

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

УДК 37.01



**Г.И. Герасимов,
Е.В. Куницына**

**ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНОГО
СМЫСЛА ПЕДАГОГИКИ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

В статье предлагается осмыслить трансформационные процессы в образовании с позиции коренного изменения социального смысла педагогики и соответствующей смены педагогического идеала как стратегического ориентира развития системы образования и соответствующего преобразования педагогической действительности, особое место в которой занимает профессионально-педагогическая культура.

Ключевые слова: образование, образовательная действительность, образовательная парадигма, педагогическая парадигма, педагогический идеал, педагогическая система, социальный смысл педагогики, кризис смысла педагогики.

Г.И. Герасимов

Доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и права ИППК ЮФУ.

E-mail: larin41@mail.ru.

Е.В. Куницына

Преподаватель Донского педагогического колледжа, соискатель кафедры социологии, политологии и права ИППК ЮФУ.

E-mail: cunitsina.alena@yandex.ru.

© Герасимов Г.И., Куницына Е.В., 2012



**G.I. Gerasimov,
E.V. Kunatsina**

**THE GENESIS OF THE
SOCIAL SIGNIFICANCE OF
PEDAGOGY AND
PEDAGOGICAL IDEAL IN THE
NEW SOCIAL REALITY**

This article proposes to comprehend transformation processes in education from the perspective of radical change in the social sense of pedagogy and corresponding change of a pedagogical ideal as a strategic guide of an educational system development and corresponding transformation of pedagogical reality, in which a professional pedagogical culture plays an especial role.

Key words: education, educational reality, educational program, pedagogical paradigm, pedagogical ideal, pedagogical system, social sense of pedagogy, crisis of a sense of pedagogy.

G.I. Gerasimov

The Doctor of Philosophy, the Professor of Faculty of Sociology, Political Science and Right IRIPS of SFU.

e-mail: larin41@mail.ru.

E.V. Kunatsina

Lecturer of Don Teacher College, Applicant of the Department of Sociology, Political Science and Right IRIPS SFU.

E-mail: cunitsina.alena@yandex.ru.

© Gerasimov G.I., Kunatsina E.V., 2012

Ни одно более-менее значимое явление в образовательной сфере жизнедеятельности общества и человека не прошло без основательного философского осмысления, а все великие педагоги, вошедшие в историю культуры, только потому и великие, что сформировали свое понимание философских оснований, на которых и были реализованы их педагогические искания. Сенсуализм и эмпиризм лежат в основе педагогики Я.А. Коменского, прагматизм – У. Джеймса, инструментализм – Дж. Дьюи. В основе советской педагогики также лежала философия – верно или не всегда верно понятая и принятая доктрина диалектического материализма. Именно поэтому педагогические системы и являются собственно системами, поскольку они опираются на совершенно конкретную философскую традицию, имеют четко оформленное методологическое основание, ориентируясь при этом на совершенно определенный образовательный идеал вне зависимости от того, понимают или не понимают это сами педагоги, реализующие ту или иную систему.

В то же время весьма существенным моментом в отношениях философской и педагогической рефлексии является достаточно точное удержание соответствующих социокультурных рамок предметного сосуществования. С этой точки зрения вряд ли можно согласиться с тем, что в качестве объекта философии образования следует считать «систему и процесс воспитания, обучения и развития человека; содержание, методы, средства и организационные формы воспитательно-образовательной деятельности, ориентированные на достижение социально и личностно детерминированных целей образования» [1, с. 11]. По всей вероятности, это все-таки прерогатива педагогической науки и практики. Хотя заявлять об этом, как принято сейчас говорить, однозначно достаточно сложно, поскольку «до сих пор однозначно не определен даже предмет педагогики. То ли это человек, то ли его воспитание, то ли педагогический процесс, то ли педагогическая система. А может быть педагогическая реальность в целом?» [2, с. 107].

