

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

---

УДК 378.1



**Г.И. Герасимов**

**G.I. Gerasimov**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ  
В ДИСКУРСЕ ТЕОРИИ  
ИДЕАЛА**

**EDUCATIONAL IDEAL  
IN DISCOURSE  
OF THEORY OF IDEAL**

*Памяти Человека,  
Философа, Учителя  
В.Е. Давидовича посвящается*

---

Статья посвящена проблеме оформления образовательного идеала как духовной модели и высшего регулятива образовательной деятельности на путях трансформации образовательных систем. Материал, представленный в статье, позволяет определить методологические основания смыслового целеполагания, определяющего потребность в конструктивной деятельности, связующей теорию идеала и прагматическую задачу моделирования образовательного идеала.

**Ключевые слова:** идеал, идеальное, социальный идеал, образ, образование, образовательный идеал, цель, целеполагание, смысл, инстанция, формообразование.

---

**Г.И. Герасимов,**  
доктор философских наук, профессор  
кафедры социологии, политологии и права  
ИППК ЮФУ.  
E-mail: larin41@mail.ru

---

Article is devoted a problem of registration an educational ideal as spiritual model and the highest regulating educational activity on ways of transformation of educational systems. The material presented in article, allows to define the methodological bases of the semantic goal-setting defining requirement for constructive activity, binding the theory of an ideal and a pragmatistical problem of modeling of an educational ideal.

**Key words:** ideal, ideal, social ideal, image, education, educational ideal, purpose, goal-setting, sense, form, formoobrazovaniye.

---

**G.I. Gerasimov,**  
Doctor of Philosophy, Professor of Social,  
Political and Law Sciences Department of  
the Institute for Retraining and Advanced  
Teaching in Humanities and Social Sciences  
of the Southern Federal University.  
E-mail: larin41@mail.ru

*«В общественном сознании эпохи, духовной жизни того или иного социального организма, во внутреннем мире личности идеалы предстают как концентрированное выражение движущих противоречий развития» [1].*

*Если принять за аксиому известный тезис о том, что «большое видится на расстоянии», а расстояние может измеряться и временным интервалом, то именно это обстоятельство позволяет соизмерить значимость философского осмысления того явления, которое определяется в качестве идеала с потребностью дня сегодняшнего в духовно возвышенном и одновременно прагматически целеполагающем ориентире возможного развития российского общества. Проходит время суетного метания между ограниченностью рассудка и возможностями разума, стремлением руководствоваться неким «здравым смыслом» и необходимостью в глубокой теоретической рефлексии столь характерных для перестроечного и постперестроечного периодов российской истории. Постепенно из запасников философской мысли востребуются те ее открытия, которые незаслуженно, в угоду искусственной ограниченности диапазона теоретического мышления, в той или иной мере связанного с идеологическими основаниями преобразовательных усилий творцов «новой российской действительности», были отодвинуты на периферию социально-гуманитарного знания.*

*Провозгласив деидеологизацию всего и вся в системе общественных отношений и тут же возвестив о необходимости поиска национальной идеи, как объединяющей, без которой невозможно мало-мальски осмысленное движение, обеспечивающее развитие общества, «новые реформаторы», расписавшись в собственной непоследовательности, между тем актуализировали самоценность понятия «идеал» и его значимость в определении целевой направленности развития российского общества.*

*Так оформилась потребность вернуть в философский дискурс одну из наиболее ярких работ, посвященных проблемам построения «современного варианта общей теории идеала... философской теории, формулировки исходных принципов анализа и концептуального развертывания теоретического образа идеала». Речь идет о работе известного российского философа В.Е. Давидовича «Теория идеала» [2]. Эта работа в своих философских основаниях нисколько не утратила своего значения для современной социально-гуманитарной мысли. Более того, она – лишь свидетельство возможностей опережающего мышления Ученого, который во многом опередил свое время.*

Образование и идеал... Где и каким образом взаимодействуют эти две разновеликие сущности, оформляясь в равновеликие понятия? Представляет ли их взаимодействие сугубо теоретический интерес или оно наполнено глубоким смыслом практического преобразования одной из важнейших сфер жизнедеятельности общества?

Если согласиться с тем, что образование – это пространство особого социокультурного синтеза Прошлого, Настоящего и Будущего, а идеал в любой его интерпретации «...дает не односторонний, а интегральный образ потребного, должного и желаемого будущего» [3], то поиск ответа на обозначенные вопросы неизбежно отправляет вопрошающего в то самое непредсказуемое в полноте своих черт Будущее, которое и уравнивает значение этих понятий для теоретического осмысления возможных практических шагов навстречу будущему. Именно это обстоятельство и стало лейтмотивом предлагаемого в данном разделе работы исследовательского материала.

Следуя известной методологической посылке о необходимости самоопределиться с базовым понятием, во-первых, обратимся к теоретической рефлексии понятия «идеал» в контексте работы «Теория идеала», в которой *идеал* представлен как *форма духовности и высший регулятив деятельности*.

