

ПЕДАГОГИКА

Л.М. Лузина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ: ДОМ БЫТИЯ ИЛИ...?

Одним из "столпов" методологии личностно-ориентированного воспитания является *системный подход*, понимаемый и как методологический конструкт осмысления практики, и как конструкт преобразования практики. Основное понятие этого подхода - "воспитательная система". Как считает один из лидеров разработки теории воспитательных систем Н.Л. Селиванова, изучение "опыта воспитания в различных современных образовательных учреждениях показало, что речь может идти о создании в них воспитательных систем..." Следует отметить, что существует, по крайней мере, два типа воспитательных систем: гуманистические и авторитарные.

Рассмотрим более подробно реальность существования подобных типов систем.

Нам представляется, что *создание* и функционирование авторитарных воспитательных систем вполне возможно. Такие воспитательные системы построены, по определению О.Г. Прикота, по принципу "Черного ящика". То есть создателя авторитарной системы не интересует, что происходит внутри "Черного ящика" с тем "материалом", который помещен в педагогическую систему. Создателей и пользователей подобной системы беспокоят только "вход" и "выход" системы. Ибо качеством "загруженного" в систему педагогического "сырья" определяется во многом результат - качество получаемой на выходе продукции. Очевидно, что тот "человеческий материал", который используется при работе подобной системы, не должен иметь никаких субъектных черт, и отношения устанавливаются субъект-объектные, жестко детерминированные внешними факторами (идеологией, стандартами и т.п.). Работать авторитарно ориентированная воспитательная система может только в условиях реализации стандарта, ибо такие качественные характеристики, как гибкость, пластичность, адаптивность, собственное целенаправленное поведение, стремление к выживаемости, саморазвитие, уникальность базовых параметров и характеристик и т.д. ей не присущи. Для авторитарной воспитательной системы характерно линейное расположение "людей" и "вещей", жесткий целесцентризм, детерминированный управляющими воздействиями внешней среды. Подобная воспитательная система, тиражируемая в бесчисленном количестве "экземпляров", довольно успешно функционировала десятки лет и погибла вместе с разрушением внешней среды - авторитарного государства.

Бытие гуманистически направленных воспитательных систем принципиально отличается от бытия авторитарной. Гуманистически ориентированная система состоит из людей - субъектов воспитательного процесса, их связей и отношений и реализует их целевые установки, основанные на результатах их ценностного самоопределения. Если воспитательная система, построенная по авторитарному типу, практически не имеет собственных внутренних устремлений ценностно-целевого характера, то гуманистически ориентированная система устремлена к реализации собственных, внутренних целей, основанных на результатах субъективного ценностного самоопределения (осуществляемого в рамках коммуникации субъект-субъектного типа). Указанное стремление этой системе имманентно присуще, оно носит всеобъемлющий, почти абсолютный характер и распространяется на блок управления системой. Это управление осуществляется на основе принципа холизма - главного принципа управления в гуманистически ориентированных системах. Принцип холизма для описываемого нами случая может быть сформулирован следующим образом: это осуществление внутрисистемной, в том числе управленческой деятельности (целеполагания, прогнозирования, проектирования, планирования и т.п.) одновременно всеми субъектами воспитательного процесса, включенными в систему и, при этом, сразу на всех иерархических уровнях. Причем целеполагание осуществляется в интересах всех субъектов через поле согласованных на системном уровне всеми субъектами воспитательного процесса *ценностей*, Феноменологической чертой такой деятельности является тот факт, что чем больше число субъектов и на большем числе иерархических уровней внутрисистемной организации включено в процесс управления, тем, в конечном счете, деятельность системы эффективнее, ибо это уменьшает возможность того, что интересы какого-либо субъекта или субъектной группы не будут учтены, а, следовательно, снижает вероятность конфликта. К сожалению, избежать полностью конфликтов и агрессии субъектов в отношении друг друга в рамках гуманистической воспитательной системы невозможно по определению, так как любое согласование, даже на ценностном уровне, есть конвенция, в рамках которой невозможно полностью учесть интересы субъектных "самостей". Да и диалог, как основное средство понимания и согласования ценностей на системном уровне, есть борьба в рамках отношений "Я-Другой", и понимание в любом случае, есть лишь частичное принятие "другого", ибо с отождествлением "Я и Другого" просто исчезает само понятие уникальности вступающих в коммуникацию человеческих сущностей.