Во всяком случае предмет педагогики, безусловно, соотносится с тем искусственно организованным культурным пространством, которое ограничено рамками педагогической системы. В этих пределах и следует искать собственно педагогический идеал, поиск которого будет иметь и еще одно рамочное ограничение – *парадигмальное*. Именно полипарадигмальный характер педагогической действительности порождает многопредметность самой педагогики, вплоть до отрицания ее целостности как науки. Так, известный исследователь проблем образования, философ В.М. Розин прямо заявляет: «Канул в лету идеал единой европейской культуры с единым типом рациональности и единой педагогической системой. Вместо этого множество культур и субкультур, быстро складывающаяся реальность "мультикультурализма" (т.е. наличие в одной куль-

туре вкраплений и присутствия других, активно, а иногда и агрессивно относящихся к основной культуре), множество педагогических практик, часто тоже становящихся "мультипедагогиками". Возникшую новую педагогическую ситуацию несколько лет тому назад я охарактеризовал как "исчерпанность классической педагогической парадигмы"» [3, с. 96].

По сути, этот факт находит подтверждение и в том, что сфера непосредственной педагогической деятельности характеризуется как сфера нарастающих противоречий системного порядка, среди которых противоречия:

- между философской природой образования как процесса сотворения личности и фактической оторванностью образования от философского обоснования;

- бытийной (онтологической) сущностью процесса образования и чрезмерной технологизацией педагогического процесса;

- духовной сущностью человека и невозможностью ее постижения и раскрытия в рамках естественно-научного и технократического подходов;

- реальной потребностью общества в подготовке целостного человека высокой духовной культуры и недостаточной разработанностью философско-антропологической парадигмы в образовании;

- насущной необходимостью перехода от образования с сохраняющейся моносубъектной направленностью к полисубъектному образовательному пространству, предполагающему диалогическое взаимодействие, полноценный полилог, духовную общность и возможности обретения субъектности [4].

Это парадигмальное состояние, безусловно, касается педагогической системы, сущность которой предстает как то или иное технологическое обеспечение образовательного действия в соответствии с определенной целенаправленностью. Здесь особую роль играет организация учебного (или учебно-воспитательного) процесса посредством отбора и логического построения содержания учебного материала (что вовсе не равно содержанию образования) в фиксированной взаимосвязи с конкретными педагогическими технологиями, обеспечивающими способ взаимоотношения субъектов образовательного процесса между собой и с предлагаемым учебным материалом. Следовательно, в педагогической системе реализуется социальный механизм трансляции или социокультурной трансформации искусственно организованной части культуры. При этом если речь идет о традиционном ее типе, содержательная сущность культуры может утратить свой гуманитарный смысл, поскольку учебный материал выстраивается на сугубо сциентической, распрямленной основе.

В современной образовательной действительности отмечают сложившиеся по разным исходным основаниям подходы к построению педагогических систем. В частности, в содержательном плане обозначаются

предметно-классификационный подход с ориентацией на освоение основ наук посредством номенклатуры предметов; личностно ориентированный подход, нацеленный на выращивание личностной структуры; деятельностно-структурный подход, доминантой которого выступает логическая структура деятельности; культурно ориентированный подход как процесс введения в мир культуры, и др. [5, с. 116–117].

В рамках каждого из подходов, в свою очередь, рождаются варианты педагогических систем. Так, к примеру, личностно ориентированный подход представлен в современном российском образовательном пространстве как минимум тремя достаточно полно отработанными направлениями (Е.В. Бондаревская [6], В.В. Сериков [7], И.С. Якиманская [8]). Как альтернативная традиционной позиционирует себя педагогическая система развивающего обучения, в частности, опирающаяся на теоретические разработки Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которой «...ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения, как учащийся» [9, с. 5].

Педагогическая система вторична по отношению к образовательной, задающей целеполагание и соответствующие методологические, мировоззренческие и ценностные основания. Она выступает как искусственно созданный, специально организованный социальный механизм целенаправленного использования законов социализации, адаптации, индивидуализации, воплощаемый в четко сформированных дидактических, технологических компонентах системы. При этом совершенно не обязательно, что в педагогической системе человек сохранит свой субъектный статус, а не станет средством, пусть даже самым важным, но лишь средством педагогического процесса. А между тем «уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образования – быть "генетической матрицей" общества, субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности» [10].