Идеал как глубоко содержательное и многофункциональное понятие, вполне естественно, оформляется по мере становления развитой системы духовной жизни и возникает вместе с потребностью в осознании смысла жизни как конечной, высшей цели, выступая при этом в качестве средства удовлетворения этой потребности [4]. При этом следует помнить, что сам смысл как реально-жизненный человеческий «есть данность сознанию отражаемого этим сознанием объекта. Та данность, при которой образ объекта адекватен самому объекту и ясен познающему сознанию» [5]. Такая тесная связь понятий идеала и смысла дает основание утверждать, что с помощью идеала можно в любом отдельно взятом случае найти ответ на вопрос о смысле человеческой деятельности, поскольку «...смысл в собственном выражении есть объективная сущность предмета, взятая в отношении к человеку и его целям», ибо «вещи вне и помимо человеческого мира не обладают смыслами, они обладают качественной определенностью» [6].

Таким образом, обосновывается понимание идеала как объективной необходимости любой сознательной деятельности, поскольку «творчество по идеалу, формирование вещества природы на основе идеала представляет собой специфически человеческую форму жизнедеятельности, отличающую ее от деятельности животных» [7]. Именно поэтому

«без идеала как мысленного **образа**, **духовной** модели, выражающей в предельных характеристиках **сущность** объекта и его соотнесенность с деятельностью субъекта, к схватыванию смысла реальных процессов не подойдешь» [8].

Исходя из вышеобозначенного, можно выделить как минимум два положения, уточняющих природу идеала: во-первых, идеал предзадан потребностью в сознательной деятельности; во-вторых, идеал как мысленный образ несет в себе предельные характеристики сущности объекта, с которым взаимодействует субъект деятельности.

Еще одна специфическая особенность идеала заключается в том, что он возникает в результате столь же специфической деятельности человека – идеализации. Именно отсюда идеал – это нечто «потребное», «должное», «желаемое». Если исходить из того, что «идеальное и есть не что иное, как совокупность осознанных индивидом всеобщих форм человеческой деятельности, определяющих, как цель и закон, волю и способность индивидов к деянию» [9], то это уже само по себе «предполагает способность сознательно сопоставлять идеальный образ с реальной действительностью, еще не идеализированной» [10].

Следовательно, столь же справедлива и мысль о том, что необходимо обладать еще и способностью идеализации. Более того, именно эта способность являет собой сугубо человеческую сущностную черту, поскольку мышление человека обладает уникальной специфической особенностью, позволяющей представить «нечто желаемое» в виде мысленно сконструированных идеализированных объектов, обладающих относительной самостоятельностью существования в сознании, поскольку не имеют аналогов в реальной действительности. «...Самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально» [11].

Поскольку идеализация любого объекта есть переход от объекта как явления, не совпадающего с сущностью, к объекту как явлению, совпадающему с этой сущностью (В. Бранский), то есть смысл перейти к рассмотрению подхода к определению сущности идеала. Напомним, что согласно Канту, «идеал есть представление о единичной сущности, адекватной какой-либо идее» [12], а в соответствии с Гегелем он является «идеей в чувственно определенной форме» [13]. В.Е. Давидович методологически инструментализирует определяющее положение об идее и пишет о том, что в самом общем виде это определение может быть представлено посредством понимания того, что «идеал есть идея, представленная как цель и ценность» [14], при этом «это цель оцененная, выступающая как

ценность, даже высшая, предельная ценность, как «цель целей» и вместе с тем как «ценность ценностей» [15].

Как это понимать? Чем отличается подобное целеполагание как форма предельного характера? По всей вероятности, это не только ориентация на наивысшую степень абстрагирования и опережения «здесь и сейчас» достижимого. Это не цель, лежащая на линии горизонта, а располагаемая далеко за ним – «очевидное невероятное» как антитеза констатации наличной реальности. Если цель – «то, ради чего» следует действовать – это проектируемый результат с определенным вектором и средствами его достижения, то идеал как «цель целей» – «то, к чему» следует стремиться, достигая поставленных целей, скорее всего, воображаемая возможность воплощения генерализирующей (или собирательной в рамках определенной системы) ценности.

Подчеркивая значимость определения через «цель целей», автор опирается на мнение известного российского философа Н.Н. Трубникова, который, полагая, что первые попытки членения процесса целеполагания восходят к Сократу, отмечает, что именно он «поставил вопрос об иерархии целей, разграничив чистую цель какого-либо поступка и общую цель, с которой он внутренне соотносится и которая обосновывает его. В иерархии целей необходимо существует окончательная цель – такое мыслимое предельное благо, которое является конечным основанием деятельности и которое, согласно Сократу, не может быть реализовано непосредственно: человек может лишь косвенно содействовать его достижению» [16]. Это самое «мыслимое и предельное благо» и есть предельная интегральная цель, как вершина пирамиды промежуточных, зримых целей.

