностное внимание, истолкование и запоминание, но не удалось «выкликнуть» чувства, мысли ребёнка, его рефлексии на содержание, на позиции авторов изучаемого знания учителя и других детей, на своё собственное участие в процессе коллективного восприятия информации. Преподнесение, доведение идей и положений нового знания до сознания ребёнка, необходимая для этого эмоционализация его состояния, организация познавательных действий — это основа деятельности преподавателя, преподавание. Его качество зависит во многом от степени готовности педагога, важнейшей составляющей которой, наряду с научной и методической компетентностью, выступает духовно-нравственная зрелость личности. Она выражается в *личностном достоинстве* осознающего свои цели и ответственность педагога; достоинство выступает внутренним регулятором совершенствования качества преподавания, в целом педагогической деятельности, углубления им своей профессиональной компетентности, личностного саморазвития. Таким образом, чувство собственного достоинства педагога способно ориентировать его на взаимодействие с учащимися в преподавании, основанное на уважении их личностного достоинства. Достойный, дорожающий своим достоинством человек не способен на обесценивание достоинства другого, в том числе своего воспитанника, видя свой профессиональный и человеческий долг в воспитании людей, способных чувствовать и ценить своё и чужое достоинство, оберегая его в любых коллизиях жизненных, в том числе и профессиональных отношений.

Словом, как близки, неразделимы педагогические реалии — *достоинство личности* (того, кто преподаёт, и того, кому преподают) и *преподавание*, так же тяготеют друг к другу и обозначающие их понятия, отражающие взаимодетерминацию данных реалий.





Существование связи понятий «достоинство личности» и «учение» доказывается наличием зависимости между обозначаемыми ими феноменами. Так, учение как деятельность ученика в процессе обучения ровно настолько им внутренне мотивировано, насколько он ценит себя и стремится сохранить уважение окружающих, то есть в какой мере ему присуще личностное достоинство. Действительно развитое достоинство личности, являясь важнейшим внутренним регулятором её жизнедеятельности, выступает некоей «внутренней силой», побуждающей ученика к самоорганизации своей жизни, в том числе и учебной деятельности. И чем более ученик заблуждается в понимании своего достоинства и принимает за него наличие у себя «факторов давления на окружающих», тем меньше поддержку достоинства он связывает с истинным, упорным учением, заменяя его демонстрацией учебных успехов, полученных нечестно, или вообще исключает учение из сферы самоутверждения, находя другие пути.

Не менее опасен для ученика и отказ от атрибуции достоинства, или ценностная инверсия в понимании его, например, истолкование отказа от укрепления своего достоинства как жертвенности или принятие «бегства от свободы» к спокойной, извне управляемой жизни, исключающей риски развития человека как «комфортной» для пассивной личности. Следствием этого является формальное отношение к учению, исключающее личное желание и потребность в самоорганизации, даже страх перед ней. Происходит драматический по своим последствиям отрыв интересов ребёнка, его эмоциональной жизни и ценностной сферы от учения. Как следствие, возникает угасание притязаний личности, их переадресация. Это труднопоправимая педагогическая ошибка. Словом, допущение утраты достоинства ребёнка есть основа педагогического поражения для педагога и трагедии развития для ребёнка.

Только зрелое достоинство личности, целенаправленно педагогически культивируемое, выступает главным механизмом её продуктивного самостроительства, в том числе учения как самоустремлённой деятельности. В этом ещё одно из доказательств связи достоинства личности и её учения. Опыт педагогов показывает, что помощь девиантному ребёнку в пробуждении смыслов его жизни (включение в интересную коллективную деятельность, изменение кругов и содержания общения, создание совместно с ним некоторой позитивной перспективы его жизни и т.д.) резко активизирует его усилия в учении и при поддержке в преодолении пробелов способствует определённым, иногда довольно значительным успехам.

Замечен и важный для педагогов обратный эффект: преодоление учеником сложностей в учении на основе адаптированной к его возможностям программы — при достижении соглашения сторон и педагогически выверенной духовно-нравственной поддержке — повышает мотивацию учения и одновременно усиливает чувство собственного достоинства, на которое теперь и можно, с определённым тактом, опираться педагогу для закрепления успеха обучения и воспитания.