Особое значение приобретает характер взаимоотношений человека, его жизненных ценностей как системы, с одной стороны, и воспитательной системы - с другой. Наиболее глубокие исследования, осуществленные О.Г. Прикотом в плане теории воспитательных систем, педагогической системологии, показали, что современный человек всегда неадекватен педагогической или воспитательной системе, в которую включен, если это не некий "совокупный человек", а каждый в отдельности, конкретный человек. Ведь, как правило, педагогическую систему никакой находящийся в ней человек не создавал. Ее создавали некие абстрактные люди, "человечество" или часть его. Все вместе и никто конкретно. И поэтому такие воспитательные системы обычно "плохие" или "чужие" для каждого конкретного человека. Указанные люди создают каждый только лишь для себя свои уникальные воспитательные системы. Налицо противоречие, разрешить которое можно, лишь установив критерий приоритетности: что важнее для педагогов - исследователей - *единичное* (люди и созданные ими системы) или *обобщенное* (классы, школа, иные группы людей, которые могут основываться на коммуникативном типе той или иной педагогической парадигмы).

Если мы избираем первое, то каждый конкретный, уникальный человек (воспитатель, воспитанник) всегда адекватен системе, так как сам ее создал для себя, а она без него, просто не имеет смысла. А модельные, так называемые социальные системы в этом случае также не имеют смысла, а те, что есть, исчезнут за ненадобностью со временем. Другими словами, если мы выбираем первое, то система для человека, если второе, то человек для системы. Воспитанник в этом случае может только адаптироваться к функционированию системы как к внешней среде. Тогда реализуется так называемый "общественный идеал", в настоящее время по-

нимаемый как принцип выживания. В этой ситуации конкретному воспитаннику и учителю лучше не иметь собственной уникальной воспитательной системы, что не провоцирует конфликт с социумом, а просто выживать и адаптироваться, используя то модельное, что есть в нем как части человечества. Деятельностью модельных воспитательных систем может быть удовлетворен только искусственно смоделированный, в действительности несуществующий модельный (социально адекватный) человек. Это, например, "личность", "человек", формируемые по результатам социологических опросов. Если предположить действительное бытие такого человека, - считает О.Г. Прикот, - то он, по всей вероятности, в какой-либо момент времени и в определенной ситуации мог бы быть удовлетворен деятельностью модельных гуманистических систем. Конкретный живой человек - никогда" [См.: 1, с. 122-124]. В силу приведенных аргументов есть основание для решительного вывода: существование воспитательных систем гуманистического типа возможно только в идеале, в абстракции, в пределе, на уровне математического моделирования и проектирования. Реальная жизнь - это жизнедеятельность, а проект (модель) воспитательной системы - это проект (модель) жизнедеятельности. Выражая свое отношение к теории мыследеятельности Г.П. Щедровицкого, В.П. Зинченко сказал: "Не уверен, что деятельность - это всегда мыследеятельность, но твердо знаю, что деятельность - это жизнедеятельность, т.е. живая органическая система. А жизнь упорно сопротивляется не только концептуализации, но и управлению, проектированию" [2, с. 86]. Любая органическая система (а воспитательная система именно органическая) сама создает недостающие органы и отторгает искусственные, когда последние навязаны ей и противоречат ее органике, ее внутренней форме.

С. Франк отличал внешнюю организацию общественной жизни от внутренней органичности. Он писал, что все органическое, живое, живущее внутренним единством, не может быть организовано. Единство и оформленность извне не налагаются на раздробленность и бесформенность частей, а действуют в них самих, изнутри пронизывая их и имманентно присутствуют в их внутренней жизни" [3, с. 86].

Проектирование, моделирование и насаждение гуманитарных воспитательных систем равносильно переделке жизни. Б.Л. Пастернак резко выразился по такому поводу: "Переделка жизни! Так могут рассуждать люди, хотя может быть, и выдавшие виды, но ни разу не узнавшие жизни, не почувствовавшие ее духа, души ее. Для них существование - это комок грубого, не облагороженного их прикосновением материала, нуждающегося в их обработке. А материалом, веществом жизнь никогда не бывает. Она сама, если хотите знать, непрерывно себя обновляющее, вечно переделывающее начало, она сама себя переделывает и претворяет, она сама куда выше наших с вами тупоумных теорий" [4, с. 256]