Что касается обретаемой в процессе выкристаллизации идеала формы, то в отечественной философской мысли сложились как минимум три основных подхода в толковании идеала. Во-первых, его представляют в качестве субъективного образа объективного мира [17], во-вторых, как совершенный объект, копируемый человеком в форме образов ценностного сознания [18], в-третьих, как схема действия, впоследствии интериорируемая в нематериальный образ сознания [19]. Как видим, все они в той или иной мере обращаются к понятию «образ». Некоторые исследователи обращают внимание на то, что это достаточно устоявшаяся практика определения идеала не только в отечественной философской мысли. Так, в английских исследованиях используются такие выражения, как «человеческий образ, представляющий предмет притязаний» (*enviable human figure*), во французской социологии говорят о «направляющих образах» (*images-guides*), «образ, вызывающий восхищение» (*admirable human figure*), немецкие ученые пользуются понятием «Vorbild» (пример, образец).

Здесь следует согласиться с мыслью о том, что «использование в контексте исследований понятия "идеал" предполагает его дифференциацию от близких ему по смыслу, но не тождественных понятий. В частности, дифференциацию от понятия "образ"» [20]. Действительно, не следует одну сущность множить понятиями, так же как и разные сущности должны иметь адекватные им понятия. С этой точки зрения необходимо исходить из сравнительного анализа теоретически отрефлексированной сущности явлений.

Так, в исследовательской практике понятие «образ» рассматривается в качестве явления, возникающего как «результат запечатления одного объекта в другом, выступающем в качестве воспринимающей формации – духовной или физической. Образ есть претворение первичного бытия в бытие вторичное, отраженное и заключенное в чувственно доступную форму» [21]. Другими словами, любой образ имеет адекватную форму своего проявления в реально существующей действительности. Если возникает необходимость подчеркнуть его исключительность, то придется вводить оценочное отношение. Здесь-то и скрывается принципиальное отличие понятий «образ» и «идеал». Оно заключается в том, что в первом находит отражение существующее первичное бытие во всей своей противоречивости, а во втором – отражается альтернатива действительности: представления о совершенстве, «наиболее ценном и величественном в культуре, в отношениях между людьми, в морали, искусстве, в самых различных областях человеческого бытия» [22].

В то же время и образ, и идеал по одному из самых существенных характерологических признаков достаточно близки, поскольку и то, и другое понятия обладают такой качественной характеристикой как целостность особого рода – «вершинное предельное формообразования духа», причем не распределенной на основаниях диалектики целого и части, или системы и элемента [23]. В.Е. Давидович предлагает весьма неординарное решение проблемы удержания целостности идеала в формах его частного проявления, вводя в диалектико-материалистический дискурс понятие «ипостась», как более полный момент понятия «формообразования». Приводя ряд используемых в философском анализе понятий, он предлагает задуматься над тем, что в них «...нет такого важного момента, когда необходимо выразить все целое (именно все), представленное как целостное единое лишь в одном (но не в единственном!) своем облике», в то время как «понятие «ипостась» дает такую возможность» [24].

Введение понятия «ипостась», характеризуемой как некоторый переход от количественной всесторонности к всесторонности качественной, накладывает ряд методологических ограничений на устоявшееся понимание и использование в практике философского анализа исследовательского потенциала некоторых инструментальных возможностей отдельных ка-

тегорий. В частности, речь идет о функциональной характеристике идеала. Так, обозначая функциональную предназначенность идеала, некоторые исследователи дают достаточно широкий диапазон социальных функций, в том числе функцию целеполагания, регулирующую, познавательную, воспитательную, мобилизационную, организующую, преобразующую, стимулирующую, мотивирующую, направляющую, программную, прогностическую, оценочную [25].

Однако это вовсе не означает того, что идеал выступает в качестве непосредственной формы регуляции поступков, хотя «двойная обращенность во временном ряду», которую В.Е. Давидович представляет весьма образно: «Не столько зов предков, сколько призыв потомков», дает основание утверждать, что даже если идеалы – это образы должного, относящегося к грядущему, но в них включены «моменты наличной рефлексии». «Должное в сущем, совершенство, вырастающее из противоречий, – это их существенные черты» [26].

При этом особое внимание привлекается к тому, что идеал, являясь глубинным образованием иерархической структуры диспозиций, целостной основой, скрепляющей всю духовную систему и задающей смысловое единство всем деятельностным проявлениям любого субъекта идеала, оказывает свое влияние на целеполагание и мотивацию конкретной деятельности через сложную цепь опосредований. При этом на личностном уровне он выступает как системообразующий, конституирующий элемент мировоззрения, а на уровне общественного сознания идеал способствует оформлению образа социально значимой цели, которая играет собирательную роль – интеграции человеческих сообществ.

Таким образом, идеалы позволяют созидать *основные принципы* деятельности (праксеологическая функция), являющиеся тем самым опосредующим звеном в обеспечении «согласования» всей совокупности мотиваций поведения субъекта-носителя идеала.