Иначе говоря, взаимообусловленность достоинства ученика и степени успешности его обучения в живой педагогической действительности свидетельствует о взаимосвязи терминов «достоинство личности» и «учение» как характеризующих взаимосвязь результатов педагогической деятельности.



Понятие «достоинство личности», как показывает теоретико-практический опыт мировой педагогики, внутренне связано с понятием «закономерности обучения». Основание для данного вывода открывается через проявление существующей в жизни зависимости определяемых ими феноменов. Так, развивающий характер обучения проявляется тем эффективнее, чем более педагог в развёртывании нового знания, в самопрезентации себя как специалиста-посредника между наукой и ребёнком выявляет истинное личностное достоинство и апеллирует к достоинству познающего субъекта, психологически раскрепощая его — снимает психологические защиты, вызывает рефлексии и «доступ к себе», будирует чувства, тем самым побуждая к максимуму духовно-интеллектуального напряжения и самомобилизации креативности (способности к творчеству).

Все закономерности процесса обучения — и социально-педагогические, и психолого-педагогические — отражают в своей основе воспитанника в целостном контексте его взаимодействия с миром и с самим собою в процессе своего взросления как овладения культурой, в том числе культурой творения, созидания, облагораживания окружающей действительности и самого себя, что связано с базовой потребностью человека — быть признанным, оцененным, нужным, чувствовать себя достойным членом сообщества и соответственно осуществлять своё самовыражение. Достоинство личности, таким образом, выступает важнейшим педагогическим фактором и неизбежным условием воспитания, одной из его задач и одновременно инструментом педагогической деятельности, неразделимо соединяя в себе все человекообразующие интенции и педагога, и самого воспитанника. Всё это позволяет фиксировать наличие связи названных феноменов на уровне закономерности, а значит, утверждать возможность и справедливость отнесения понятия «достоинство личности» к разряду категорий педагогики.

Действительно существует связь понятий «достоинство личности» и «принципы обучения», поскольку педагогические принципы, в том числе и названные, как руководящие идеи для педагога, действуют в той мере, в какой субъект-носитель (педагог), принявший (выработавший!) их как своё профессиональное кредо, сделал их опорой своего достоинства профессионала и в то же время, действуя ответственно, достойно, выходит на тонкую гуманную «микрпедагогику» и углубляет, обогащает своё педагогическое кредо, открывая ранее скрытые для него глубинные принципы подхода к ребёнку в условиях индивидуализированной, смыслообразующей педагогической деятельности. Чем выше личностное достоинство педагога, тем тоньше его действия по отношению к личности воспитанника, тем сложнее по структуре и назначению становятся его принципы, тем активнее творится, развивается достоинство воспитанника. Рефлексия на действия педагога, выявление их смыслов, осуществляемые ребёнком одновременно с рефлексией своего «ответа» на эти действия, в случае признания их ценными для себя, побуждает ребёнка обратиться к своей глубинной сути — основе достоинства личности — и укреплять веру в себя.

Словом, принципы обучения, принятые педагогом, согласующиеся с внутренними силами ребёнка, исходят из достоинства обучающего и обучающегося, побуждают его духовные резервы для более успешной учёбы, что, в свою очередь,





способствует сохранению психического равновесия того и другого, их самозащитности, жизненной энергии, то есть способствуют развитию достоинства субъектов педагогического процесса. Следовательно, близость и взаимообусловленность опоры педагога на принципы обучения и развития достоинства личности его и ученика, повышающая самоответственность в преподавании и учении, служит основанием для признания взаимодополнительности терминов «достоинство личности» и «принципы обучения» в понятийном аппарате дидактики.

Классической педагогикой издавна отмечается связь понятий «достоинство личности» и «методы обучения». Чем более выбранный педагогом способ обучения соответствует духовно-нравственному состоянию ребёнка, вызывая всплеск его мысли, чувств, энергии, тем успешнее учение как деятельность ученика, тем больше она перетекает в новое качество — самодеятельность. Это значит, что метод обучения, «угадавший» внутреннее состояние ученика и вызвавший готовность к адекватному взаимодействию с учителем и к использованию возможных средств обучения, совпал, «согласовался» с достоинством личности ученика.