Имеет место, как нам представляется, движущийся парадокс: с одной стороны гуманистическая педагогика, а с другой оперирование массами, в то время как все дети разные и истинная педагогическая работа с ними возможна только на индивидуальном уровне. Любая методика с уникальным существом должна быть уникальной, созданной специально для него. И где здесь место воспитательной системе, если вспомнить жесткую оценку Мераба Мамардашвили: "Где система, там смерть". Гуманистически мыслящие педагоги уже осознают это. "Современные концепции воспитания выстраиваются на идеях педагогической поддержки субъективности ребенка, его сознательности, ответственности, активности. Для проявления этих качеств, - замечает Е.В. Бондаревская, - необходимо пространство свободы, где он имел бы возможность автономизироваться, выбирать, оценивать, совершать поступки, отстаивать свое мнение, утверждать себя и т.д. Может быть, поэтому современному воспитанию становится тесно в рамках преднамеренно создаваемых воспитательных систем, где все заранее определено и достаточно жестко регламентировано, и оно ищет для себя более адекватную форму организации - воспитательное пространство" [5, с. 136]. В.Н. Бедерханова считает, что "за личностно-ориентированным воспитанием скрыта позиция формирования личности" [5, с. 110].

На наш взгляд, проблема истолкования и использования системного подхода в отечественной теории воспитания представляет собой в некотором роде заблуждение. Суть его

становится ясной при рассмотрении так называемой "философии нестабильности", создателем которой, как известно, является Илья Пригожин. Отметив, что западное мышление разрывается между двумя образами: детерминистский внешний мир и индетерминистский внутренний, И. Пригожин отнес к числу новых открытий введение нестабильности в науку, в картину Универсума, вследствие чего "наблюдается сближение внутреннего и внешнего миров, что, возможно, является одним из важнейших культурных событий нашего времени... Оно стало реальностью благодаря сочетанию ряда собственно научных экспериментальных и теоретических открытий. Это, во-первых, открытие неравновесных структур, которые возникают как результат необратимых процессов и в которых системные связи устанавливаются сами собой... Причем неравновесности, ведущей не только к порядку и беспорядку, но открывающей также возможность для возникновения уникальных событий..." (Выделено нами - Л.Л.) [7, с. 48-50]. Открытие неравновесных структур как основы нестабильности Универсума в целом, общества и его отдельных фрагментов, в частности, нестабильности реальной жизни, ее индетерминированности делает невозможным существование каких-либо "систем" где либо, кроме головы методолога-исследователя. И это потому, что модельные научные построения детерминированы закономерностями исследовательской логики, способом познания в целом. И. Флоренский по этому поводу сказал, что система - это событие мысли, а не ее предпосылка. Конечно, сложившаяся в голове исследовательская модель есть отражение педагогической действительности и какой-то уникальной педагогической системы, которая существовала, но только на каком-то коротком участке бытия. "Мы должны признать, - пишет И. Пригожин, - что не можем полностью контролировать окружающий нас мир нестабильных феноменов, как не можем полностью контролировать социальные процессы (хотя экстраполяция классической физики на общество долгое время заставляла нас поверить в это) ... мы можем делать достоверные предсказания лишь на коротких временных интервалах ... Краткость же этих интервалов означает, что по происшествии определенного периода времени траектория (системы - Л.Л.) неизбежно ускользнет от нас, т.е. мы лишимся информации о ней" [См.: там же, с. 51].

Возникает вопрос: а что представляет собой созданная и внедренная в социум (в педагогическую действительность) система? Это - фиксация исследователем какого-то момента бытия педагогической действительности и экстраполяция ее состояния в будущее. Тогда в чем суть системного подхода? - Во многом, но только не в построении и внедрении системы в действительность. Системный взгляд на универсум позволил сформироваться современной системной парадигме познания (мышления) и ограничить использование традиционного (аналитического мышления). Последнее, как известно, характеризуется такими этапами:

1. Декомпозиция объекта, который требует объяснения.
2. Объяснение поведения или свойств частей, взятых по отдельности.
3. Агрегирование этих объяснений в объяснение целого, т.е. анализ предшествует синтезу.

При системном подходе анализ и синтез как основные способы исследования объекта остаются, но соотношение их и порядок процедур исследования принципиально изменяются. При системном подходе необходимо следующее:

1. Идентифицировать целое (систему), частью которого является интересующий нас предмет.
2. Объяснить поведение или свойство целого и только затем
3. Объяснить поведение или свойство интересующего нас предмета с точки зрения его роли или функций в целом, частью которого он является.

Как видно, структура мышления в первом случае представлена индукцией (вспомним одно из фундаментальных положений новой техники мышления, разработанной К. Поппером: "индукции не существует"); во втором - дедукцией. В первом случае синтезу предшествует анализ, а во втором - наоборот, анализу - синтез, что позволяет удостовериться в том, что у частей нет тех качеств, которые были у целого, у системы. Таким образом был осмыслен феномен "системного качества".

