

УДК 37.013.2

И. В. Лебедева, Н. В. Фомина

Парадигмальность в трактовке исторической миссии учителя

В работе рассматривается проблема трансформации образа педагога в социальном, профессиональном и личностном аспектах. Доказывается релевантность исследования компетенций учителя в историко-педагогическом ракурсе в опоре на парадигмальный методологический подход. Сделан вывод о связи профессиональных трансформаций учителя с качественными изменениями в современном российском обществе. Авторы доказывают необходимость рассмотрения социальной миссии учительства на основе анализа диалектических взаимосвязей образовательных парадигм. Профессионально-личностные характеристики педагога раскрываются в генезисе и исследуются в логике исторического контекста. Выделены паттерны профессиональной деятельности учителя в соответствии с типологией образовательных парадигм: авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки и сотрудничества. Проанализированы и соотнесены взгляды на педагогическую профессию известных педагогов разных стран и исторических периодов. Доказана актуальность изучения феномена «учитель» в научно-практическом и историческом ракурсе и необходимость перехода к полипарадигмальной оценке его исторической миссии.

Ключевые слова: учитель, педагог, образовательная парадигма, полипарадигмальность, авторитарная педагогика, педагогика поддержки, манипулятивная педагогика, гуманная педагогика, профессиональный стандарт

I. V. Lebedeva, N. V. Fomina

Paradigmatic approach in the treatment of the historical mission of teachers

The paper considers the problem of transformation of the image of the teacher in the social, professional and personal aspects. We prove the relevance of the research of the competences of teachers in historical-pedagogical perspective in the paradigm based on the methodological approach. The conclusion about the relationship of professional transformations of teachers with qualitative changes in the modern Russian society is made. The authors prove the need to consider the social mission of teachers based on the analysis of the dialectical relationships of educational paradigms. Vocational and personal characteristics of the teacher are disclosed in genesis and logic and are presented in historical context. Patterns of teacher's professional activities have been allocated in accordance with the typology of educational paradigms: authoritarian, manipulative and pedagogic support and cooperation. Analyzed and correlated views on teaching profession of famous educators from different countries and historical periods are revealed. Relevance of studying the phenomenon of "teacher" in scientific and historical perspective and need to move to poliparadigmatic evaluation of his historic mission are proven.

Keywords: teacher, educationalist, education paradigm, poliparadigmatic approach, authoritarian pedagogy, supporting pedagogy, manipulative pedagogy, humane pedagogy, professional standard

Важность изучения феномена учителя, его миссии в обществе и роли в жизни каждого человека не требует доказательств: она определяется исторической уникальностью назначения педагога – подготовить растущее поколение к полноценной реализации социальных ролей в жизни. Каждая эпоха объективно выстраивает шкалу культурных ценностей, включая образовательные, и, соответственно, прописывает общественный и профессиональный статус педагога как их носителя и популяризатора. Это определяет неослабевающее внимание к феномену «учитель» и приоритетность данной темы в исследованиях гуманитарных наук.

Исследователи отмечают, что научно-практический интерес к проблеме подготовки учителя и возможностям осуществления им общественной миссии сегодня связан с усложнением его трудовых функций, что влечет необходимость пересмотра требований к профессионализму и личностным качествам педагога [2; 6]. Своевременность обращения к проблеме трансформации социальных позиций современного учительства определяется прежде всего серьезными явлениями в общественной жизни в целом, а также в специфике семейного воспитания, особенностях развития детско-молодежной среды и школьной жизни [8, с.349]. Профессиональный стандарт педагога, разработанный в нашей стране, определил статус учителя как ключевой фигуры в развитии образования, а в качестве главных компетенций выделил «готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» и т.д. [10]. По сути, данные характеристики определяют образ идеального учителя для современной школы, но в то же время – порождают вариативность контекстов их понимания. Так, В.В. Власенко утверждает, что учитель является ключевой фигурой не только в образовании, но в сохранении и развитии культуры, и качество этой миссии всецело определяется многосторонней целостностью культуры самого учителя [2]. Такое направление исследования позволяет рассмотреть феномен учителя как центральную фигуру не только в образовании, но и в обществе, где его профессиональные усилия, социальная позиция, ценностные установки имеют значительный вес [3, с.78].

Высокие общественные ожидания от учителя как от профессионала и личности заставляют по-новому осмыслить специфику педагогической профессии и миссии ее представителей.

