

УДК 378.1

Танвель И.В.

Московский государственный областной университет

ЭТИКО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

I. Tanvel

Moscow State Regional University

ETHICAL AND HUMANISTIC POTENTIAL OF HIGHER EDUCATION TEACHING PRACTICE SYSTEM AS A BASIS FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL TEACHER

Аннотация. В статье рассмотрена сущность профессионально-личностного развития, определена его роль для будущего социального педагога. Актуализирована проблема этико-гуманистического потенциала с позиций сущностных характеристик профессионально-личностного развития и роли формирования гуманистических и этических ценностей у будущих социальных педагогов, анализируются особенности личностного развития в студенческом возрасте. Автором обоснован этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики как основы профессионально-личностного развития будущего социального педагога; выделены антиномичные характеристики рассматриваемой дефиниции.

Ключевые слова: потенциал, этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики, профессионально-личностное развитие, антиномии.

Abstract. The article describes the essence of professional and personal development, defines its importance for future social teachers. The problem of ethic-humanist potential is revealed both through the essential characteristics of future social teachers' professional and personal development and through the importance of humanistic and ethical values formation. The author analyzes the peculiarities of students' personal development and substantiates ethical and humanistic potential of the higher education teaching practice system being the basis of future social teachers' professional and personal development. The antinomic characteristics of the definition studied are singled out.

Keywords: potential, ethical and humanistic potential of higher education teaching practice system, professional and personal development, antinomy.

Тенденции развития высшего профессионального образования вызваны необходимостью более полного удовлетворения потребности общества и государства в получении молодыми гражданами качественного образования и конкурентоспособной профессиональной квалификации.

Изменение общественно заданной нормы трансформирует не только потребности личности, но и требует детального анализа места и роли практики в системе профессионального обучения студентов – социальных педагогов. Становится очевидным, что успешность деятельности вузов возможна при условии научно обоснованного соотношения учебного, воспитательного и производственного процессов с процессом практического обучения.

Эффективность становления специалиста социально-педагогического профиля на этапе вузовской подготовки во многом определяет отработанная система профессионально-личностного развития студента.

Профессионально-личностное развитие (И.Д. Лушников, П.Е. Решетников, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин и другие) на этапе вузовского образования представляет собой развитие личности в профессиональной деятельности, выражающееся в системном изменении

как самой личности, так и ее деятельности. Личностное развитие рассматривается как процесс и результат закономерного постепенного изменения личности будущего социального педагога в процессе разнообразной практической деятельности, педагогического общения и саморазвития. Профессиональное развитие, являясь важнейшей составной частью личностного развития, представляет собой процесс и результат овладения студентом опытом профессиональной деятельности и постоянного изменения этого опыта. Единство личностного и профессионального развития заключается в индивидуальном стиле овладения будущим социальным педагогом профессиональной деятельностью и в личностно неповторимом способе ее регуляции.

В исследованиях социально-педагогической сферы существует два основных подхода к изучению профессиональной деятельности (С.Г. Косарецкий): 1) когда субъекты рассматриваются преимущественно с точки зрения реализации ими профессиональных функций и социально-педагогических технологий и 2) когда в качестве приоритетов выдвигаются личностные качества специалистов [5].

Практическую социальную педагогику относят к гуманистическому роду профессиональной деятельности, поскольку ее мировоззренческим основанием является гуманизм, понимаемый как высший смысл социального развития, утверждающий отношение к человеку как главной ценности бытия и предполагающий создание максимально благоприятных условий для свободного развития всех людей.

Признание профессионально-личностного развития является не только ведущей гуманистической ценностью профессионала, важнейшей инвариантной характеристикой социально-педагогической деятельности, но также целью и основным назначением профессии.

Профессия социального педагога требует огромной затраты душевных сил, высоких моральных качеств, нравственно-психоло-

гической готовности к осуществлению профессиональной деятельности, ядро которой составляют гуманистические и этические ценности.

Этика, понимаемая как практическая философия, в гуманитарных, ориентированных на человека науках часто становится важнейшим условием осознания целей и смыслов будущей профессиональной деятельности.