Системное мышление (в частности, системный подход) в педагогике - это методологи-

ческий конструкт, открывающий новые возможности описания и анализа педагогической действительности с целью учета ее индивидуально - сущностных характеристик и ее внутренних интенций в процессе функционирования, с целью прогноза, но не с целью ее преобразования посредством произвольно созданных в головах исследователей системных проектов.

О каких же "внутренних интенциях" идет речь? Их наиболее полно представил Р. Акофф в книге "Планирование будущего корпорации" [М.: Прогресс, 1985]. Он определил систему как "совокупность из двух и более элементов, удовлетворяющих следующим трем условиям:

1. Поведение каждого элемента влияет на поведение целого.
2. Поведение элементов и их воздействие на целое взаимозависимы.
3. Если существуют подгруппы элементов, то каждая из них влияет на поведение целого и ни одна из них не оказывает такого влияния независимо.

Другими словами, элементы системы взаимосвязаны между собой таким образом, что независимые подгруппы их не могут возникнуть". И далее: "1. Каждая системы обладает качествами, которые теряются, если ее отделить от системы.

2. Каждая система обладает существенными качествами, которые отсутствуют у ее частей.

Существенные свойства системы, взятой как целое, вытекают из взаимодействия ее частей, а не из их действий, взятых в отдельности. По данной причине - и это главное - система есть целое, которое нельзя понять посредством анализа" [8, с. 38-39]. В этом суть и вершина современной системной мысли.

В случае педагогической системы (как системы социальной, гуманистической) эти характеристики и интенции, по убеждению О.Г. Прикота, являются следующие:

1. Уникальность. Каждая система такого класса не имеет полных аналогов поведения, обладает автономной пространственно-временной метрикой, отражающей специфику ее функционального пространства.

2. Слабопредсказуемость. Никакое сколь угодно подробное знание морфологии и функции элементов (подсистем) не позволяет определить функции объекта, никакое сколь угодно подробное знание поведения объекта в одном интервале не позволяет точно предсказать его поведение в другом.

3. Целенаправленность. Система в состоянии (в определенных пределах) управлять собственной энтропией (уменьшать ее), сохранять, тормозить увеличение при неблагоприятном и случайном воздействии среды или способна осуществлять поведение, преследующее достижение определенной цели.

4. Открытость и адаптивность.

5. Способность к самоорганизации, приспособляемость и пластичность.

6. Обладание иерархической структурой.

7. Представимость конечным множеством моделей, каждая из которых отражает определенную часть ее сущности. Поэтому можно говорить о моделируемости сложной системы. Необходимость моделирования связана с тем, что социальные системы непременно являются сложными системами [9, с. 56]. В дополнение к указанной необходимости повторим: моделирование обусловлено потребностями познания системы, но не для воспроизводства ее где-то и когда-то.

Таким образом, тезис о возможности создания в педагогической действительности зараннее смоделированных, спроектированных воспитательных систем с целью их насаждения в образовательных учреждениях как один из аспектов личностно-ориентированной парадигмы воспитания противоречит положениям педагогической системологии, теории педагогических систем и общей теории систем в целом. Он несостоятелен в методологическом плане, он несостоятелен в своей главной функции - быть одним из столпов методологического фундамента той версии воспитания, которая понимает его как "управление развитием личности". В этом также видится дополнительный аргумент в пользу обоснования преходящего характера и кратковременности личностного "синдрома" и "системной ветрянки" (термин В.П. Зинченко) в теории и практике воспитания, а также личностно-ориентированной парадигмы в целом.

В заключение несколько соображений по поводу "синергетического синдрома" в педагогике. Наиболее обстоятельная и, скажем, тотальная критика *всего*, что уже сделано с целью *внедрения*, насаждения так называемого синергетического подхода в образовательные и, следовательно, воспитательные системы, представлена в статье Назарова Т.С. и Шаповаленко В.С. в "Педагогике" (2001. - № 9). Следовало бы только усилить некоторые положения приведенной критики.