Как видим речь идет об обретении педагогикой (как науки и практики) нового социального смысла, обеспечивающего трансформацию педагогической действительности. Само понятие «социальный смысл педагогики» имеет существенное значение в свете формирования педагогического идеала, поскольку смысл педагогики в определенной степени обусловлен ориентацией на конкретные его ипостаси. К примеру, смысл педагогики непосредственно связан с этическим идеалом, лежащим в основе педагогических концепций и воспитательных практик, формирующимся определенной культурой и концентрирующим в себе ее представление о наиболее существенных ценностных основаниях бытия, а также способах их воплощения. С

этой точки зрения историю педагогики, по мнению А.С. Запесоцкого, можно представить как циклический процесс возникновения, утверждения, кризиса и смены «доминирующего идеала», который зарождается в недрах культуры и получает оформление в этических и философско-антропологических системах [11, с. 11].

В то же время «социальный смысл педагогики обусловлен ее социальным предназначением, воплощаемым в совокупности социализирующих деятельностей (выделено нами. – Г.Г., Е.К.), либо формирующих "личность с заданными свойствами", либо создающих педагогическое пространство для развертывания сущностных сил человека, что в условиях информационного общества обусловлено социальным запросом на свободную, творческую и креативную личность» [12]. *Социальный смысл педагогики* отражает тот *социальный заказ*, который объективируется параметрами новой *социальной реальности*. Когда речь идет о новой социальной реальности, в первую очередь имеется в виду принципиально новое сочетание объективных и субъективных факторов в их качественно отличном состоянии, определенном иными, чем раньше, основаниями организации общества и оформляющимися общественными отношениями.

С этой точки зрения можно констатировать, что ситуация разбалансированности продолжает составлять специфику социокультурного состояния сегодняшнего российского общества. Более того, она охватывает как институциональную структуру общества, так и процессуальную ее составляющую практически на всех уровнях взаимодействия человека и общества. Это не может не сказаться на состоянии педагогических систем во всех их разнообразии, поскольку в действие вступают новые факторы социализации, связанные с расширением поля социальности и существенно сокращающие эффективность педагогических процессов.

Причем высокая динамика общественных трансформаций, обладающих всеобщим характером, характеризует эту самую новую социальную реальность, отличную по своим онтологическим параметрам от предшествующих типов. В силу этого осмысление протекающих процессов происходит либо одновременно на эмпирическом и теоретическом уровнях, либо с явным опережением эмпирии над теорией. Достаточно высокая степень расхождения динамики трансформационных процессов в теоретической педагогике и педагогической действительности порождает так называемый кризис смысла образования, охватывающий всю образовательную сферу.

Как полагает В.Р. Имакаев, в условиях современной социальности кризис смысла образования выявляется на всех трех уровнях функционирования системы. Так, на макроуровне кризис смысла образования проявляется в том, что современное общество амбивалентно оценивает функционирование образования как социального института. Система совре-

менного образования во многом не соответствует существующей социальной реальности, не отвечает потребностям будущего. Со стороны общества выдвигаются различные требования и предложения по совершенствованию системы образования. Однако широкомасштабное реформирование образовательной системы не приводит к ожидаемым позитивным, экзистенциальным результатам.

На мезоуровне кризис смысла образования проявляется в гетерогенности педагогических концептов, множественности оценок существующего положения и предлагаемых методов его оптимизации. В современных условиях педагогическая наука не может быть объективированным, систематическим, логически связанным корпусом идей, методов и практик, однозначно воспринимаемых в профессиональном образовательном сообществе. Разобщенность педагогического дискурса проявляется не только в борьбе различных теоретических концептов, но и в критичном отношении к ним со стороны других субъектов образования, прежде всего педагогов.

На микроуровне кризис смысла образования характеризуется потерей мотивации учащихся к освоению традиционного содержания образования, в отказе быть лишь объектами педагогического воздействия, «сосудами для наполнения культурой». В своем предельном выражении кризис смысла образования для подрастающего поколения выражается в разрыве его связи с предыдущими поколениями, отказе от традиционной культуры. В этих условиях педагог оказывается перед необходимостью самостоятельно выбрать и определить для себя субъективно значимые смыслы образовательной деятельности, что является для него сложнейшей профессиональной и личностной задачей [13].

В таком случае программы реформирования педагогики в целом только тогда имеют смысл, когда они одновременно опираются как минимум на три слоя:

- *во-первых*, сформированный и контролируемый локальный педагогический опыт;
- *во-вторых*, серьезную педагогическую критику и рефлексию;
- *в-третьих*, обсуждение общих условий современного образования, анализ возможных организационных форм образования, обсуждение серьезной политики в сфере образования, назначения и особенностей разных педагогических практик и программ. При этом В.М. Розин замечает, что «второй и третий слои являются не только сферой теоретизирования, но и сферой профессиональной практики и общения» [14, с. 101].