Образование «в горизонте личности», когда педагогом предусматривается «встреча» его как личности с ребёнком-личностью, осуществляется именно посредством метода обучения — использованием тех из них, которые основываются на достоинстве личности и стимулируют личностный рост в каждом фрагменте процесса обучения — особенно на уроке.

Методы, повышающие самоуважение ученика, востребующие его не как функцию, а как целостную личность, требующие и от учителя быть личностью, а не «урокодателем», рожают новые отношения субъектов обучения — они расшатывают их достоинство и раскрывают потенциалы — «второе дыхание» в учении и преподавании. В этом спасение от личностных деструкций ребёнка и личностно-профессиональных — учителя, а значит, основа здоровьесохраняющего обучения.

И наоборот: методы обучения, обращённые только к интеллекту, оставляют ребёнка «внутренне закрытым», его потенциалы остаются не раскрытыми, неизвестными ни ему самому, ни учителю, и не развиваются. Усугубляемые формальным оцениванием и безразличием к состоянию ребёнка, они усиливают тревожность ребёнка, а значит, и новые психические напряжения его и учителя, унижают их достоинство и «позволяют» огрубление отношений и отчуждение от образования и даже от самих себя.

Следовательно, связь достоинства личности ученика и учителя и методов обучения в педагогической действительности закономерна, «педагогическая роль» достоинства личности как педагогического средства очевидна. Это одно из важных оснований присвоения в контексте гуманистической педагогической парадигмы понятию «достоинство личности» ранга педагогической категории.

Понятие «достоинство личности» связано и с таким понятием, как «*средства обучения*». Для педагога, работающего в контексте гуманистической парадигмы, характерно стремление к тому, чтобы дети получали «живое знание» — знание, опосредованное чувствами, переживаниями «здесь и теперь», что актуализирует в практике и теории обучения вопрос о средствах, способствующих получению живого знания, живого субъектного опыта, живых,



динамично образующихся и преобразующихся взглядов, убеждений, «картины мира».

При таком подходе возрастает ценность не только полученного знания, но и его альтернативы — незнания. *Демонстрация ребёнком учителю не только знания, но и незнания, становится самоценностью и средством* эффективного самоосмысления, рефлексии по поводу изучаемого вопроса, процесса своего участия в анализе его, способа, используемого для этого, что приведёт к новой проблематизации материала, возможно, к переформулированию вопроса и проч. Иначе говоря, самым важным педагогическим средством обучения в контексте гуманистической парадигмы образования выступает педагогически обусловленная *рефлексия*.

Но, как показывает опыт, рефлексия — результат безбоязненного душевного состояния, отсутствия тревожности, наличия веры в понимание педагогов и ровесников, самоуважения, то есть зиждётся на собственном достоинстве личности. И ученик, и учитель, не сомневающиеся в своём личностном достоинстве, признающие достоинство друг друга, нуждаются в том, чтобы «выговориться», высказать свои суждения, и образование, обучение успешнее происходит в виде подлинного диалога как интерактивного практически-смыслового сотрудничества субъектов образовательного процесса. Им нужно услышать друг друга, последовательно сверять мысли и чувства, уточнять по ходу разговора свои мнения, знания, пути их образывания. Так возникает потребность в *диалоге*, который выступает важнейшим средством обучения, обуславливающим своеобразные взаимопроблематизации субъектов обучения, их «взаимозаражения» мотивами учения и смыслами жизни, источником нужды во взаимообучении, взаимовоспитании.

Школьники и учителя, уверенные в своём достоинстве, оказываются смелее в суждениях, лучше слышат свой «внутренний голос» — «голос» интуиции, чувств, желаний, а также используют при вербализации своих мыслей рождённые этим состоянием формы выражения себя — юмор, интересные ассоциации, гибкие сравнения, меткие метафоры, то есть «работают» не рутинно, по образцам, по формальной схеме, а глубинно-творчески, свободно и талантливо, что даёт дополнительное удовольствие — ощущение «красивой» работы. Они менее склонны к раздражительности, легче гармонизируются в нестандартных ситуациях.

Учитель становится таким (по крайней мере, ближе к тому), каким его хочет видеть и потому видит ученик, равно как и в случае наоборот.