Так, один из основателей синергетики Г. Хакен пишет: "Мы называем систему самоорганизующейся, если она, без специфического воздействия извне, обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру" [10, с. 12]. Комментарии из этого определения следуют такие: современная система образования России непрерывно подвергается реформированию и модернизации путем "воздействия извне" и не является самоорганизующейся. А потому положения синергетики к ней принципиально не применимы. И еще. Синергетика как теория самоорганизации может быть определена системной триадой: "нелинейность" - когерентность - открытость" [См.: 11, с. 15]. Оценим только "открытость" воспитательных систем, в частности, школы как образовательной системы. На первый взгляд, школа - система открытая, так как в нее "открыт" доступ все новым и новым поколениям, идеям, знаниям, идет обмен информацией, материей и энергией с внешней средой. И что из этого? Если исключить из рассмотрения наиболее "продвинутые школы", которые по существу, в общей системе образования погоды не делают в силу малочисленности и также закрытости, и зайти в массовую общеобразовательную школу, мы увидим то же самое, что было и при Яне Амосе Коменском: опрос, рассказ, задание на дом и школьно-урочную систему. По степени закрытости современная школа уступает только православной церкви. Следует подчеркнуть, что открытость дверей, наличие обмена информацией, материей и энергией еще не означает открытости, если этот обмен контролируем.

В идею использования синергетического подхода как инструмента для получения конкретного результата заложена необоснованная и не подтвержденная социальной практикой вера в то, что самоорганизация *непрерывно* выведет образовательные и воспитательные системы на оптимальный вариант, устраивающий современные потребности в воспитании. Это заблуждение в свое время распространилось и на самоорганизующийся рынок, который спасет Россию, и на самоорганизующуюся конкуренцию, и на многое другое, что в корне не оправдалось. Авторы указанной статьи указывают, что методологический аспект проблемы освоения синергетического знания усвоен энтузиастами его внедрения в педагогику недостаточно, а в ряде случаев и содержательный аспект. То есть имеет место и непонимание, и недоосмысление. Иначе не могли бы появиться такие понятия, как "способы самоорганизации", "механизмы включения самоорганизации"; такие рекомендации, как "задавать аттрактор в качестве цели или выйти на аттрактор", "ускорить движение к аттрактору"; и даже теории: "Системно-синергетическая теория воспитания: методика и технология системно-ориентированного человековедения". В действительности можно найти "способы самоорганизации", выявить "механизмы включения самоорганизации" и использовать их; возможно "ускорить движение к аттрактору" - и все это в рамках синергетики, если искать ответы на вопросы не в математическом моделировании, но опираясь на педагогическое мастерство, талант, интуицию педагога. В этом, - как считает автор статьи, - и состоит смысл сегодняшнего ответа на риторический вопрос, как синергетически управлять "исподволь", "управлять, не управляя" [12, с. 29].

Следовательно, как методика практического действия с целью получения требуемого результата, синергетическое знание использовано быть не может. А в чем же его польза? Польза для педагогики, в частности, для воспитательной теории и практики? Не методологический, а мировоззренческий аспект должен быть положен в основу синергетического подхода в области воспитания. Но этот аспект в контексте личностно-ориентированной парадигмы воспитания как раз менее всего востребован и использован энтузиастами.

Таким образом, как теоретические (учения о личности), так и методологические (деятельностный, системный, синергетический подходы) основы личностно-ориентированной

парадигмы воспитания в содержательном, смысловом, ценностном планах во многом несостоятельны, в ряде моментов неадекватны предмету, объекту и целям личностно-ориентированного воспитания. В силу этого они оказались неплодотворны как в плане осмысления, так и в плане преобразования педагогической действительности. "Сегодня можно констатировать, что принципиальный глобальный прорыв в теории воспитания не произошел, - утверждает один из ведущих теоретиков и организаторов педагогической науки России Н.Л. Селиванова. - Те изменения, которые обсуждаются в педагогическом сообществе, есть либо модификация известных отечественных педагогических идей в новых общественных условиях, либо возвращение на российской почве уже зарекомендовавших себя в мире, как позитивных, зарубежных идей... массовая практика не использует даже те разработки в теории воспитания, эффективность которых доказана... Сегодня традиционная нормативная методология, предписывающая, какие исследования вправе претендовать на подлинную научность, какие методы можно считать надежными, а какие результаты - достоверными, должна уступить место методологии, которая стремится описывать и осмысливать фактически сложившиеся структуры педагогического знания, тенденции его развития и с помощью этих знаний анализировать и прогнозировать (насколько это возможно) реальную педагогическую практику". Оценивая тенденции теории и практики воспитания, Н.Л. Селиванова отметила, что вопросы "воспитания ценностных ориентаций действительно выходят на первый план. Думая над тем, почему это происходит, я пришла к предположению, что, может быть, складывается альтернатива традиционным темам воспитания качеств, черт личности и т.п." [13, с. 5,11].