В то же время именно обращение к понятиям «ипостась» или «формообразование» позволяет показать, каким образом идеал может быть выражен в различных своих проявлениях, сохраняя при этом свою целостность. В.Е. Давидович предлагает квалифицировать идеалы по двум основным, наиболее обобщенным критериям: во-первых, «посферно», по сферам их функционирования, поскольку идеал «всегда выступает в облачении духовных покровов, специфичных для видовых различий общественного сознания (форм общественного сознания)»; во-вторых, по принадлежности субъекту, т. е. «посубъектно»; в-третьих, учитывая при этом их исторически конкретный характер.

Если опираться на эту методологическую посылку, то на пересечении «посферного» и «посубъектного» возникает специфическое пространство бытования идеала вообще, в первую очередь социального идеала, по-

скольку «...всеобщий социальный идеал отображает *предельное мыслимое совершенство социального бытия, т.е. родовые признаки общества вообще*», и воплощается в свободной кооперации «...индивидов с целью создания и распределения условий их жизнедеятельности» [27]. При этом социальный идеал в структуре общественного сознания является необходимым формальным элементом, организующим целостное представление о социальной реальности и формирующим субъект социального действия за счёт своей метафизической компоненты [28].

В работе В.Е. Давидовича рассматриваются такие разновидности идеала, как:

– *социально-экономическая* его ипостась, несущая в себе представление о совершенной, желаемой и должной форме организации экономической жизни, выражающая представление о том, как может и должно развиваться и функционировать общество, взятое как система хозяйства, и индивид (каковы его возможности и функции), представленный как «экономический человек», элемент хозяйственного механизма;

– *политическая ипостась*, представление о власти как должной организации и надлежащем управлении, включающее предельные характеристики наличных политических ценностей, ориентаций и приоритетов, нормы суждений и оценок по поводу реальных политических коллизий, хода и исхода политического процесса;

– *правовая ипостась*, выступающая как духовная модель оптимального правомерного поведения, гармонизированных отношений между поступком индивида и требованиями закона, соответствия реальных отношений представлениям о справедливости в том ее виде, в каком она полагается выражением высшего блага реального конкретного сообщества;

– *нравственная ипостась*, несущая в себе черты императивности, оценочности и нормативности, характеризующая высшую нравственную цель, и, осуществляя эту функцию, как бы главенствует в мире человеческих целей;

– *эстетическая ипостась*, порожденный воображением чувственно-воспринятый образ того диалектического противоречивого единства вещей, который именуется гармонией; взятый в своей художественной ипостаси, есть «картина желанного, модель должного, образ мечтаемого» (М.С. Каган);

– *религиозная ипостась*, опирающаяся на крепость веры, нерассуждающую беззаветность, святость, готовность к искупительной жертвенности, самоотрешению, принятию страданий;

– *атеистическая ипостась*, принимающая конструкт мира, в котором общественный человек стоит на равных, лицом к лицу с природным универсумом, осваивая его, включая звонкую ноту человеческой практики в многозвучный хор вселенских космических сил;



– *философская ипостась*, способствующая постижению истины в форме разума, имея в виду, что разум, по словам Маркса, «та универсальная независимость мысли, которая относится ко *всякой вещи* так, как того требует *сущность самой вещи*» [29].

Отметим, что далеко не все исследователи проблематики, связанной с пониманием идеала, принимают такое основание для выявления типологической классификации идеала. Так, в частности, в работе С.Л. Фроловой [30] подчеркивается «предельно обобщенный» характер предложенной классификации (а какой еще он может быть в философском дискурсе?), имеющей «косвенное» отношение к конкретному человеку, поскольку в личностном преломлении далеко не все грани идеала могут быть им востребованы!? По всей вероятности, автор либо не понимает, либо не принимает идею введения такого понятия, как «ипостась», которая позволяет любому индивиду, оформляя свой личностный идеал с учетом личностного же интереса, сохранить при этом образную и смысловую целостность разделяемого им социального идеала.

С этой точки зрения не вызывает сомнения то, что показалось С.Л. Фроловой «странным», – это выделение в ряду ипостасей нравственной составляющей идеала. Ведь именно нравственный императив является для идеала, как оцененной с позиции «ценности ценностей» цели, естественной вершиной пирамиды ценностей, задающей ее сущностную направленность.

Примечательно то, что анализ разновидностей идеала, его конкретных ипостасей, в концепции В.Е. Давидовича начинается с выяснения особенностей такой стороны порождения идеала, как эпистемологическая ипостась – знания, разума, науки. Именно по этому основанию идеал выходит на уровень теоретической рефлексии или остается уделом повседневности, определяемой обыденным сознанием, которое строит «не столько идеал разума, сколько идеальную модель рассудка» [31]. Это чрезвычайно важная грань, в частности, для определения содержания образования как социокультурного канала творения образа человека. Значимость этой грани идеала существенно усиливается с переходом к постиндустриальному обществу, «обществу знания».