Можно ещё более содержательно рассматривать связь достоинства личности и степени успешности использования в педагогическом процессе таких дидактических средств, как *игра*, живущая только в воздухе свободы и соблюдения достоинства личности её участников и организаторов; как *творческое состязание* — не как соревнование учеников по степени их обученности, сколько по развитости смекалки, оригинальности решения проблемы; *проектирование* как теоретическое и практическое обоснование проектов — целостных практикоориентированных творческих систем, их разработка и авторская или коллективно-авторская реализация, то есть как средство возвращения и легитимизации в педагогических отношениях достоинства личности и др.





Как видно из сказанного, взаимозависимость феноменов «достоинство личности» и «средства обучения» и смысловых контекстов определяющих их понятий неоспорима, следовательно, термин «достоинство личности» может быть на этом основании осмыслен как категория педагогики.

Очевидна связь понятий «достоинство личности» и «*формы организации обучения*», поскольку они отражают два взаимосвязанных педагогических феномена — формы организации обучения в их реализации и достоинство личности как условие продуктивности каждой из таких форм в контексте их влияния на развитие личности.

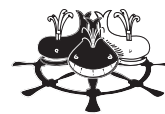
Так, *урок*, основная форма организации обучения, может быть продуктивным с точки зрения гуманистической парадигмы, то есть глубоко воспитывающим и личностно развивающим, только в том случае, если творец урока — учитель и его со-творцы — ученики исходно сориентированы на взаимоуважение, на признание ценности «другого», то есть испытывают взаимное доверие к искренности в вербализации своей позиции и уверены в собственном праве на иное мнение и его безопасное озвучивание. Иначе говоря, педагогическое взаимодействие в образовательном процессе, в его ведущей форме — уроке — на основе личностного достоинства есть форма инобытия личностно-ориентированного образования, гуманистической педагогики.

Урок способен день за днём помогать укреплению внутренних сил ребёнка, вдохновлять его на труд, даже если этот труд тяжеловат и не всегда продуктивен, потому что своим мастерством учитель разделит с ребёнком трудности, а успех отдаст ему, помогая крепнуть крыльям его души. Достоинство ребёнка — точка опоры воспитателей, и формируется эта точка опоры прежде всего в учебном процессе, день за днём, год за годом, когда духовно и профессионально грамотный наставник строит с ребёнком отношения не как с «полуфабрикатом, доводимым до кондиции», а как с человеком — живым, разумным, устремлённым к своим целям, живущим своими мыслями и чувствами и жаждущим причаститься к заботам человечества.

Урок же способен и день за днём подтачивать веру ребёнка в свои силы, унижать его достоинство. Это неизбежно происходит, если своё пребывание в школе ребёнок ощущает как страдание, тревогу, моральное угнетение, злое торжество несправедливости и отсутствие сочувствия и поддержки. Развитие у растущего человека «вкуса быть достойным» — вот главный «продукт» каждого урока, его основное предназначение. Это не только не противоречит задаче «усвоения знаний» — она в принципе лишь на этой основе и решаема.

Значимые потенциалы развития достоинства личности несут в себе и прочие формы организации обучения: *домашняя работа, факультатив, учебная экскурсия, научно-практическая ученическая конференция и др.*

Домашняя работа — источник уважения к себе или презрения, неверия в свои силы. Повторяясь практически ежедневно, она продолжает питать непрерывную «внутреннюю работу» личности по выработке самоуважения, линии самоутверждения, а значит, и вектора саморазвития или саморазрушения. Педагогическая поддержка ученику на уроке, понятность и посильность задания, а также укрепление его уверенности в том, что неудача — не трагедия, а повод для осмысления и углубления в материал, сделает выполнение домашней работы своеобразным чередованием попыток, как в спорте. Это направит ученика



к телефону, справочнику, компьютеру, грамотному взрослому, а может быть, в библиотеку — за поисками ответа на не дающую покоя задачу. И любой, даже самый «слабый», способ найти ответ лучше равнодушия и упадка духовных сил ребёнка. Потому что не умирает достоинство подрастающей личности, сопротивляется трудностям, мешая закату его надежды «состояться».