Н.Б. Крылова считает, что личностно-ориентированное воспитание существует. "Но это какой-то переходный, на мой взгляд, период, какой-то переходный шаг от авторитарной педагогики к индивидуально-ориентированной. Что такое личностно-ориентированная педагогика? На Западе все время говорят о центрированной на ребенке педагогике. Мы перевели это понятие как личностно-ориентированная педагогика" [Там же, с. 100].

В.И. Гинецинский, анализируя базисные категории, выкристаллизовавшиеся в процессе исторического развития педагогики, отнес к последним "обучение", "воспитание", "развитие", "образование". При этом в качестве ключевой общенаучной категории, по его мнению, должна рассматриваться категория *формирования человека* (Заметим: не личности!), поскольку и обучение, и воспитание, и образование часто трактуются именно как разные аспекты формирования человека. Далее ученый подчеркивает, что одну из центральных категорий - "самовоспитание" можно конкретизировать, если примем во внимание дуальность природы человека. Он, человек, одновременно принадлежит двум мирам - человеческим мирам, имеющим множество вариантов, что находит отражение в наименованиях самих этих миров: природный - социальный, внешний - внутренний, душевный - духовный, субъективный - объективный, материальный - идеальный, феноменальный - ноуменальный, трансцендентный - имманентный и т.д. [14, с. 210-211].

Наиболее последовательная в своем критическом отношении к личностно-ориентированной парадигме воспитания И.А. Колесникова. Она считает, что необходим поиск принципиально иных оснований для концептуальных построений по выработке целей и содержания воспитания. Цель воспитания следует искать за пределами чисто педагогического пространства, даже за пределами социального пространства. Она может быть найдена там, где действуют не просто категория "личность", но категория "человек", значительно более объемная, поскольку включает в себя всю полноту бытия. Воспитание в этом случае, настаивает санкт-петербургский профессор, определяется как "сохранение, воспроизведение, осуществление человеческого качества в педагогическом взаимодействии". Формулирование целей воспитания в сугубо личностных параметрах в условиях гуманизации образования представляется недостаточной, поскольку человек в силу своей природы может вмещать массу противоречивых характеристик и личностных проявлений, речь должна идти о его способности свободно и осознанно актуализировать в своем поведении те, которые отвечают подлинно человеческой сущности во всей полноте ее природных, социокультурных, исторически конкрет-

ных, духовно обусловленных проявлений" [15, с. 57]. Участвуя в работе круглого стола "Отечественная педагогика сегодня - диалог концепций", Ирина Аполлоновна так определила свою позицию в отношении предмета педагогики: "... предмет педагогики я определяю как становление человека в педагогической реальности" [16, с. 47].

В дополнение к приведенным субъективным оценкам приведем несколько объективных фактов, подтверждающих зыбкость, неустойчивость сформировавшейся парадигмы воспитания. Так, В.И. Загвязинский отмечает "отсутствие при мониторинге результатов образования критериев...личностного развития..." [17, с. 13]. Нам представляется, что подобных критериев выработать нельзя. Но уж если какая-то наука за это возьмется, то это будет, конечно же, не педагогика. Отдельные аспекты "нормы" могут попытаться выработать этика и психология. Однако, насколько нам известно, понятия нормы развития личности в психологии нет, хотя к осмыслению ее многие мыслители обращались. Результаты этого осмысления были неутешительными, и в первую очередь в том плане, что нужна ли эта норма? "Один известный французский психиатр, - приводит пример Б.С. Братусь, - еще в начале века писал: "В тот самый день, когда больше не будет полунормальных людей, цивилизованный мир погибнет, погибнет не от избытка мудрости, а от избытка посредственности". А Чезаре Ломброзо принадлежат слова: "Нормальный человек - это человек, обладающий хорошим аппетитом, порядочный работник, эгоист, рутинер, терпеливый и уважающий всякую власть домашнее животное" [18, с. 52]. Еще более обстоятельно опроверг необходимость выработки понятия нормы в психологии выдающийся русский и советский психиатр П.Б. Ганнушкин: "Когда говорят о "нормальной личности", то сплошь и рядом забывают, что соединение двух таких терминов, как "личность" или "индивидуальность", с одной стороны, и "норма" или "средняя величина" - с другой стороны, - такого рода соединение грешит внутренним противоречием; это есть соединение двух по существу совершенно не согласных друг с другом терминов. Слово "личность" именно подчеркивает индивидуальное в противоположность схеме, норме, середине" [19, с. 268]В.П. Зинченко вообще отвергает для психологии проблему "нормы": "...Человек всегда больше того, что мы можем о нем сказать. Он никогда не объективируется перед нами как нечто ставшее, законченное, он выпрыгивает из "пифагоровых штанов". Поэтому для психологии, особенно для психологии развития, более осмыслена не проблема "нормы развития", а проблема "развития как нормы". Человек ведь меряет собой, прикладывает к себе неизмеримый потенциал культуры. И, в каких-то областях превосходит его, поэтому культура продолжается" [20, с. 54-55].