Естественно предположить, что для выявления генезиса формирования идеального образа педагога как носителя и реализатора особой социальной миссии в любом обществе, заинтересованном в прогрессе, необходим многоаспектный анализ. Наиболее адекватным методологическим подходом к данной задаче, на наш взгляд, может выступить парадигмальный. Известно, что термин "парадигма" прочно вошел в педагогический обиход и обрел педагогический смысл благодаря оформлению научных позиций Е. В. Бондаревской, И. А. Колесниковой, Б. Г. Корнетова, С. В. Кульневич, В. А. Сластенина и др. Несмотря на расхождения в определениях, общим в понимании данного термина является убеждение, что парадигма в педагогике – это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач [5]; характеристика типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия [4].

Таким образом, парадигмальный подход позволяет учитывать источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. Представители данного методологического подхода вкладывают в него обязательное изучение педагогических идей, взглядов, концепций в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Многие ученые доказывают, что рассмотрение истории педагогики через призму образовательных парадигм приводит к переосмыслению педагогической действительности в целом и ее конкретных феноменов (например, учительства), в частности [1;9;11].

В данном контексте естественно утверждать, что мониторинг трансформации социально-профессионального статуса педагога базируется, прежде всего, на идеях и деятельности просветителей, ученых, педагогов разных исторических периодов, и пониманию интегральной модели образа педагога может способствовать философско-историко-педагогическая рефлексия, которая предполагает опору на широкий контекст. Обращение к данному подходу позволяет выделить то особенное, что соответствует исторически сложившемуся стереотипу образа учителя во всей полноте его характеристик.

Изучение исследований, связанных с определением образовательных парадигм, имеющих явно выраженный контекст, позволяет сделать вывод о наличии различных их типологий. Для нашего исследования исторического образа учителя определяющей является типология, предложенная Г. Б. Корнетовым, которая включает: педагогику авторитета (нацеленную на решение задач социализации ученика с помощью определенной базы знаний); педагогику поддержки (через помогающее поведение учителя с целью решения задач индивидуализации учащегося); педагогику манипуляции, тяготеющую к решению обеих групп задач [5]. Нельзя отрицать, что в истории мировой педагогики всегда присутствует идея особого воздействия личности педагога на воспитанника (К.Д. Ушинский: «Личность воспитателя значит все в деле воспитания»). Исследователи отмечают, что педагогика авторитета отличается историческим долголетием и традиционно она заключается в предъявлении воспитанникам требования принять ведущую роль педагога, который руководит их развитием; следовать его предписаниям и указаниям. Она базируется на признании права воспитателя определять цели воспитания и обучения, педагогические пути, способы и средства их достижения, и выполнение учителем данной задачи требует от него ответственности за учеников. Тем не менее, несмотря на то, что педагогика авторитета строится на субъектно-объектных отношениях участников образовательного процесса, она не предполагает принуждение воспитанников, подавление их инициативы и самостоятельности. Задача педагога состоит в том, чтобы, опираясь на свой авторитет, превратить воспитанника в своего единомышленника, союзника, заинтересовать его, сформировать позитивное эмоционально-личностное отношение к поставленным целям и способам их реализации [4;5]. Естественно предположить, что решение этой задачи по силам учителю, имеющему обширный багаж знаний и навыки их качественной трансформации ученикам. Великий Я. А. Коменский был убежден, что «тот, кто мало знает, малому может и учить»; говоря современным языком, учитель должен быть навигатором знаний и специалистом по работе с базами данных и массивами информации.

На наш взгляд, педагогику авторитета и авторитарную педагогику не следует рассматривать как синонимы. Педагогика учительского авторитета имплицитно присутствует в любой образовательной парадигме, но решающее значение она имеет в педагогических системах «отеческой»

(«миссионерской») педагогики, цель которой просветить ученика, показать пример, помочь ему освоить постоянно увеличивающийся объем знаний и приобрести нравственные позиции (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Л. Н. Толстой, В. В. Зеньковский, С. А. Рачинский и др.).

Педагогика поддержки предполагает «обращенность образования к человеческой личности во всем ее многообразии» (В. А. Сластенин). Она нацелена на запросы и интересы ученика. Данный ракурс рассмотрения образа педагога связан с пониманием его труда как социально-гуманитарной практики, в центре которой личностное освоение мира учеником, его самоопределение и самореализация. Подобная позиция учителя по отношению к ученику всегда была характерна для отечественной педагогики с присущими ей чертами: вера в ученика и его силы, гуманность, понимание, готовность вовремя оказать помощь [11]. Подтверждением тому могут служить слова К. Д. Ушинского – гения российской и мировой педагогической науки: «Педагоги – единственный класс людей, для деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной». В данном контексте стоит отметить, что задача познания ученика была определена и «вписана» в профессиограмму педагога задолго до рождения самой педагогической науки – достаточно вспомнить высказывание Лукиана: «Нам кажется недостаточным оставить тело и душу детей в таком состоянии, в каком они даны природой, – мы заботимся о том, чтобы хорошее стало лучшим, а плохое изменилось и стало хорошим». Так древнегреческий философ и писатель (II в. до н.э.) сформулировал одну из важных компетенций современного педагога: способность выявления и устранения ошибок и погрешностей в развитии детей. Нельзя отрицать, что сегодня учитель не только специалист, ответственный за воспитание и образование ученика, но и диагност-корректировщик, который вовремя может предотвратить или исправить тревожные ситуации и девиантные проявления в процессе сложного педагогического общения. Схожесть профессиональных характеристик педагога в разных образовательных парадигмах явственно проявляется в понимании роли гражданского воспитания. Высказывание Цицерона (I в. до н.э.) о великой роли учителя в формировании нравственной позиции будущего гражданина страны («Основа всего государства состоит в правильном воспитании юношества») признается как ведущая идея образования в любом цивилизованном обществе. Известные слова выдающегося