Своеобразными методологическими установками поиска этой ипостаси, на наш взгляд, являются как минимум следующие тезисы [32]:

– в процессе познания схватывание мыслью противоположных определений предмета приводит к тождеству понятия и бытия, «...соединение которых ищет разум: это соединение есть идеал разума» [33];

– целостный идеал знания, обнаруживаясь в процессе осуществления, предстает как результат, взятый со своим становлением. Истина,

представленная процессуально, есть цель и результат познания, она и выступает как его идеал;

– погружение познающего мышления в сущностные глубины отражаемого объекта выступает как движение к идеалу знания, который достигается лишь процессуально, когда в мышлении вызревает истинная идея объекта, и этой идеей предметно охватывается, осваивается (описывается и объясняется) объект, раскрываемый познанием;

– целостность идеала знания обеспечивается преодолением дуализма естественно-научных и социологических методов и стремлением к формулировке единой неделимой науки о человеке и природе;

– смена идеала знания и смена парадигм представляют взаимозависимые явления, характеризующие развитие, однако, при этом идеал знания выступает в качестве предельного ориентира исследовательской деятельности, интегрального образа действительных социальных требований, предъявленных обществом к науке.

На наш взгляд, эти методологические установки в полной мере могут быть основанием тех принципиальных сдвигов, которые детерминируют трансформационные процессы в такой сфере жизнедеятельности общества, как образование. Говоря о тектонических сдвигах в определении сущности современного образования, в первую очередь можно отметить, что собственно *естественный образовательный процесс есть не что иное, как такое познание познанного, которое позволяет познавать непознанное*, что сближает его с пространством открытия знаний. Недаром для развивающего образования характерна ситуация не «ретрансляции знания», а сам факт его личностного рождения, что невозможно без формирования познавательной способности как движущей силы образовательной потребности.

В таком случае здесь в полной мере начинает работать теория идеала, поскольку, во-первых, идеал – «это *целостный образ* деятельности (выделено нами. – Г.Г.), взятый в том срезе, как она должна была бы осуществляться» [34]; во-вторых, «идеал призван быть своеобразным *интегральным духовным критерием* реального процесса познания мира (выделено нами. – Г.Г.)» [35]. С этой точки зрения следует подчеркнуть, что сама деятельность по своей предметности и целеполаганию в образовательной сфере может быть представлена, по крайней мере, в двух различных формообразованиях, разворачивающихся на различных основаниях.

Дело в том, что, учитывая проектно-гуманитарный характер оформления идеала как определенного ориентира в решении поставленной задачи, на наш взгляд, следует различать деятельность:

– с одной стороны, собственно *образовательную* – связанную с оптимизацией включения человеческого фактора в *воспроизводство изменяющегося* и *производство изменяемого* общества, основанную на развер-

тывании сущностных сил человека и принципах «самостроительства» личности;

– с другой – собственно *педагогическую*, как реализующую определенное *целеполагание* и систему *ценностей* в качестве *основы решения противоречий* между субъектами, содержанием и технологиями образовательного процесса, осуществляемого в *конкретной педагогической системе*.

Здесь, пожалуй, и лежит некая разделительная полоса между возможными типами идеалов в образовательной сфере жизнедеятельности общества. Разделительная, но не разделяющая, поскольку «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основаниях к чисто философским проблемам», в то же время «самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение» [36].

Что касается собственно образовательного идеала, то, исходя из понимания идеала как целостности, несущей только ей присущие черты и соответствующее качество, образовательный идеал:

– во-первых, следует мыслить как некоторое единство представления *об образовании в ипостаси ценности, системности, процессуальности и результативности*, восходящих к творению образа человеческого;

– во-вторых, в целеполагании как поиске «цели целей» необходимо удерживать рамку решения как минимум трех проблем: во-первых, что такое сущность «образования» вообще? Во-вторых, как происходит процесс образования? И, в-третьих, какие виды и формы знания и познания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом [37].

Отметим так же, что поиск идеала образования на современном этапе вызван еще и его кризисом, как кризисом застывшего, «мертвого знания» (В. Зинченко), поскольку «рушится идеал замкнутого, соразмерного человеку культурного пространства, в которое надо «вписать» «предсуществующий» образ ... человек сталкивается лицом к лицу с неопределенностью, хаотичностью и враждебностью мира ... «знание» не помогает» [38]. Не помогает именно это раз и навсегда данное «знание-истина», данное без пробуждения способности поиска истины, при котором и обретается знание как инструмент познания.

Оценивая роль идеала в процессе трансформации образования, пожалуй, можно согласиться с тем, что идеал «придает образовательному процессу определенный смысл, одухотворяет и в конечном счете повышает его качество. Рефлексия идеала подготавливает условия для формирования парадигмы и институциональной системы образования нового типа, позволяет формулировать новые цели образования, создавать новые учебные программы, разрабатывать новые образовательные технологии, про-

водить широкомасштабные педагогические эксперименты, создания научных и правовых знаний, обеспечивающих реформы в сфере образования. Отсутствие четких идеалов приводит к заблуждениям и создает практические трудности» [39].