Следовательно, если отсутствует точка отсчета, то теряет смысл всякая метрическая система. Видимо, притягательность личностно-ориентированного подхода в воспитании в какой-то степени обусловлена именно принципиальной недоступностью для какого-то "измерения" и даже оценки.

И еще один, как нам представляется, тревожный факт педагогической действительности. Как мы отметили ранее, в последние годы обозначился не просто рост числа "разработанных", "апробированных" и опробованных концепций личностно-ориентированного воспитания, но обвал, шквал, способный исключить какую-либо возможность учета (счета), не говоря уже о крайне необходимом скрупулезном анализе, отборе, оценке со стороны компетентных специалистов. Концептуализируют жизнь детей почти все. Как отмечает один из авторитетных ученых, к внушительному списку концепций, авторами которых являются известные ученые, "следует добавить "безымянных" авторов, которые коллективно и в одиночку разрабатывают концепции развития, воспитания в конкретной школе, в учреждении дошкольного и дополнительного образования, образовательных микрорайонах". Как оценить этот небывалый всплеск "творческой", "научной" активности? Благо ли это? А может быть, мы являемся свидетелями известной в истории драмы, получившей название "восстание масс"? Устремившись с окраин общественной, культурной, да и материальной жизни в центр, заполнив до отказа театральные, концертные залы, музеи, выставки, и, будучи неподготовленным к восприятию высокого искусства, своим попустительством "человек-масса" нанес непоправимый урон театру, искусству живописи, поэзии,

опустив их до своего уровня. В СССР и России феномен "восстания масс" проявил себя и в иных обликах. Известно, что Ортега-и-Гассет описал вторжение масс только в сферы развлечений, экономической жизни и политики. У нас же экспансия распространилась также и на сферу научного и художественного творчества. Так, С.В. Мейен пишет о некомпетентных академниках, прошедших в Академию Наук благодаря своей партийной или профсоюзной работе, о протекционизме (благодаря очень высокопоставленным родственникам, папаша помогает детям, дядя - племянникам") [См.: 21]. По некоторым данным, в Союзе композиторов СССР было около десяти тысяч членов. Пример с "перенаселением" Союза композиторов не случаен. Одно дело играть на музыкальных инструментах и совсем другое - на "струнах души человека". На это обращал внимание еще Шекспир.

Действительно, что такое концепция, созданная "неизвестным" автором и испытанная на том или ином коллективе детей? Это, по сути, - проект жизнедеятельности детей и учителей, втиснутой в определенные рамки. Речь не идет о проектах, авторами которых выступают академические коллективы, руководимые известными учеными-педагогами, речь идет о принципе, в соответствии с которым недопустимо массовое производство концепций и такая же массовая их проверка на живых людях. *Плюрализм в данном случае может распространяться только на теоретическую часть процессов концептуализации при запрете на массовые эксперименты.* В таком случае подлинные находки, может быть, открытия составят золотой фонд педагогики и наполнят плюралистическое содержание профессионализма воспитателя, способного "вдруг обнаружить" адекватность какого-то момента теории встретившемуся ему воспитаннику. И все! И никаких общих загонов.

Если оценить современную педагогическую действительность, развивающуюся в контексте утвердившейся личностно-ориентированной парадигмы воспитания с точки зрения плюрализма и демократии, то нужно утверждать, что в ней утвердился *абсолютный плюрализм*. Понятие подобного плюрализма выделяет лишь многосторонность и конкуренцию и не дополняет их элементами общности и кооперации. Он, несмотря на личные и общественные ожидания, оказывается односторонним недиалектическим понятием, утверждающим множественность ради ее самой же. В таком виде плюрализм не имеет смысла; жизнеспособным и потенциально ценным является лишь только *относительный плюрализм*, границы которого определяются суверенитетом личности школьника и учителя. В абсолютном плюрализме потенциально содержится нигилизм и релятивизм. А эти интенции особенно опасны в современном российском обществе, которое скептически настроено по отношению к кодексу ценностей, действующих вне времени, к непогрешимости любой личности, политической, религиозной или интеллектуальной инстанции.