Что касается первого слоя – педагогического опыта, то некоторые исследователи отмечают в качестве утверждающей себя тенденции то, что становление нового педагогического профессионализма характеризует увеличение «научаемости» педагогической деятельности, возрастание

объема и качества проектной и исследовательской составляющих в составе практической педагогической деятельности. Складывается принципиально новое представление о педагогическом опыте и его роли в развитии образования, отличающееся тем, что на первый план в работе с опытом выходит его опережающая, практико-преобразующая функция [15, с. 7–8].

Если же анализировать состояние второго и третьего слоев, то тот же В.Р. Имакаев вполне справедливо обращает внимание на «ограниченность методологии классической педагогики для решения проблемы смысла образования», поскольку классическая педагогика впитала в себя характерную для эпохи модерна методологию «обобщенного индивида», предполагающую линейность законов развития человека, единство представлений о человеческих ценностях, способах мышления, культурных нормах, социальных отношениях [16].

По всей вероятности, именно эти же причины лежат в основании эффекта «остаточной методологии», которая выражается в том, что профессионально-педагогическое сообщество пытается осваивать инновационные начинания в педагогике, руководствуясь при этом не соответствующей сущности этих начинаний методологией. Этот парадокс порождает и явление «методологической всеядности», когда разные элементы педагогической системы, подчеркнем – *системы* (содержание, способы организации деятельности, педагогические технологии и т.п.), находят отражение в профессиональной культуре по разным методологическим основаниям, нередко принципиально несовместимым.

Таким образом, говоря о преодолении кризиса смысла образования в профессиональном сознании педагогического сообщества, следует говорить о парадигмальном основании, соответствующем новой социальной реальности, в рамках которой формируется соответствующий же спрос на адекватную этой действительности педагогику, как теоретическую, так и реализуемую в педагогической действительности. Обозначая возможные ориентиры становления новой парадигмы, необходимо учесть как минимум два обстоятельства:

– во-первых, парадигмальную, методологическую и сущностную совместимость образовательного и педагогического идеалов;

– во-вторых, исторически сложившуюся тенденцию, выраженную в том, что «всякий раз, когда человеческая цивилизация переживала потрясения, вступала в переходный период, значительно усиливалась потребность в гуманизации общества, а следовательно, и в гуманистической педагогике. Все это дает основания для творческо-критического использования соответствующего опыта в осмыслении и решении современных проблем российского образования» [17, с. 63].

Что касается первого из выдвигаемых положений, то вопрос о границах методологических оснований образовательного и педагогического

идеалов, их сущностной совместимости как гаранте целостности тех или иных образовательных и педагогических систем обретает особый смысл в условиях версификации образования. С этой точки зрения возникает необходимость соблюдать системные, доминантные зависимости, вызывающие необходимость сравнительного анализа методологических оснований, определяющих функционирование и развитие этих систем.

Во-первых, эти основания задаются определенным философским концептом в единстве трактовки ответов на вопросы: «Что есть мир?», «Что есть человек?», «Что есть форма их взаимосвязи?»

Во-вторых, они определяются теоретическим концептом, т.е. конкретным теоретическим воплощением философских принципов, выражающим вполне определенный метод и систему принципов взаимодействия с миром в процессе его познания и дальнейшего с ним взаимодействия.

В-третьих, они воплощаются посредством специально организуемых условий (педагогических технологий), являющихся результирующими теоретического осмысления действия философского концепта и теоретического конструкта.

При этом следует ориентироваться на то, что «понятие "образовательная парадигма" служит для выражения целостной, объективной картины культурного мира человека, изображающей его через призму приобщения к традиционным ценностям.

С функциональной точки зрения образовательная парадигма представляет собой совокупность:

- а) научно-мировоззренческих и ценностных принципов, влияющих на выбор исследовательских и образовательных программ;
- б) онтологических и антропологических идей, задающих способ постижения мира;
- в) соответствующих им методов познания;
- г) способов накопления, переработки и передачи знания, а также вытекающих из них определенных педагогических методик воспитания и обучения» [18, с. 7–8].