Таким образом, именно трансформационные процессы в образовательной сфере жизнедеятельности общества и необходимость выработки ориентиров, определяющих сущность и векторную направленность образовательной политики, актуализирует потребность в исследовании процесса оформления как образовательного, так и педагогического идеала. С этой точки зрения отметим, что практическая «дифференциация в образовании», т.е. реальное проектирование и создание образовательных моделей, «...основывается на принципах и ценностных ориентациях, которые идут от различных концептуальных взглядов на человека и его место в обществе, различных жизненных философий, различных взглядов на связь школы и общества и собственно различных концепций образования» [40], что и составляет содержательную предметность образовательной системы. Однако она нуждается в социально-педагогической интерпретации, поскольку «постановка философами вопроса о многообразии форм (способов) постижения бытия, наработанных человечеством, приводит к рассмотрению образовательных процессов как путей развития специфических каналов приобщения к этим способам подрастающего человека и самого учителя» [41].

Пожалуй, здесь можно было бы в первом приближении определить сущностные отличия образовательной и педагогической систем.

Во-первых, *образовательная система*, на наш взгляд, является основанием для построения различных вариантов ее педагогического обеспечения, т.е. тем самым «исходным основанием». Образовательная система опирается на взаимосогласованное единое философское основание, включающее в себя *представление о мире и его устройстве на уровне определенной научно обоснованной и мировоззренчески обеспеченной картины мира; представление о человеке, его сущности и его месте в мире; представление о способе взаимодействия этих двух равнозначных целостных систем; представление о сущности самого процесса, в результате которого человек обретает «образ мира», творит свой собственный образ и овладевает определенным способом своего взаимоотношения с миром природы, обществом и себе подобными.*

В естественном образовательном процессе человек всегда остается субъектом собственной деятельности во всех формах ее проявления. С этой точки зрения его не нужно делать «человеком культуры», ибо он непременно становится неотъемлемой частью совершенно определенного состояния культуры, ее конкретным носителем и творцом.

Во-вторых, в образовательной системе содержанием образования выступает «мир человека», а логика ее функционирования и развития всегда и безусловно обосновывается и воспроизводится как логика познания (диалектичная, противоречивая по своей сущности), а не как логика научения, обучения (которая всегда формализована и линейно выстроена). «Если понимать образование как категорию Бытия, то задача человека и его насущная потребность одновременно – это миростановление в себе и обретение себя в мире. Это два процесса, которые протекают одновременно. Человек познает мир и одновременно познает себя в этом мире. С другой стороны, человек познает себя, лишь познавая мир путем действия и общения, т. е. возвращая свою личность через расширение и усложнение системы отношений с собой, с другими, с миром в целом» [42].

Здесь опредмечивается и распрепредмечивается определенный тип социального кодирования образовательных текстов, а не механизм трансляции и ретрансляции учебного материала. По всей вероятности, отсюда берут начало любые попытки реанимировать информационно-рецептурные педагогические системы путем привнесения в содержание концептуальной целостности, проблематизации и т.д., другими словами, сблизить сущностные черты естественно складывающегося образовательного процесса как процесса удовлетворения познавательной потребности с искусственно заданными параметрами педагогической системы.

В-третьих, если возможными дидактическими единицами содержания образовательного процесса выступают явления и события, сами по себе не расчлененные на предметные знания, то основной дидактической единицей учебного содержания педагогической системы выступает «знание – результат» как фиксированная истина, в лучшем случае «знание – процесс». Структура последней в определенном смысле сблизжает логику педагогического и образовательного процессов, поскольку создает ситуацию возможного открытия способа получения знания.

Другими словами, поиск идеала образовательной системы в определенном смысле замкнут на понимании сущности образования, которое и должно стать гарантом целостности самого образовательного идеала. Дело в том, что попытки инструментировать исследовательские возможности его изучения, как это, к примеру, делает Н.Н. Гудкова, задавшись целью описать идеал образованного человека в качестве культурно-исторического феномена [43], могут привнести в этот процесс неоправданное нарушение этой самой сущностной целостности. Так, в своей работе Н.Н. Гудкова предлагает различать как минимум три своеобразные формы проявления *образовательного идеала*, который выступает в виде творящей культуру личности, способной путем диалогического общения к саморазвитию.

Во-первых, это *идеал воспитания*, связанный с *духовно-нравственным* становлением человека, поскольку, как полагает автор, идеальное есть не что иное, как связующая форма, посредством которой духовное входит в индивидуальное или общественное сознание. Поскольку же духовность соотносится с нравственным и моральным измерением деятельности субъекта, то это привносит в образовательный идеал идеал нравственный.

Во-вторых, это *идеал обучения*, который ориентирован на то, чтобы при помощи искусственных изменений поведения и внутренних состояний индивида, связанных с приобретением социально значимых знаний и навыков, с развитием умения использовать их в инструментальных целях, подготовить человека к оптимальному вхождению в мир общественного разделения труда путем обретения профессиональной культуры.