Есть и обратный эффект: достоинство, подпитываемое некоторыми трудными успехами, толкает ребёнка к новому, большему домашнему заданию — «заданию для себя», которое он добровольно расширяет, подпитывая удовольствие добровольного, компетентного труда и самоуважения. Таким образом, достоинство личности и учебная домашняя работа связаны между собой как цель и средство, как условие и результат, как стимул и развитие, причём связь эта диалектическая — элементы её периодически меняются местами. Следовательно, существует связь и между понятиями, называемыми эти феномены.

Средством развития достоинства личности и одновременно зависящим от него феноменом выступает *учебный факультатив*. Помогая ребёнку выбрать область его интереса, педагог фактически создаёт дополнительную (нередко становящуюся главной) опору для реализации наличного самоуважения и его интенсивного укрепления. Факультатив обладает мощными педагогическими потенциалами, в том числе и в личностном становлении, основой которого и является рост достоинства личности. Главное, что он делает, несравнимо с влиянием любой другой формы организации обучения: работа в рамках факультатива — это практически работа «без рамок», выносящая ребёнка из жёстких школьных программ обучения в свободное пространство *самообучения в избранном направлении, интенсивного личностного саморазвития*.

Факультатив существенно расширяет «сферу свободы» в обучении, в целом жизнедеятельности ребёнка, обогащая мотивацию познания, исследовательского поиска, творческого труда — интеллектуального, духовно-нравственного, практического. Тем самым факультатив позволяет ребёнку самоопределяться в выборе содержания обучения, в отборе учебных средств и способов овладения знаниями, в приобретении опыта практической самоорганизации в познавательной деятельности. Снимая обязательность знания, запоминания изучаемого материала, факультатив ведёт к избирательности подлежащего освоению знания.

Свободные формы организации деятельности в рамках факультатива позволяют развиваться свободе суждений участников, их многомерности в интерпретации материала, в оценке разных авторских подходов к нему, что не только создаёт определённый нарратив («процессуальность самоосуществления как способ бытия повествовательного текста» — 5, с. 656) школьника, но и систему его взглядов, его «картину мира». Факультатив играет важную роль в создании собственного индивидуального стиля деятельности обучающегося. Словом, факультативные занятия в своей необычности и свободе опираются на достоинство ребёнка и, вызывая к жизни его лучшие личностные качества, служа накоплению им субъектного опыта и потенциала субъективности, «самости», это достоинство обогащают и усиливают. Словом, связь достоинства личности и такой формы организации обучения, как факультатив, также проявляет себя со всей очевидностью, что свидетельствует и о связи терминов, их определяющих.

Учебная экскурсия, как ещё одна важная форма организации обучения и педагогическое средство, как показывают исследования, зиждётся на наличии раз-





витого достоинства у учащихся и одновременно сама выступает средством его развития. Ответственность, самоорганизация, помогающая снизить для школьника риски деятельности в новой сфере, способна при вдумчивой педагогической подготовке к экскурсии мобилизовать личность на основе её достоинства, обеспечив тем самым продуктивность познавательной деятельности и одновременно углубление самопознания, рост самоуважения. Задавая жёсткие поведенческие рамки и фиксируя узконаправленный интерес к определённой прикладной области изучаемого в школе знания, учебная экскурсия вместе с тем предусматривает и большой простор для личностной самореализации — через вопрошание, расширение круга источников знания, творческие формы отчёта по результатам, свободный обмен суждениями, включение в дискуссию по важным аспектам увиденного и т.д. Это и создаёт, в неравновесном сочетании с другими формами организации обучения, определённые полюса несходства — знания, путей его применения, способов его освоения, приёмов его презентации — всего того, что служит личностной духовной работе. Следовательно, учебная экскурсия как форма организации обучения и достоинство личности диалектически взаимосвязаны как цель и средство, выступая в этих ролях попеременно. Их рядоположное существование вне этой связи невозможно, поскольку приведёт к качественному перерождению и вырождению и учебной экскурсии как формы организации учебной деятельности, и личности обучающегося, и даже личности учителя, что нередко и демонстрирует массовая школьная практика. Следовательно, есть взаимозависимость и между понятиями, фиксирующими данные педагогические реалии.