ся российского педагога В.Н. Сорока-Росинского «гражданское воспитание это нравственный долг каждого человека: и воспитателя, и воспитуемого» подтверждают эту мысль. Позитивная социализация, гражданственность, идеологичность являются сегодня ведущими векторами личностной программы взросления ученика. Понятно, что на уровне авторитарной педагогики решить данную задачу сложно, поэтому современная образовательная парадигма уходит от просвещенческого уровня образования к построению педагогических механизмов развития творческой личности, способной к самопознанию и самореализации [6, с.904]. В этом процессе неопределима роль такого педагога, который является не транслятором готового знания, а помощником ученику в построении его собственного образовательного пути. Именно педагогика поддержки позволяет ученику сформировать самостоятельный маршрут освоения действительности и своего места в ней (А. Дистервег: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить»). В формате данной парадигмы педагогу необходимо стать специалистом, способным определить природные свойства ученика, открыть внутренние резервы развития растущей личности. Поиск путей решения этой задачи связан прежде всего со становлением антропологического направления в мировой педагогике (К. Д. Ушинский), которое впоследствии получило дальнейшее развитие в личностно-ориентированной парадигме мировой гуманной педагогики (М. Монтессори, Г. Гмайнер, Ш. А. Амонашвили, И. Ф. Гончаров, Е. А. Ямбург и др.). Умение сотрудничать с учеником, видеть в нем творческую, самостоятельно и свободно развивающуюся личность является краеугольной идеей педагогики сотрудничества. Вместе с тем, нельзя утверждать, что в манипулятивной педагогике (типология Б. Г. Корнетова) отсутствует плодотворное сотрудничество учителя и учащегося – оно предполагает особый стиль взаимоотношений, когда педагог «стремится сконструировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть объективно и соответствующего его интересам, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно руководящую, позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка» [5]. Наиболее значимые из этих попыток связаны с именами Сократа, Жан-Жака Руссо и Марии Монтессори. Представителей этого педагогического направления

объединяет умение вести ученика к истинному знанию в неявной форме, организуя это движение с учетом имеющегося у него жизненного опыта, способностей и интересов. Так, по мнению Руссо, мастерство педагога состоит в том, чтобы управлять ребенком незаметно: «он не наемник, а бескорыстный друг питомца и семьи; он должен быть молод, сделаться товарищем своего ученика и вызвать его доверие, разделяя его забавы», т.е. это педагогика «хорошо направленной свободы». М. Монтессори была убеждена, что «наибольшим знаком успеха для учителя является возможность сказать, что дети работают так, будто я и не существовал». К педагогике манипуляции исследователи относят опыт А. С. Макаренко, идеи К. Н. Вентцеля, технологию И. П. Иванова и др. Так или иначе, не вызывает сомнений утверждение, что задача целостного развития человека может быть решена в различных образовательных моделях через разнообразные формы педагогического общения в образовательном пространстве социума.

Известно, что сегодня оперативно формируется новый, особый вид педагогики – цифровой, которая также основана на практике сотрудничества педагога и ученика, но функционирует за пределами традиционных институтов образования в специально созданной электронной среде. По мнению исследователей, в системе цифровой педагогики учитель и ученик полностью вовлечены в образовательный процесс, настроены на результативность, выбирают наиболее подходящие формы работы с учетом индивидуального аспекта [7, с.96]. Таким образом, появление новых оригинальных моделей сохранения и построения единого системно организованного образовательного пространства делает актуальным решение вопросов о природе сосуществования образовательных парадигм принципиально различной, а нередко и противоположной направленности, а также о возможных основаниях поиска их совместимости и органического синтеза или гармонизации. Подтверждением данного вывода может явиться формирование полипарадигмального подхода как методологического принципа современной педагогики. Он выявляет «каналы связи» между социально-культурным контекстом, педагогической реальностью и субъективными процессами [1, с.55;12]. Анализ истории развития образовательных парадигм позволяет присвоить им статус вневременных констант, которые, находясь в диалектическом взаимодействии, выстраивают образ идеального педагога, от мастерства которого «зависит будущее каждой нации и, в конечном счете, судьбы мировой цивилизации» (В. А. Сластенин).