В-третьих, это *идеал образования*, исходящий из идеи подготовки человека к полноценной зрелости, вовлечения его в активный процесс освоения окружающего мира, поскольку путь в полноценную социокультурную жизнь есть одновременно путь к себе, к пониманию своей природы и духовности, к развитию собственных способностей, ощущений и переживаний. Другими словами, идеал образования – полноценная социализированная личность.

Как видим, здесь явно разводятся понятия «идеал образования» и «образовательный идеал». Думается, что в этом скрыт достаточно интересный эвристический потенциал, хотя он минимизируется отсутствием авторски обоснованного критерия для достаточного различения сущности этих понятий – и в том, и в другом случае в качестве идеала выступает личность либо «полноценно социализированная», либо «творящая культуру, ... способная путем диалогического общения к саморазвитию». Но если речь идет о «полноценно социализированной» личности, то именно она обретает субъектность, креативность и другие тому подобные черты, позволяющие ей преодолеть присвоенную в сложившемся образовательном пространстве культуросообразность способностью культуротворчества.

По всей вероятности, эти понятия можно различать на основе исходного субъекта, скрывающегося в предикативной форме, поскольку в качестве родового понятия здесь выступает *идеал*, имея в виду, что речь идет о социальном идеале, учитывая значимость образования как сферы жизнедеятельности общества. В таком случае «образовательный идеал» в *большей степени связан с конечным результатом образовательного движения (результативностью) – образованным человеком, его качественными характеристиками, в то время как «идеал образования», опираясь на то, что образование выступает еще и в ипостасях системности и процессуальности, более характеризует сами образовательные условия*

*в виде культурно-образовательного пространства, способа организации образовательного движения и т.п.*

Однако и в том, и в другом случае исходным моментом их идентичности выступает понимание сущности образования. Скрупулезный этимологический анализ таких понятий, как «образование», «просвещение», «воспитание», «обучение», отслеженный в контексте их понятийного становления в разных языках, великолепно проведенный Н.В. Карловым, позволяет нам, не вдаваясь в тонкости смысловых переходов от латинского и современных европейских языков до русского и украинского, привести в качестве одного из выводов, предлагаемых автором, следующий: «...обсуждение этимологии термина «образование» явственно подчеркивает его созидательную, строительную, так сказать, содержание и форму образующую сущность» [44].

Причем отчетливо прослеживается *смысловая интеграция* в понятии «образование» как бы двух сущностей: с одной стороны – науки образуют ум и знание (это учение), с другой – воспитание способствует обретению добрых нравов. В целом же получается *создание образа человека*, включающее в виде своих моментов и воспитание, и учение. «Именно поэтому образование необходимо как построение человека, семьянина и гражданина, трудяги-работяги и исследователя, руководителя и исполнителя, человека умелого и нравственного, мыслящего конкретно и общно, авантюрно и осторожно, локально и глобально, патриотично и космополитично, а главное – любящего и умеющего работать» [45].

В своих дальнейших посылах оформления идеала образования мы исходим из понимания *образования как целостного социокультурного феномена*, определяя его в качестве *процесса и результата такого вхождения личности в определённое состояние культуры*, которое позволяет *установить ее оптимальные взаимоотношения с познаваемым и преобразуемым миром на основе самопознания, самоопределения и самореализации*. Уже это свидетельствует о центральном месте так понимаемого образования как целостного и полифоничного процесса, в результате которого и *образуется человек как субъект культуры*.

Таким образом, в фокус так понимаемого образования *попадает становящийся и развивающийся человек, явленный в его сущностных силах*. *Сущностные силы человека – цель, средство и содержание образовательного процесса*. Сущностные силы – это единство потребностей, способностей и деятельности конкретной, реально живущей личности, опосредующих ее социальную жизнедеятельность. Развертывание сущностных сил и есть процесс становления и развития личности как единства внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и природного, общественного и индивидуального. Причём, по мнению С.Л. Рубинштейна, «...развитие человека в отличие от накопления «опы-

та», овладения знаниями, навыками – это и есть развитие способностей человека...» [46].

И, наконец, *образовательный процесс*, стохастическая сущность которого, с неизбежностью включающая аффективные моменты и методы деятельности с подсознательными основаниями, присущие всем его субъектам, создает ту самую ситуацию динамичности и неравновесности, которая присуща именно *образовательному* процессу в его *познавательном движении*, столь естественном для научного отражения закономерностей окружающего мира. *Образовательное движение если и научает, то только одному – как открывать мир в себе и себя в нем, а значит, как незнание преодолевать знанием, как добывать знание.*

Следует упомянуть и еще одно неперемнное условие, позволяющее более полноценно представить целостность методологического основания, синтезирующего специфику *образовательного идеала и идеала образования* в их сущностном единстве. Речь идет о необходимости сохранения социокультурного измерения образования, которое вполне может быть утрачено в случае рассогласования не только, как это было сказано выше, *целей, средств и содержания* образовательного процесса, но и, что, пожалуй, самое важное, его *результата*. Недаром один из известных исследователей в области философии образования Н.С. Розов привлекает внимание при определении назначения образования к тому, каков должен быть продукт образования. Речь идет не о принятых в педагогике описаниях «модели выпускника» с многочисленным перечислением знаний, умений и навыков, в лучшем случае – социальных качеств.