Также существует неразрывная связь между феноменом «достоинство личности» и такой формой организации обучения, как *научно-практическая конференция*. Прежде всего названная конференция, по определению, есть результат длительной, ответственно организованной педагогами научно-исследовательской работы в определённой научной области (областях), что уже само по себе было бы невозможно вне контекста личностной связи педагогов с учащимися.

Раскрыть новое, увлечь непознанным (чаще, конечно, лишь субъективно непознанным), помочь конкретизировать проблему исследования и вычленив «зону поиска», заинтересовать исходной литературой и указать пути обогащения её списка, порекомендовать рациональные пути работы с источниками, познакомить с научными методами — вот первая совокупность педагогических задач подготовки конференции, то есть задач организации исследований. И они решаемы только при работе с учеником как целостной личностью, субъектом исследования, что возможно лишь на основе уважения его достоинства, при реализации личностного достоинства педагога в качестве его работы на данном этапе.

Вторая группа педагогических задач — регулирование научно-исследовательской работы: групповое консультирование и индивидуальная поддержка. И они также могут быть решены не столько организационно-педагогически, сколько психолого-педагогически, то есть при личностном подходе в работе, опоре на достоинство школьника-исследователя.

Третья группа педагогических задач — подготовка научных докладов по результатам исследований — столь же значимо связана с поддержкой и развитием достоинства личности обучающихся. Это работа со смыслами, мотивацией



учащихся, основанная на уважении к ним как к важнейшей ценности и даже на авансировании личности, что мобилизует наличный уровень достоинства последней и обогащает мотивацию его развития.

Четвёртая группа задач — организация и проведение самой конференции и последующая коллективная рефлексия результатов научно-исследовательской работы за определённый период времени. Их решение также возможно при опоре на достоинство личности, поскольку связано с адекватным самовыражением и статусом в детском сообществе. Доклад на конференции — это, конечно, в первую очередь, продукт напряжённого и долговременного *интеллектуального труда* ребёнка, но в то же время и отражение длительного процесса его *переживаний* — сомнения, страха перед трудностями, гордости за себя после их преодоления, радости за свою способность привлечь и удерживать внимание сверстников, надежды на их возросшее уважение и т.д. Это и плод смыслов творчества ребёнка — раскрытие ценности для окружающих и самого себя подобранной и систематизированной научной информации; выявление значимости своего труда как аналитика и систематизатора; уяснение ценности длительного погружения в научное знание для становления человека и т.п. Всё это и протекает в контексте осознания своего достоинства, и служит его обогащению. Эпифеноменом этого процесса обязательно выступает более глубокое самоосознание и укрепление достоинства педагога.

Педагог и ребёнок в процессе совместного научно-педагогического творчества — как два пассажира одной лодки, они совместно обеспечивают её движение (в нашем примере — углубление знаний ребёнка), и совместно же переживают перипетии этого движения, и сближаются на основе постепенно устанавливаемого сходства ценностей, и оба всё больше «становятся похожими» друг на друга по законам заражения, подражания, само- и взаимовнушения. В этом все смыслы и вся значимость доброкачественного труда педагога.

Становление достоинства — это, в первую очередь, деятельность духа самого ребёнка, педагогам важно помочь школьникам в этом, вызвать их стремление воспитывать себя. Необходимо зажечь у детей стремление *искать духовный смысл каждого дела*. Это и может наиболее эффективно происходить в процессе обучения, где многогранная совокупность разнообразных форм организации обучения предстаёт как констелляция внутренних, личностных возможностей саморазвития, прежде всего становления достоинства личности.

Таким образом, формы организации обучения существуют и «работают» только в смысловом контексте достоинства личности, при учёте уровня его развитости, опоре на него и стимулировании дальнейшего его укрепления.

Анализ зависимости достоинства личности как явления и таких феноменов педагогической реальности, как формы организации обучения, послужил обнаружению взаимозависимости обозначающих их понятий, установлению их категориального родства.

Категориальный анализ понятия «достоинство личности» по основанию его *универсальности* позволил нам увидеть его смысловой диапазон, пространство существования для субъектов воспитания, образования, то есть утверждать его универсальность — *соотносимость со всеми смысловыми контекстами педагогики*, что подтверждает право данного понятия на категориальный статус в педагогике.