Итак, *каков же ответ* на центральный вопрос настоящего исследования - *о месте человека в проблемном поле* современного воспитания? Нам представляется, ответ будет таким: **человека в этом поле нет!** В нем присутствует тотальная ориентация на личность, которая представляет собой редукцию человека к его социальной сущности.

Литература

1. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. - СПб.: Изд. ТУРинк, 1998. - 163 с.
2. Зинченко В.П. психологическая теория деятельности //Вопросы философии. - 2001. - № 2. - с. 66-68.
3. Франк С.Л. Духовные основы общества: введение в социальную философию. - М.: "Прогресс", 1992. - 428 с.
4. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. - М., 1989.
5. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы /Изд. Второе, дополненное и исправленное/ Под общ. ред. И.А. Зимней. - М.: "Издательский сервис", 2004. - 478 с.
6. Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование. - М.: Народное образование, 2004. - 272 с.
7. Пригожин И. Философия нестабильности //Вопросы философии. - 1991. - № 6. - с. 46-52.
8. Акофф Р. Планирование будущего корпорации. - М.: Прогресс, 1985. - 327 с.

9. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. - СПб.: Изд. ТУРинк, 1998. - 163 с.
10. Хакен Г. Информация и самоорганизация. - М.: Прогресс, 1991. - 236 с.
11. Пригожин И. От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках. - М.: 1985. - 186 с.
12. Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. "Синергический синдром" в педагогике // Педагогика. - 2001. - № 9. - с. 25-32.
13. Селиванова Н.Л. Современное воспитание: время перемен или застоя? //Летняя научная школа "" Развитие основных идей современного воспитания в контексте модернизации образования /28-30 июня 2004 года, п. Велегож, Тульской области. - Тверь: 2005. - с. 5-9.
14. Гинецинский В.И. От педагогики к антропологии //Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование /Материалы "круглого стола" "Отечественная педагогика сегодня - диалог концепций". - М.М.: Народное образование, 2004. - с. 209-211.
15. Колесникова И.А. Об опыте реализации Петербургской концепции воспитания / Современные подходы к методологии и технологии воспитания / Материалы межрегиональной научно-практической конференции 2-6 декабря 1996 г. - СПб.: 1997. - с. 33-37.
16. Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование. - М.: Народное образование, 2004. - 272 с.
17. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. - 2005. - № 6.
18. Братусь Б.С. Психология и этика: возможна ли нравственная психология? //Человек. - 1998. - № 1. - с. 50-59.
19. Ганнушкин П.Б. О так называемом нормальном характере//Психология индивидуальных различий. Тексты. - М.: МГУ, 1982. - с. 267-269.
20. Зинченко В.П. Надо ли умножать сущности? //Человек. - 1998. - № 2. - с. 52-56.
21. См.: Вопросы философии. - 1990. - № 9. - С. 1-26.

Г.Г. Маслова

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В последнее время во всем мире усилилось внимание к феномену толерантности, что обуславливается различными социальными изменениями. Во-первых, два исторических фактора - глобализация современного мира и трансформация российского общества - поставили на повестку дня переход к новому - толерантному - типу социальных отношений. Во-вторых, с переходом техногенной цивилизации к антропогенной, во всём мире наблюдается критический пересмотр представлений о человеке, обществе и природе, что ставит новые задачи как перед гуманитарными и естественными науками, так и перед образованием.

Несмотря на огромный интерес к толерантности как явлению, среди деятелей науки и образования нет единой точки зрения не только по поводу значимости данного феномена, но и по вопросу наиболее адекватного термина. Так, до сих пор российские ученые ведут полемику о том, каким термином следует пользоваться: "терпимость" или "толерантность". Признавая, что слово "толерантность" можно считать достаточно молодым в русском языке, мы разделяем точку зрения А. Асмолова [1], по мнению которого понятие "толерантность" войдёт в русский язык так же как понятия "мультикультурализм", "полиэтничность", "межкультурный диалог", которые всё чаще используются для характеристики нашей социальной жизни и не вызывают неприятия у многих носителей русского языка.

Так же как нет единства во мнениях по поводу термина, существует множество различных взглядов на саму суть понятия, которые мы попытаемся проанализировать, опираясь на определение толерантности, данное в "Декларации принципов толерантности", принятой 16 ноября 1995 года на 28 сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Согласно Декларации толерант-