Так, Э. Эриксон отмечает, что формирование «этической способности» у молодежи становится «истинным критерием идентичности», а «формирование общечеловеческой идентичности – абсолютной необходимостью» [14, с. 48-49]. Идентичность, в понимании Э. Эриксона – чувство собственной истинности, полноценности, единства в пространстве и времени, включенности в человеческое сообщество.

В. Франкл, рассуждая о задачах образования, пишет о том, что «даже в эру отсутствия ценностей, ученик должен быть наделен в полной мере способностью совести» [11, с. 295]. При этом сама совесть рассматривается им как «орган смысла» [11, с. 38], как «интуитивная способность человека находить уникальные смыслы ситуации» [11, с. 294]. Поиск смысла есть важнейшая экзистенциальная проблема самоопределяющейся личности.

Основной характеристикой субъектности выступает способность рефлексии своих ответственных действий и всей своей жизнедеятельности. Э. Фромм, размышляя о внешней и внутренней активности субъекта деятельности, отмечает, что «если человек не будет хотя бы стремиться осмыслить свои действия и найти в них определенный личностный смысл, то тогда не человек будет выполнять действие, а само «действие будет совершаться над ним»» [12, с. 96-97].

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, центральным феноменом человеческой субъектности является именно рефлексия, определяемая как «специфическая человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего

себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [8, с. 78].

Студенты, избравшие в качестве будущей профессиональной деятельности социально-педагогический профиль, часто приходят в университет с весьма поверхностными представлениями о назначении и смысле практической социальной педагогики, не имеют возможности оценить степень адекватности своих ценностных и личностных ориентиров ее требованиям. Безусловно, в ходе вузовской профессиональной подготовки формируются многие профессионально важные качества, личностные характеристики, ценностные ориентации и многое другое. Однако академическое обучение не всегда ведет к окончательному профессиональному самоопределению личности.

Теоретически и практически доказано, что лучше всего этому способствует практика будущих социальных педагогов. Она создает возможности, во-первых, для всесторонней профессиональной ориентации студентов и, во-вторых, при соответствующем сопровождении позволяет им глубоко осмыслить ценностно-нормативные основания и требования профессии, определить степень их приемлемости для себя, осознать собственную профессиональную идентичность.

Анализ особенностей личностного развития в студенческом возрасте (Г.С. Абрамова, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова и другие) показал, что именно на этом этапе протекают сложнейшие процессы, обеспечивающие диалектический скачок, прорыв молодого человека во взрослость. Границы юности, совпадающие с возрастом студенчества, связывают с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Человек должен принять на себя ответственность за устройство жизни в той степени, в какой это возможно в конкретных социальных условиях. Г.С. Абрамова подчеркивает, что «в этот период решается проблема как независимого существования своего Я – целостного, интегрированного, узнавшего свои свойства с помощью идентификации их в Другом, так и задачи независимого

существования, для осуществления которых необходимы умения и навыки организации своей социальной жизни, в том числе важнейший навык принятия ответственных решений» [1, с. 517]. По мнению этого автора, у юности для этого есть все возможности, проявляющиеся, во-первых, в интериоризации норм нравственности, во-вторых, в осознании своей экзистенциальности, обладающей необходимым опытом переживаний выбора. Именно в этом возрасте молодые люди делают профессиональный выбор и поступают в вуз. Г.С. Абрамова считает, что «профессиональный выбор в современных условиях – дело далеко не личное. Осуществляясь как Я-решение о карьере, оно будет отзываться на жизни многих людей, если не на жизни всего человечества. Через это решение начинается путь в практическую этику, где чувство долга и ответственности выливается в конкретные профессиональные решения и действия» [1с., 517]. Это актуализирует нравственное развитие будущего социального педагога и способность к усвоению и трансляции духовного потенциала социума средствами технологий профессионально-этической культуры.

Основой профессионально-личностного развития будущего социального педагога выступает противоречие между влияющими на самоопределение личности внешними факторами и внутрличностными процессами ее развития. Данное противоречие конкретизируется возможностью студента в условиях практики самоопределяться как профессионально, так и личностно, подчеркивая тем самым не только гуманистический потенциал практики как неотъемлемой составляющей профессионального образования, но также раскрывая ее этические возможности.