По сути дела, *образовательная парадигма связует в единое целое возможность ответа на вопросы философского самоопределения: «что есть мир», «что есть человек», «что есть способ взаимоотношения мира и человека» относительно решения еще одного вопроса – «что есть способ овладения знанием о мире, человеке и способе их взаимодействия?» В соответствующих границах образовательных парадигм рождаются и реализуются педагогические парадигмы, основным вопросом которых, конечно же, выступает вопрос о том, как сделать естественной искусственно создаваемую систему вхождения человека в то или иное состояние культуры, ибо культура выступает средой, абсолютно опосредующей все взаимоотношения человека с миром.*

Педагогическая парадигма находит свою реализацию посредством легимитизации подходов, концепций, принципов формирования содержания и способов организации образовательного процесса, представлений о желательных результатах и т.д., в конкретных педагогических системах, моделях, связующих воедино теорию и практику образовательной деятельности и обеспечивающих ту или иную степень соответствия общенаучной, образовательной и педагогической парадигм.

Выше были показаны характерологические черты образовательного идеала как ориентира преобразовательных усилий по изменению образования. Они позволяют утверждать, что речь идет о парадигмальном переходе к основаниям развивающего образования. Отметим, что это вполне согласуется с интенциями оформления педагогического идеала в русле гуманистической педагогики как педагогики развивающейся личности. «При сохранении общей цели образования (обретение нового знания) и его основного содержания (освоение культурного опыта социального поведения) гуманитарное направление существенно отличается от двух предыдущих тем, что ведущим способом взаимодействия становится передача отношения к другому человеку как ценности... Главная отличительная характеристика и новизна гуманитарного подхода состоят в выходе за пределы рассмотрения образования в категориях "познание" и "практическое освоение". Формируются не знания и не профессиональные умения, а сам человек как субъект своего познания и опыта» [19, с. 11–12].

Таким образом, формирование нового педагогического идеала прямо связано с изменением социального смысла педагогики. По мнению некоторых исследователей педагогической действительности, идеальный объект в педагогике отличается тем, что он:

– в некотором роде *богаче, чем объективная действительность и практика*, в ходе которой он возникает;

– в нем как сложном динамическом объекте должны быть в первую очередь отражены *структурные характеристики, совокупность внутренних и внешних связей*; содержаться и определенным образом соотноситься *чувственный, эмпирический и теоретический компоненты*;

– он представляет собой *единство настоящего, прошлого и будущего*, что обеспечивает познание действительности в контексте исторической эволюции. Именно благодаря такому единству обеспечивается воспроизведение объекта как развивающейся динамичной системы во всей его противоречивости;

– содержит в себе *социокультурный аспект*, поскольку понимание субъектом педагогической действительности опосредовано системой социально-культурных отношений, поэтому в абстрактном конструкте в педагогической науке с необходимостью запечатлеваются ценностно-

смысловые особенности мира образования, а в структуре идеального объекта содержится ценностный (аксиологический) компонент, вне рамок которого не существует ни одно педагогическое явление [20, с. 79].

При этом в самом общем виде можно согласиться со следующей постановкой проблемы: *педагогически значимый идеал* – «это та социально-гуманистическая планка, процесс достижения которой регулирует и определяет процесс саморазвития индивида. Вырабатываемый идеал представляет собой доведенное до предела совершенства выражение личных общественных отношений, сфокусированных в своем позитивном содержании» [21, с. 28–29].

Здесь же следует необходимое уточнение: «Из всех ценностей образования ... ведущей является идеал образованности человека. Этот идеал лежит в основе всех педагогических концепций и воспитательных практик» [22, с. 193]. Это утверждение, в принципе, можно принять, если уточнить, что есть образованность (каковы ее характерологические признаки), включает ли она духовное измерение. Во всяком случае без сомнения то, что идеал образованного человека хоть и недостижим в реальной жизни, но для общества он очень важен, так как выполняет функцию ориентира в деятельности системы образования при определении содержания и организации процесса социализации молодого поколения. В педагогической теории такой идеал необходим как для разработки теории и практики воспитания, так и для их оценки [23].