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Н.Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2011. N 30.
2. Власенко В.В. Культурологический смысл фразы "учитель - ключевая фигура..." // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. N 10 (48): в 3-х ч. Ч. III. С. 54-58.
3. Засыпкин В. П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. N 42. Том 9. С.78-90.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 288 с.
5. Корнетов Г. Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М.: МТПиМИО, 1996. С. 32-58.
6. Лебедева И.В., Шоронова О.В. Инновационная направленность личности педагога // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. N 12-5. С. 902-906.
7. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования // Успехи современной науки. 2016. N 12.Т 2. С.95-97.
8. Повшедная Ф.В., Лебедева И.В. Семья в контексте детско-подростковой дезадаптированности // Современные проблемы науки и образования. 2015. N 3. С. 349.
9. Попова Т.Н. Гуманистическая и культурологическая образовательные парадигмы в дидактике современного естественнонаучного образования // Наука и образование: современные тренды: коллективная монография / Гл. ред. О.Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 114-136.
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. N 544н [Электронный ресурс].
11. Слепенкова Е.А. Парадигмальный подход как теоретическая основа исследования отечественного педагогического образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Сер.12. Вып.3. Ч.11. С.93 – 99.
12. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. 2005. N 9. С. 17 – 25.

REFERENCES

1. Agapova N.G. Poliparadigmality as a characteristic of education in the history of culture. *Bulletin of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin*. 2011. no 30. (in Russian)
2. Vlasenko V.V. Cultural meaning of the phrase "teacher - a key figure ..." // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Issues of theory and practice. Tambov: Diploma, 2014. no. 10 (48): in 3 hours Part III. pp. 54-58. (in Russian)
3. Zasyepkin V.P. Social social stereotyped image of the modern teacher. *News of the Herzen Russian State Pedagogical University*. 2007. no. 42. Vol. 9. pp.78-90. (in Russian)
4. Kolesnikova I.A. Pedagogical reality: the experience of interparadigmatic reflection: A course of lectures on the philosophy of pedagogy. Saint-Petersburg, Childhood-Press, 2001. 288 p. (in Russian)
5. Kornetov G.B. Paradigmatic typology of the world historical and pedagogical process. World historical and pedagogical process: concepts, models, historiography. Moscow, 1996. pp. 32-58. (in Russian)
6. Lebedeva I.V., Shoronova O.V. Innovative orientation of the teacher's personality. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2015. no. 12-5. pp. 902-906. (in Russian)
7. Opalco SG Digital pedagogy in the education system. *Advances in modern science*. 2016. no. 12. V 2. pp.95-97. (in Russian)
8. Povshednaya F.V., Lebedeva I.V. Family in the context of child-teen disadaptation. *Modern problems of science and education*. 2015. no. 3. pp. 349. (in Russian)
9. Popova T.N. Humanistic and culturological educational paradigms in the didactics of modern natural science education // Science and education: modern trends: a collective monograph / Ch. Ed. HE. Shirokov. Cheboksary: CNS Interactive Plus, 2014. pp. 114-136. (in Russian)
10. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": approved by Order of the Ministry of Labor of Russia on October 18, 2013 N 544n [Electronic resource]. (in Russian)
11. Slepenco E.A. Paradigmatic approach as a theoretical basis for the study of domestic pedagogical education. *Bulletin of the St. Petersburg University*. 2009. Ser.12.V.3. Part 11. pp.93 - 99. (in Russian)
12. Shiyonov E.N., Romaeva N.B. Poliparadigmality as a methodological principle of modern pedagogy. *Pedagogy*. 2005. no. 9. pp. 17-25. (in Russian)

Информация об авторах

Лебедева Ирина Владимировна
(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры общей и социальной педагогики
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минин
E-mail: Lebedeva06.08@yandex.ru

Information about the authors

Lebedeva Irina Vladimirovna
(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of General and
Social Pedagogy. Kozma Minin Nizhny Novgorod State
Pedagogical University
E-mail: Lebedeva06.08@yandex.ru

Фомина Наталья Вячеславовна
(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры классической и практической психологии
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минин
E-mail: fominatalya@yandex.ru

Fomina Natalya Vyacheslavovna
(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Classical and
Practical Psychology. Kozma Minin Nizhny Novgorod State
Pedagogical University
E-mail: fominatalya@yandex.ru