Процесс профессионально-личностного самоопределения будущего социального педагога характеризуется двусторонностью: с одной стороны, это форма самоорганизации и саморегуляции, с другой – результат целенаправленной организации педагогической деятельности. Это обуславливает необходимость рассмотрения внешней части педагогического процесса в диалектическом

единстве с внутриличностными процессами самоопределения и саморазвития студентов. В условиях практического обучения последнее обеспечивается специально созданными психолого-педагогическими условиями, которые направляют процессы личностного развития будущего социального педагога на самоопределение как целеполагающее начало и запускают все процессы саморазвития.

В педагогике проблема повышения эффективности профессионально-личностного развития рассматривается в рамках различных теоретических подходов. Для анализа этико-педагогического потенциала практики как основы такого развития мы воспользуемся личностно ориентированным и субъектно-деятельностным подходами.

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово *потенциал* в переносном значении понимается как «степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, возможностей, необходимых для чего-нибудь» [6, с. 561]. Однокоренное слово «потенция» рассматривается как «возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [6, с. 561]. Профессор Д.Н. Ушаков в своем словаре дает такое толкование слова *потенция*: «Возможность, способность, обладание достаточной силой для проявления каких-либо действий, деятельности» [10, с. 651]. Можно заключить, что термин «потенциал» относится скорее к некоему процессу, явлению, а «потенция» – это личностная характеристика. Однако в научной психолого-педагогической литературе четкого разделения этих понятий нет. Термин «потенциал» относится как к самой личности, так и к условиям, в которых она находится, а также к различным педагогическим понятиям. Существуют педагогический, образовательный, воспитательный, субъектный, гуманистический, этический и другие потенциалы.

Так, Г.А. Стрюкова под гуманистическим потенциалом системы понимает условия для самореализации в личностном, деятельностном, отношенческом аспектах, проявляющиеся в вариативном характере межличностных от-

ношений, возможности свободной смены ролей в общении и совместной деятельности [9].

Этический потенциал рассматривается В.В. Игнатовой и Т.В. Шендель как совокупность реальных нравственных потребностей, возможностей личности и средств их реализации в осознанном действии и ситуациях морального выбора [3].

Интересным представляется мнение Н.Б. Шмелевой, которая считает, что понятие «потенциал» концентрирует в себе три временных уровня: 1) отражающий прошлое, где потенциал – это совокупность свойств объекта или явления, накопленных в процессе его становления; 2) репрезентирующий настоящее, где потенциал представлен как актуализация возможностей, их практическое применение; 3) ориентированный на будущее через единство устойчивого и изменчивого состояний объекта (явления), содержащее в себе зародыш будущего развития [13].

Мы считаем, что данное определение может служить основой для понимания этико-педагогического потенциала системы вузовской практики. Студент, приходя на практику, так или иначе во временном измерении организует свою деятельность. Однако в разных масштабах времени личность организует свою деятельность только тогда, когда она активна и выступает как субъект. Сама деятельность всегда осуществляется в настоящем времени. Эту текущую деятельность личность регулирует, соотнося со своими возможностями, ограничениями, состоянием, а не только целями.

Хотя практическая деятельность, выполняемая студентом, привязана к настоящему времени, она осуществляется и в масштабах всей жизни, выступая в качестве труда, профессии, его жизни в профессии. В этих масштабах будущий социальный педагог ставит перед собой не только конкретные цели, задачи, но и определяет соответствие своей деятельности своим притязаниям, своим способностям, определяет способ самовыражения в профессии.

Последнее часто ускользает от сознания личности: человек трудится ради заработка,

по привычным стереотипам выбирая профессию, не оценивая, на что он способен, к чему склонен. Именно поэтому не всякая личность может быть названа субъектом деятельности. По мнению К.А. Альбухановой: «В деятельности человек должен суметь соединить необходимость, присущую труду (ответственность), и свободу, способность самоопределиваться по отношению к необходимости (инициатива) [2, с. 220].