Тезис о достигаемости или недостигаемости идеала в некоторых исследовательских проектах порождает, на наш взгляд, слишком упрощенную трактовку, в конечном счете искажающую сущностную природу идеала и педагогического идеала, в частности. Так, к примеру, Н.Н. Баркова, ориентируясь на то, что классификация ценностей, взятая в концептуальном подходе А.И. Кирьяковой и В.А. Ядова, позволяет выделить ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели и ценности-средства, отмечает, что образовательные системы всегда ориентировались на определенный идеал человека – ценности-цели, если рассматривать возможность того, что понятие идеала делится на абсолютный и реальный идеалы, последний из которых практически полностью совпадает с воспитательной целью, определение которой является центральным вопросом в педагогической науке.

В таком случае, считает она, если цель воспитания понимается как конечное усовершенствование человека в соответствии с конкретным идеалом, приближение к этому идеалу будет являться достижением педагогической цели [24].

Действительно, если руководствоваться тем, что идеал представляет собой «оцененную цель», то такое понимание вполне допустимо. Но здесь игнорируется еще одна сущностная сторона понятия «идеал» –

«цель целей», что приводит к простой подмене определяемых сущностей. Если он – «цель целей», то имеется иерархия целей, среди которых можно (и нужно) выделять те ситуативные, реально достижимые в конкретно обозримой перспективе цели (так называемый «реальный идеал» по Н.Н. Барковой), поэтапная постановка которых делает возможной «дорогу к храму». При этом идеал как «ценность ценностей», средоточие ипостаси которых воплощает образ храма, так и останется ориентиром, который может обретать новые черты, но никогда не потеряет своей сущности. Так, «всесторонне и гармонически» развитая личность, выступая ориентиром для многих направлений гуманистического образования, остается идеалом на протяжении многих столетий.

Таким образом, что касается *педагогического идеала*, то, по всей вероятности, в качестве такового может выступать *идеальное представление о педагогических условиях, позволяющих в полной мере воплотить в реалиях образовательный идеал в виде процесса моделируемого, но при этом стремящегося по своему существу к естественному, познавательного-развивающему характеру вхождения человека в мир культуры на основе удовлетворения его образовательной потребности*. Следовательно, необходимо выделить идеальные состояния отдельных компонентов, образующих целостность педагогических условий в образе педагогической системы. При этом, «если учитывать явленное и сокровенное в идеале, то в его структуру следует включать: а) признанный совершенством эталонный предмет (знак); б) схему действия с эталоном; в) область экстраполяции знания об эталоне» [25, с. 80].

Явное затруднение при оформлении педагогического идеала как раз и связано с определением эталона по критерию совершенства. Это та логичная задача, которая предлагает через неизвестное или трудно определяемое («совершенство») искать неизвестное («идеал»). В русском фольклоре эта задачная постановка приобретает характер следующего рода: «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что»! Между тем, «...когда идеал рассматривается как педагогическая категория, большую актуальность приобретает проблема классификации идеалов» [26, с. 12].

Один из возможных вариантов решения этой задачи может заключаться в поиске *принципов конкретизации ее педагогически необходимых и методологически достаточных условий*. Во-первых, речь идет о *принципе адекватности сущностей образовательного и педагогического идеалов*, поскольку именно образовательный идеал несет в себе в качестве ориентира деятельности его достижения не что иное, как идеал образованного человека, условно говоря, «человека из будущего», способного решать современные проблемы, приближая желаемое будущее.

К примеру, «идеал образованного человека – культурный человек, личность, обладающая не только системой знаний, адекватной научной

картине мира, но и самостоятельностью во мнениях и поступках, открытая диалогу и творящая культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, способная к культурному саморазвитию» [27, с. 19]. Заметим, однако, что сам по себе набор характерологических черт, данный в образовательном идеале, хотя ориентирует, но еще не гарантирует парадигмальной его принадлежности. На этом основании можно говорить о *принципе парадигмальной достаточности*, когда все ипостаси (формообразования) педагогического идеала саморазвиваются в культурных рамках определенного, единого парадигмального пространства. Особенно актуальным этот принцип становится в условиях полипарадигмальности педагогической реальности. Только в таком случае возможно сохранение сущностной целостности педагогического идеала.