Одновременное осмысление *мировоззренческой значимости* понятия «достоинство личности» в целостном контексте педагогической реальности — применительно к области педагогической действительности и педагогической теории — помогает установить, что понятие «мировоззренческая значимость» содержательно и функционально многомерно. Нами вычленяются лишь наиболее значимые «смысловые сферы» возможного мировоззренческого влияния феномена «достоинство личности»:

- ◆ систематизация сложившихся в мировой культуре представлений о воспитании и образовании, педагогических отношениях, педагогической действительности, педагогической культуре и т.д.;
- ◆ изменение системы социально-педагогических убеждений, которая бытует в обществе в виде педагогической ментальности, её роль и место в ней;
- ◆ гуманизация системы взглядов и позиции органов государственного управления образованием, политики в образовании;
- ◆ обновление педагогического мышления учителей-практиков, гуманизация их педагогического кредо;
- ◆ углубление гуманистических установок на практику профессиональной деятельности при подготовке будущих учителей, повышении их квалификации;
- ◆ преобразование «педагогических» установок учащихся — гуманизация педагогического пространства, признание ценности саморазвития, развитие педагогического отношения к младшим, самооценивание по критерию «педагогичности» своего поведения и др.

Понятие «достоинство личности» в каждом из указанных контекстов имеет определённую значимость, что создаёт иерархию его смыслов и мировоззренческих функций. Названные выше аспекты были и являются предметом самостоятельных исследований, в том числе и на междисциплинарном уровне.

Словом, и с позиции критерия мировоззренческой значимости можно говорить о реальном праве понятия «достоинство личности» на категориальный статус в педагогике.

Анализ категориальной состоятельности понятия «достоинство личности» в педагогике по критерию способности выполнять мировоззренческую функцию в рассматриваемой области знания также приводит к положительному выводу, поскольку понятие «достоинство личности» выступает базовым относительно содержания всех педагогических понятий вследствие того, что «покрываемый им» феномен составляет ядро гуманных человеческих отношений, его признание таковым является важнейшим достижением культуры, в том числе — педагогической, его укоренение в сознании и опыте педагогов является лейтмотивом сложной истории развития гуманистической традиции в отечественной педагогической теории и практике.

Таким образом, поиск оснований для придания педагогического категориального статуса понятию «достоинство личности» показал, во-первых, что данное понятие по праву может занять, занимает значимое место в системе категорий педагогики как *универсальное*, то есть соотносимое со всеми смысловыми контекстами педагогики; как *мировоззренчески значимое*, то есть способное обогащать философские, аксиологические, социальные, личностные и профессиональные смыслы воспитания, образования; как способное объяснять, разрабатывать, корректировать, наполнять глубинными смыслами базовые положения



педагогике и тем самым *выполнять методологическую функцию* по отношению к педагогической науке и практике, то есть *фундировать явления, процессы* в области педагогики как структурного компонента культуры.

Словом, современная педагогическая наука, пересматривая свои постулаты с позиции опоры на «внутренний фактор» развития подрастающего человека — его собственные духовно-нравственные потенциалы, личностные устремления, волевую саморегуляцию и саморазвитие, выходит на реальное продолжение развития гуманистической традиции в отечественной педагогике и оказывается в центре решения проблемы коренных социальных преобразований, ориентированных на благо человека, посредством раскрытия и поддержки развития внутреннего богатства самого человека как действительного *социального субъекта* в той мере, в какой он является (способен стать) *субъектом собственной жизни*. И достоинство личности — как одно из главных завоеваний культуры, как феномен становления человека, продукт его личностного саморазвития, как цель и средство воспитания и образования, — осмысленное в качестве «узловой» категории педагогики, может стать и уже становится смыслообразующей и личностно созидательной силой в практике и теории — педагогической и социальной.

Литература:

1. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
2. Куликова Л.Н. Развитие внутренних регуляторных механизмов человека как важная задача воспитания, образования // Вопросы развития и саморазвития личности в педагогическом процессе образовательного учреждения. Сб. науч. трудов. ХГПУ. Хабаровск, 2002. С. 3–10.
3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Изд. 2-е, испр., доп. Благовещенск, 2001.
4. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. Хабаровск, 2001.
5. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М., 1978.