Основным этико-гуманистическим потенциалом системы вузовской практики выступает личностный потенциал, характеризующий личность не только как субъекта социально-педагогической деятельности (гуманистический аспект), но и как субъекта нравственного выбора в различных ситуациях взаимодействия (этический аспект). Субъектность будущего социального педагога как неперенный атрибут любого вида вузовской практики и готовность к ценностному выбору как нравственный императив социально-педагогической деятельности являются основами, которые способствуют профессиональному и личностному развитию будущего специалиста социально-педагогического профиля.

Процесс формирования личности в деятельности фиксирует в нем «точки ее роста», изменения, развития, отражая сложное соотношение в ней индивидуального и общественного, которое, по-разному сочетаясь для каждой личности, дает разный результат. Эти «точки роста» у будущего социального педагога обнаруживаются в процессе реальной деятельности через различные противоречия, возникающие при решении общественно значимой задачи. Разрешение данных противоречий важно не только для формирования, развития или изменения профессиональной мотивации, но также имеет определяющее значение для тех выводов и обобщений, которые делает студент, проходящий практику, при реализации различных форм деятельности и решении конкретных задач.

Примерами таких противоречий могут выступать положения: между исходными притязаниями личности на определенный ре-

зультат и результатом реально полученным; между стремлением выразить себя (например, самоутверждением) как исходной мотивацией деятельности и глубоко общественным способом деятельности других людей, работающих рядом; между реальными возможностями личности и требованиями к ней и ряд других. Развитие личности в деятельности осуществляется через разрешение данных противоречий. Конечно, не все противоречия и не все способы их решения несут в себе возможности развития. Более того, не все разрешенные противоречия снимаются: некоторые из них, разрешаясь, возникают снова, хотя и в несколько ином виде.

Не ставя задачи рассмотреть все противоречия, которые создаются в социально-педагогической деятельности, укажем несколько принципиальных для нашей статьи моментов.

Ю.Н. Галагузова, Л.К. Иванова, В.Л. Симонич, Л.Е. Никитина и другие, исследуя вопросы организации и проведения практики социальных педагогов в системе профессиональной подготовки вуза, понимают под ней интегрирующий и стержневой компонент личностно-профессионального становления специалиста. Интегративная роль практики в системе вузовского профессионального образования связана с координацией теоретического, практического обучения и научно-исследовательской деятельности студентов. По мнению данных авторов, личностно-профессиональное развитие будущего социального педагога обусловлено обучающим, воспитывающим, развивающим, социализирующим и индивидуализирующим потенциалом системы вузовской практики.

Опираясь на работы данных авторов, мы выделили шесть основных положений, с которыми, на наш взгляд, связано обоснование этико-гуманистического потенциала системы практики как основы профессионально-личностного развития будущего социального педагога. К ним относятся: 1) особенности связи академического знания и профессиональной деятельности; 2) интеграция академической и профессиональной среды; 3) дидактические особенности процесса обучения

на практике, заключающиеся в специфике субъектов обучения и учения; 4) специфические черты практического обучения, присущие процессу воспитания; 5) обратная связь для образовательного процесса вуза; 6) образовательное и социокультурное пространство практики составляет процесс педагогического общения ее участников.

1. В пространстве практики будущего социального педагога актуализируется особая связь академического знания и профессиональной деятельности, характеризующаяся обретением для студента профессионально-личностного смысла, превращение теоретического знания в нравственные убеждения и профессионально-личностные установки. В основе этой связи лежит действенное начало, активность самого будущего социального педагога, связанная с его личностными характеристиками: осознанием того, что знание, полученное в ходе академической подготовки, важно и существенно для настоящего момента; желанием разобраться, углубить свои знания; пропустив их через себя, стремлением понять и переосмыслить (осуществляется актуализация, углубление, усвоение и коррекция знаний).

Личностно-профессиональное развитие будущего социального педагога проявляется еще в одной особенности связи знания и профессиональной деятельности – интеграции академической науки и социально-педагогического опыта, реализующееся через соединение научной деятельности студентов с потребностями социально-педагогических служб, в которых происходит практика. Ю.Н. Галагузова в этом соединении видит двойное назначение: научно осмысляя опыт деятельности того или иного базового учреждения, студент: 1) овладевает необходимыми научно-исследовательскими компетенциями, 2) помогает учреждению в решении конкретной научно-практической проблемы [4].