Еще один принцип формирования педагогического идеала связан с деятельностным его воплощением, поскольку идеал «... это не просто "образец – мечта". Идеалы – это живые и действенные представления и цели, обладающие большой практической силой, так как они дают определённый образец, в соответствии с которым человек выстраивает свою жизненную стратегию» [28, с. 4]. С этой точки зрения типизация идеалов только по принципу «посферного» и «посуъектного» (В.Е. Давидович) пересечения, который методологически детерминирует проявления ипостасей идеала в социокультурном топосе, оказывается недостаточной для реального педагогического сопровождения социализационных процессов в педагогической действительности.

Учитывая это обстоятельство, в исследовательском поле появляются попытки классифицировать идеалы в педагогике, в частности, по следующим критериям и признакам [29, с. 16–17]:

– **посуъектно** (в зависимости от носителя идеала): 1) *личностные* (индивидуальные); 2) *групповые* (корпоративные); 3) *массовые*: общественные, национальные (этнические), общечеловеческие;

– **по отношению к нравственным ценностям**: 1) нравственные идеалы, содержащие общезначимые нравственные качества личности и преимущественно духовные ценности; 2) идеалы, индифферентные по отношению к нравственным ценностям;

– **по объёму содержания**: 1) полиценностный идеал, включающий в себя несколько ценностей и их интерпретацию; 2) моноценностный идеал, содержащий только одну ценность и ее интерпретацию;

– **по направленности**: 1) гуманистические, т. е. содержащие мотивы, связанные с интересами других людей; 2) эгоистические идеалы, т. е. содержащие качества личности, несущие зло окружающим, и включающие в себя только материальные ценности и мотивы собственного благополучия;

– **по форме выражения:** 1) идеал-цель, идеал-мечта, идеал-кредо, идеал-правило, идеал-принцип, идеал-программа, идеал-позиция; 2) идеал-образ (образец); идеалы-образы могут быть конкретными; собирательные идеалы, т. е. образы, созданные воображением носителя идеала из привлекательных нравственных качеств различных личностей; обобщенные идеалы, т. е. абстрактные образы, совокупность нравственных качеств, духовно-нравственных ценностей;

– **по ведущим видам деятельности:** 1) познавательный идеал; 2) коммуникативный идеал; 3) эстетический идеал; 4) трудовой (профессиональный) идеал; 4) идеал физического совершенства.

При позитивном отношении к такого рода исследовательским проектам настораживает возможность эффекта потери сущности идеала в первую очередь как «цели целей» и «ценности ценностей». Конечно же, идеал как форма духовности и высший регулятив деятельности находит отражение во всех «всеобщих формах человеческой деятельности» на уровне «предельных характеристик», но это вовсе не означает адекватность идеального по форме с идеалом как «должным», «желаемым». Отсюда «идеальная программа» – это все-таки проектируемая последовательность деятельности на достижимый в данной ситуации результат, а не «воображаемая возможность» воплощения «предельной» цели, т. е. не *идеал*. Отсюда вопрос – а что такое «идеал-программа», или «идеал-принцип»?

И такого рода вопросы можно множить. Что такое идеал, «индифферентный к нравственным ценностям», если именно нравственность выступает единственным мериллом человеческого в человеке и человеческом взаимодействии с миром? По какому основанию определяются ведущие виды деятельности? Однако сами по себе вопросы не ставят под сомнение необходимость искать некоторую матрицу педагогически состоятельных ипостасей идеала, инструментирующих всю систему педагогических отношений.

В поисках этой матрицы, по всей вероятности, следует определить и ведущий фактор, детерминирующий как вектор, так и динамику движения педагогической системы к воплощению педагогического идеала. Здесь можно предложить в качестве гипотезы следующую логическую связку. Если допустить, что *образовательный идеал – это основа целеполагания образовательного движения, а педагогический идеал – это основа оптимального обеспечения (создание условий) для движения к достижению образовательного идеала, то связующим элементом, реализующим потенциал синергетического эффекта взаимодействия образовательной и педагогической систем, выступает учитель.*

Отсюда приобретает особый смысл то, что можно назвать идеалом учителя, поскольку «понятие "идеал учителя" – это мысленная конструк-

ция, создаваемая ученым, исследующим педагогическую реальность с целью выявления уникальных воззрений, сторон творчества, типовых черт, значимых для понимания и раскрытия представлений специалистов, мыслителей, выдающихся педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; о мировоззренческой и нравственной основе его жизни» [30, с. 82]. Солидаризируясь с представлением идеала учителя посредством проявления его *«неповторимой миссии»*, подчеркнем, что, по нашему мнению, именно это обстоятельство позволяет выделить своеобразное сущностное ядро этого идеала – *профессионально-педагогическую культуру*. В социальной практике именно она несет в себе отчетливые следы генезиса социального смысла педагогики и ориентиры педагогической деятельности в виде педагогического идеала.