Социально-философским мерилom «продукта» выступает баланс «...в ориентации образования на Человека, Общество, Культуру. Мы же, – продолжает дальше Н.С. Розов, – дополним эту идею баланса концепцией культурных образцов (А. Кребер) и общесистемными представлениями о воспроизводстве и развитии (Г.П. Щедровицкий). В таком случае образование должно быть направлено на воспроизводство и развитие Культуры (как системы образцов), на воспроизводство и развитие Общества (как воплощения социальных образцов культуры в общественных институтах, структурах, отношениях, процессах), на воспроизводство и развитие Человека (как носителя антропных образцов культуры)» [47].

По всей вероятности, это положение следует усилить тем, что сам баланс (гармония) должен быть ориентирован на придание всей системе и процессу взаимодействия субъектов системы *культуротворящего*, а не только *культуросообразного* характера. Естественно, в этом случае проектирование и создание образовательной или педагогической системы, по сути дела, призвано обеспечить механизмы выращивания локальной культурной среды и ее стабилизации. Перед традиционной системой образования такой задачи не ставилось. Да и если бы ставилась, то у нее просто не



было, да и нет средств (в первую очередь педагогических), чтобы ее решить.

Таковы, на наш взгляд, сущностные стороны образовательного идеала, который может стать ориентиром развивающего образования и послужить основанием проектирования его педагогической ипостаси.

### **Примечания**

1. *Давидович В.Е.* Теория идеала. Ростов н/Д, 1983. С. 3.
2. Там же.
3. Там же. С. 36.
4. Там же. С. 40.
5. Там же. С. 50.
6. Там же. С. 50.
7. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991. С. 204.
8. *Давидович В.Е.* Теория идеала... С. 51.
9. *Ильенков Э.В.* Философия и культура... С. 225.
10. Там же. С. 226.
11. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 23. С. 189.
12. *Кант И.* Соч. Т. 5. М., 1966. С. 236.
13. *Гегель Г.Ф.В.* Соч. Т. XII. М., 1938. С. 109.
14. *Давидович В.Е.* Теория идеала... С. 33.
15. Там же. С. 34.
16. *Трубников Н.* Цель // Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1970. С. 459.
17. *Дубровский Д.И.* Психические явления и мозг. М., 1971.
18. *Лифшиц М.А.* Об идеальном и реальном // Вопросы философии. 1984. № 10.
19. *Ильенков Э.В.* Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. М., 1962.
20. *Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А.* «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект. С. 83. URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus> (дата обращения: 22.08.2012).
21. Культурология. XX век: словарь. СПб., 1997. С. 322.
22. *Kotarbinski T.* Wybor pism. Т. 1. Warszawa, 1957. S. 342.
23. *Давидович В.Е.* Теория идеала... С. 56.
24. Там же. С. 57.
25. *Фролова С.Л.* Классификация идеалов в педагогике // Ярослав. пед. вестн. 2010. № 1. С. 12.
26. *Давидович В.Е.* Теория идеала... С. 51.
27. *Ивонин Ю.П.* Социальный идеал как предмет философского исследования // Социальный идеал и общественное сознание. 2009. Т. 1, № 1.

28. *Токранов А.В.* Социальный идеал как средство формирования субъекта социального действия: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Казань, 2006.

29. *Маркс К.* Заметки о новейшей прусской цензурной инструкции // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 1. С. 7.

30. *Фролова С.Л.* Классификация идеалов в педагогике...

31. *Давидович В.Е.* Теория идеала... С.65.

32. Там же. С. 59 – 65.

33. *Гегель.* Соч. Т. 1. М., 1974. С. 169.

34. *Давидович В.Е.* Теория идеала... С. 39.

35. Там же. С. 33.

36. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 20.

37. *Шеллер М.* Формы знания и образование // *Человек.* 1992. № 4, 5.

38. *Шор Ю. М.* Человек, образование, культура // *Мир человека.* 1999. № 1. С. 10 – 15.

39. *Гудкова Н.Н.* Идеал образованного человека как культурно-исторический феномен: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2006. С. 3.

40. *Калува Л. Де., Марке Э., Петри М.* Развитие школы: модели и изменения. Калуга, 1993. С. 63.

41. См.: *Колесникова И.А.* Интегративные основы современной педагогики ... С. 116.

42. *Даутова О.Б.* Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2009. № 83.

43. *Гудкова Н.Н.* Идеал образованного человека...

44. *Карлов Н.В.* Преобразование образования // *Вопросы философии.* 1998. № 11. С. 9.

45. Там же. С.7.

46. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы способностей и вопросы психологической теории // *Вопросы психологии.* 1960. № 3. С. 3 – 4.

47. *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе). М., 1993. С. 130.