Связь академической и профессиональной составляющей проявляется и в возможности для верификации знаний о смысле, назначении гуманистических целей социально-педагогической деятельности. В ходе

реализации данной возможности через знакомство с опытом работы учреждений, в которых студенты проходят практику, в их сознании может возникнуть противоречие, основанное на несоответствии знаний действительности. Данное положение выдвигает институциональное требование отбора учреждений – баз практики, актуализирует необходимость предметного исследования предметности и согласования теоретических и практических знаний.

2. Система практики будущих социальных педагогов интегрирует академическую и профессиональную среду. Результатом их объединения является создание новых образовательных условий, максимально приближенных к предстоящей профессиональной деятельности. Непосредственное включение в практическую работу обеспечивает освоение студентами профессиональных требований и результатов, профессиональных ролей и функционала. Однако создание и функционирование профессионального сообщества, в котором студент выполняет пассивную роль наблюдателя или исполнителя, недостаточно. Образование сегодня – это процесс социокультурной интеграции ее участников, где профессиональное сообщество является посредником между образованием и личностью обучающегося. Выполняя эту роль, оно выступает как носитель и выразитель образовательного этоса, понимаемый как «социокультурный инструмент согласования корпоративной (организационной) и индивидуальной независимости, как нормативно-ценностная основа деятельности» [7, с. 42].

Эффективная организация практики предполагает обязательное определение норм и правил взаимодействия ее участников. Процесс установления уровня нормативности демократических отношений между всеми участниками практики – это процесс институализации образовательно-практического этоса. Его этико-гуманистический потенциал заключается не в заданности определенного стандарта, включающего совокупность норм и правил, а предполагает выявление и прояснение личностного отношения к прак-

тикуемым предписаниям и оценкам либо их совместное создание.

Процесс практического обучения, характеризующийся децентрализацией и равноправием его участников, позволяет выделить внутри этико-гуманистического потенциала его аксиологические и управленческие возможности.

Аксиологические возможности связаны с личностно ориентированным подходом, который основан на ценностях и реализуется в процессе практики. Эти возможности раскрываются через умение каждым участником оценить потенциал образовательного процесса и социально-педагогической деятельности с точки зрения собственного личностно-профессионального развития. Ценностная нормативность решается через установление симметрии ролей студента, преподавателя вуза и профессионала-практика, гарантирует автономию каждому участнику посредством самостоятельного выбора индивидуальной траектории профессионально-личностного развития. Однако выбор как атрибут личностного развития и профессионального самосовершенствования содержит в себе риски, связанные с различием ролевых ориентиров, индивидуальных ценностей и функций выбора участников практики. Из этого следует, что надежность конструктивного профессионально-личностного развития обеспечивает совместная деятельность участников практики как субъектов взаимодействия, а не объектов педагогического воздействия, что актуализирует реализацию в ходе практики субъектно-деятельностного подхода.

Управленческий потенциал образовательного этоса обеспечивает управляемость и предсказуемость процесса практики социальных педагогов, поскольку нормативность здесь выступает как демократическая форма взаимного контроля.

Кроме того, потенциал практико-образовательного этоса способствует также разрешению ряда противоречий: 1) между «объектной», «ответной» позицией студента, когда он действует лишь в ответ на управ-

ляющие действия, и потребностью социально-педагогической практики в творческой позиции будущего социального педагога; 2) между специфическим характером социально-педагогического труда, проявляющимся в способности работать в команде, и привычным индивидуальным характером учебной работы студента.

3. Система практики будущих социальных педагогов включает в себя образовательный процесс, специфика которого выражается в его дидактических особенностях и специфике субъектов обучения и учения. Гуманистический потенциал процесса обучения на практике заключается в переходе от форм объяснения к использованию различных форм понимания. Субъект обучения (преподаватель вуза, практик-профессионал, студент-однокурсник, партнер по совместной деятельности) демонстрирует студентам собственные способы мышления, решения профессиональных задач, образцы общения и отношений. Это является основанием предъявления к субъекту обучения требований, выражающихся в соблюдении определенных границ, с одной стороны, исключающих манипуляцию, с другой – предоставляющих студенту свободу, выбор и самостоятельность.