При этом педагогический идеал выполняет специфическую функцию удержания целостности профессионально-педагогической культуры: с одной стороны, как *общего показателя развитости культуры личности в виде меры разносторонней и универсальной творческой активности*; с другой – как *показателя профессионализма в виде меры владения специализированным содержанием системы знаний, продуктивными средствами и способами решения профессиональных задач*. Это позволяет гармонично соединить характер деятельности человека и способ, которым она осуществляется.

Однако всегда сохраняется опасность того, что высокопрофессиональная по своему характеру деятельность может замыкаться на достижении сугубо профессиональных целей даже в ущерб воспроизводству человеческой сущности. Именно поэтому столь важно удерживать содержание способа деятельности, поскольку специфический способ человеческой деятельности и есть культура [31]. Из этого следует, что *взаимоопределение характером деятельности ее способа, а способом – характера деятельности и служит основанием профессионально-педагогической культуры*.

В завершение еще раз привлечем внимание к тому, что педагогический идеал «...стал одной из важнейших педагогических категорий. В этом аспекте он рассматривается как цель, средство и метод воспитания, критерий воспитанности личности, основной мотив и действенный стимул самовоспитания, регулятор поведения и деятельности человека» [32, с. 12]. С учетом генезиса социального смысла педагогики и парадигмальной трансформации образовательного пространства педагогический идеал, отражающий представление о целостной сущности педагогической системы в ее стремлении к созданию условий «самостроительства» личности, удовлетворяющей свою образовательную потребность, является ориентиром становления и реализации потенциалов развивающего и разви-

вающегося образования. В силу этого обстоятельства именно он одновременно является стратегической составляющей трансформационных процессов в образовании, задавая им не только вектор и динамику изменений, но и определяя сущностное содержание оснований трансформации образования, его социокультурный характер.

Примечания

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования (статус, проблемы, перспективы). М., 1992.
2. *Колесникова И.А.* Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. Ежегодник. СПб., 1995. № 1.
3. *Розин В.М.* Педагогика в ситуации перехода. Опыт гуманитарного исследования и преподавания // Философские науки. 2006. № 2.
4. *Скуднова Т.Д.* Социально-философские основания трансформации педагогического образования. М., 2009.
5. *Колесникова И.А.* Интегративные основы...
6. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000.
7. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
8. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
9. *Репкина Н.В.* Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
10. *Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А.* Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. 1997. № 4.
11. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. М., 2002.
12. *Холодова Г.И.* Социальный смысл педагогики в информационном обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2010.
13. *Имакаев В.Р.* Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Уфа, 2009.
14. *Розин В.М.* Педагогика в ситуации перехода...
15. *Игнатьева Г.А., Тулупова О.В.* Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры // Передовой и инновационный опыт в региональной системе образования: информ. вестн. / Мин-во образования Нижегород. обл. Н. Новгород, 2008.
16. *Имакаев В.Р.* Образовательная реальность...
17. *Богуславский М.В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. 2000. № 4.

18. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2003.
19. Черникова Т.В. Три стратегии подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2003. № 2.
20. Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект. URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus> (дата обращения: 20.04.2012).
21. Шимина А.Н. Философские основы образования. Воронеж, 1999.
22. Ивашевский С.Л. Идеал образованности как фактор развития правовых норм образования // Философия. Культурология. Вестн. Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. Социальные науки. 2007. № 3(8).
23. Там же.
24. Баркова Н. Н. Проблема нравственного идеала в теории воспитания в России во второй половине XIX – начале XX веков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
25. Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А. «Идеал учителя»...
26. Фролова С.Л. Классификация идеалов в педагогике // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1.
27. Гудкова Н.Н. Идеал образованного человека как культурно-исторический феномен: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2006.
28. Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Курск, 2011.
29. Фролова С.Л. Классификация идеалов в педагогике...
30. Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А. «Идеал учителя»...
31. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука (Логико-методологический анализ). М., 1993.
32. Фролова С.Л. Классификация идеалов в педагогике... С. 12.