Специфика субъекта учения отражает соответствующую направленность учебной роли студента, выраженную в гуманистически ориентированном способе познания, девиз которого: «важно знать, а не иметь знание». Другими словами, будущий социальный педагог не будет механически запоминать предложенную информацию, а будет нацелен на понимание и поиск смысла. Эта особенность интеллектуального сотрудничества тесно связана с описанными выше особенностями: связи теории и практики, а также с особенностью ролевой дифференциации – и заключается в задаче преподавателя вуза или профессионала-практика помочь студенту определить область незнания.

Еще одна специфика субъекта учения связана с использованием проблемных и активных форм практического обучения: диалога,

полилога, дискуссии, дискурса и других, предоставляющих студенту возможность свободно и аргументированно выражать свое мнение. Этико-гуманистический потенциал тут связан с уважительным отношением к другим мнениям, взглядам и убеждениям и заключается в умении интерпретировать факты. В основе этого потенциала лежит многозначность как способность человека видеть любой объект, процесс, явление вместе со всеми актуальными и потенциальными его связями и соотношениями. В пространстве практики многозначность выражает разнообразие смыслов и содержаний ее участников. Однако есть и другая сторона, порождающая проблему интерпретации. Толкование, характеризующееся вкладыванием разных значений в любой объект (ситуацию, процесс, явление), не уточняя его смысла, может привести к действиям по ситуации, руководствуясь соображениями выгоды.

4. Система практики, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, содержит в себе специфические черты, присутствующие процессу воспитания. Студент в ходе практики имеет дело не с искусственными – символическими, контекстными ситуациями, а погружен в реальную социально-педагогическую действительность, взаимодействует с живыми людьми, соприкасается с их жизненными ситуациями. Все это вызывает у будущих социальных педагогов эмоциональный отклик и соответствующие переживания, способствующие формированию у студентов отношения к профессиональной деятельности и к себе в ней, к ее субъектам и к себе во взаимодействии с ними, к себе как идеальному образу социального педагога – профессионала. Это возможность эмоционально пережить знание о работе с людьми, нуждающимися в социально-педагогической помощи и поддержке. Эмоционально пережитые знания обретают личностный смысл и становятся значимыми для будущего социального педагога.

5. Практика как часть системы профессионального образования является своеобразным механизмом обратной связи для обра-

зовательного процесса вуза. Объективные результаты работы студентов на практике, их мнение о степени своей готовности к ней, отзывы профессионалов-практиков, сопровождающих практическое обучение будущего социального педагога непосредственно в социально-педагогическом учреждении, оказывают влияние на цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания, обеспечивающих содержательную, процессуальную и нравственно-психологическую готовность студентов к практике.

6. В основании системы практики как неотъемлемой части профессионального образования будущих социальных педагогов лежит интерактивная деятельность. Учет категории «коммуникативность» в качестве ведущей для профессионально-личностного развития социального педагога (В.П. Сморгочкова), а также раскрытый выше процесс институализации практико-образовательного этоса позволяют рассматривать педагогическое общение участников практики как образовательное и социокультурное пространство.

Очевидно, что педагогическое общение изначально несимметрично. В ходе практики для ее участников характерны неодинаковость кругозора, количество знаний, умений, опыта, степень овладения методами коммуникативного анализа, техниками активного слушания и многое другое. Зачастую именно эти параметры диктуют границы и стиль отношений. Это зависит как от ценностей, лежащих в основе профессиональных ориентиров, так и от характера идентификации процесса практического обучения его участниками (межличностное общение или учебно-педагогическое взаимодействие). Потенциал этоса общения – в установлении равенства ролевых позиций как нормативного основания, реализующееся в пространстве коммуникативного договора и разума. Принцип сотрудничества становится общезначимым и нормативным.

Всем участникам практики необходимо осознать, что современная парадигма непрерывности образования делает процесс

обучения существенной чертой всей жизни вообще, а не отдельного ее этапа, и потому уравнивает роли участников практики как людей, которые учатся всю жизнь.

В результате можно выделить специфические черты этико-педагогического потенциала системы вузовской практики, которые носят характер антиномий: 1) утверждение относительной независимости образовательных субъектов друг от друга одновременно выражает необходимость их кооперации; 2) предъявление к субъекту обучения требований в соблюдении границ, исключающих манипуляцию, и вместе с тем предоставление студенту свободы, выбора и самостоятельности; 3) принадлежность каждого участника к практико-образовательному этосу, распространяет ответственность на всех и каждого, кто к этой общности принадлежит; 4) проблема интерпретации, порождаемая многозначностью как способностью человека вкладывать различные смыслы в любой объект (ситуацию, процесс, явление), не уточняя его (смысла), может привести к действиям по ситуации, руководствуясь соображениями выгоды; 5) изначальная несимметричность педагогического общения уравнивает роли участников практики как людей, которые учатся всю жизнь.

Антиномичные характеристики этико-педагогического потенциала системы вузовской практики напрямую связаны с содержательной стороной социально-педагогической деятельности. Антиномия природы человека – это глубинное, сущностное противоречие, заключенное в том, что отличает его от всех прочих живых существ и, порождая огромные преимущества человека в сравнении с ними, неизбежно порождает те или иные личные и (или) общественные проблемы.

Ни одну из антиномий нельзя устранить. Их надо изучать и учитывать, с целью глубже понимать природу человека и лучше решать текущие проблемы, порождаемые антиномиями. Антиномии природы человека отражают двойственность всего сущего. В социально-педагогической практике двойственность природы человека проявляет себя

как сочетание его несомненных достоинств и неустранимых недостатков. Традиционно понимается, что преодолеть проблему – значит «снять», устранить ее основание – противоречия. Но неустранимая противоречивость (двойственность) всего сущего должна быть ясной каждому субъекту практики. Не бывает так, чтобы недостатки были отдельно от достоинств: порою одно является продолжением другого или переходит в свою противоположность при определенных условиях. Именно в этом проявляется «универсальность человека в добре и зле» (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов). Именно эти положения должны учитывать все участники практики.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Гуманистический потенциал социально-педагогической деятельности состоит в создании возможностей для развития и личностного роста всех участников процесса практики, удовлетворения их эмпирических, коммуникативных и экзистенциальных потребностей.

Под *гуманистическим потенциалом системы вузовской практики* мы будем понимать институциональные и межличностные возможности социально-педагогического пространства, реализуемые ее участниками для достижения цели их профессионально-личностного развития. Этический потенциал связан с выбором личности при разрешении духовно-нравственных противоречий, возникающих в процессе организации и проведения практики будущего социального педагога.

Этико-гуманистический потенциал системы вузовской практики понимается нами как единство возможностей целенаправленно организованной результативной педагогической деятельности, социально-педагогического взаимодействия и внутриличностных процессов самопознания, самореализации, саморегуляции, самоактуализации и самосовершенствования.

Таким образом, профессионально-личностное развитие будущего социального педагога напрямую зависит от степени реали-

зации этико-гуманистического потенциала системы вузовской практики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000. – 624 с.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М., 1999. – 224 с.
3. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Т. 1. Психолого-педагогические науки. – Красноярск, 2011. – № 3 (17) – 316 с.
4. Иванова Л.К. Гуманистический ценностный потенциал вузовской учебно-производственной практики социальных педагогов : Дис. ...канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 202 с.
5. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : Дис. ...канд. психол. наук. – Москва, 1999. – 123 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М., 1995. – 928 с.
7. Садовая Л.В. Формирование профессионально-этической конвенциональности будущего учителя в образовательном процессе вуза : Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2009. – 220 с.: ил.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М., 1995. – 384 с.
9. Стрюкова Г.А. Гуманистический потенциал профессионально детерминированной воспитательной системы / Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 61-64 URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7796561 (дата обращения: 10.05.2012).
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. – Т. 3 / Под ред. проф. Д. Ушакова. – М., 1996. – 712 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М., 1990. – 368 с: ил.
12. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм; общ. ред. и предисл. В.И. Добренёв. 2-е изд., доп. – М., 1990. – 336 с.
13. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное становление специалиста социальной сферы. – Ульяновск, 1997. – 240 с.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М., 1996. – 344 с.