УДК 37.013.5 + 37.013.43 + 37.013.75

**М. Н. Дудина**

# СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ИСТОРИЗМ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Автор рассматривает историко-педагогический процесс в понятиях синергетики, что позволяет проследить закономерности утверждения гуманистической парадигмы воспитания, ориентированной на права, свободу и достоинство ребенка.

К л ю ч е в ы е  с л о в а: синергетика, педагогическая синергетика, педагогическая культура, традиции, инновации.

Синергетическое миропонимание (*синергетика* — от греч. sinergia: сотрудничество, содействие, соучастие) строится на выявлении общих закономерностей процессов перехода от хаоса к порядку и обратно в открытых нелинейных системах, природных, социальных и когнитивных, — физической, химической, биологической, экологической, социальной, в том числе педагогической (И. Пригожин, Г. Хакен, Г. Г. Малинецкий, С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева). Сравнительно новые в науке понятия синергетики (хаос, порядок, сложность, точки бифуркации, самоорганизация) в педагогике сопряжены с понятием «культура» как надприродным феноменом, создаваемым людьми на протяжении тысячелетий и представляющим совокупность материальных и духовных ценностей, к которым приобщаются растущие поколения благодаря обучению и воспитанию. Так как предметом педагогики является человек определенного пола и возраста («человек как предмет воспитания» — К. Д. Ушинский), процесс его становления и развития как личности, характеризуемый в ключевых понятиях синергетики — хаос и порядок (или непорядок — порядок), требует постановки главного вопроса экзистенциализма: в чем смысл человеческого существования?

Экзистенция (от позднелат. existentia — существование) — существование человека в качестве человека — связана с переживанием смысла бытия и в этом контексте — с переживанием за себя и других, особенно в кризисных ситуациях личного и социального плана, требующих выхода за пределы себя. Об этом писали Г. Марсель, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю, подчеркивая, что окружающий человека мир часто враждебен ему, иногда с самого раннего детства, если не с момента зачатия. Так дисгармоничность мира и человека усиливает тайну человека. Как «величайшая, может быть, загадка» в мире человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом человека, с единственной его судьбой», писал Н. А. Бердяев [1, *11*]. На протяжении веков, хорошо представляя трудности становления и

---

ДУДИНА Маргарита Николаевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: m-dudina@mail.ru).

© Дудина М. Н., 2011

развития личности, воспитатели выражали интересы государства, религии, школы, семьи и придерживались педагогики насилия — социократической, авторитарной, императивной, ассимилятивной, уходя от проблемы личности («до личности нам нет дела»). И только в XX в. был сделан поворот к человеку, в частности к ребенку, имеющему *права, свободу и достоинство*. Следуя законам синергетики, можно говорить, что процесс самоорганизации как цепь бифуркаций увел систему воспитания далеко от исходного состояния, и она, взаимодействуя с радикально изменившейся средой, пришла к аттрактору — предельному состоянию, из которого она не вернется к исходному. Дело в том, что это предельное состояние является состоянием максимальной устойчивости в фиксированных условиях данной внешней среды, которая характеризуется тенденциями гуманизации и демократизации жизни.

Экзистенциально-антропологические истоки идеи прав, свободы и достоинства ребенка (и человека) лежат в природной сущности антропоса, имеющего биологическое происхождение, но творящего мир, культуру и себя. Человек «отпущен» на свободу, «лишен специализации», «недоделанный», непредсказуемый для окружающих и самого себя, однако он способен «выходить за пределы себя» (трансцендировать). Так, антропос как «открытая возможность» и есть предмет воспитания, что обусловливает программу воспитания в свободе, ненасилии над личностью (физическом, психическом и социальном). Заметим, что в прошлом не так стремительно нарастали источники деградации личности, тем более ранней; факторами ее успешного предотвращения или хотя бы нейтрализации выступали религия, государство, семья и школа, включая высшую. Однако мощнейшие социокультурные трансформации современности затронули буквально все сферы жизни: рассогласование человека с природой и социумом, алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, ранний секс, речевая агрессия, наступательность СМИ, рекламы, моды и в целом дегуманизация культуры и искусства — все эти факторы препятствуют раскрытию личностного потенциала в каждом возрастном периоде и соответствующем гендере.

Известно, что человек — самое адаптивное существо и сравнительно легко приспосабливается, интегрируется, самоактуализируется и самореализуется. Его когнитивная структура способна познавать ради познания, но не всегда ради достижения истины, добра и красоты. В значительной мере это возможно благодаря языку, позволяющему жить не только настоящим, но иметь прошлое и будущее, передавая разнообразный опыт растущим поколениям. В языке как антропологическом феномене индивид обретает себя; в речи человек любого возраста и пола раскрывается как личность в вербальном пространстве, которое сам создает вокруг себя, отождествляя себя с окружающим миром, идентифицируя любой объект и субъект. В речи человек «проговаривается», устанавливая неразрывную связь с другими, раскрывая себя, подтверждая значимость/незначимость окружающих его людей, их право сосуществовать с ним в едином социокультурном пространстве. В настоящее время особо стоит говорить о том, что неисчерпаемый творческий потенциал языка активно деформируется стремительно нарастающей речевой деструктивностью даже среди образован-

ных людей. Сленг, жаргон, табуированная лексика усиливают антропологическую деструктивность, несоразмерность.

Обладая способностью объективировать, смотреть на себя со стороны, человек создает себя, свою историю и культуру, в которой воспитанию отводится продуктивная роль — оно изменяет антропологическую сущность через развитую рефлексию, и тогда экзистенциальная драма сливается с нравственной, этической. В данном контексте со всей остротой встает вопрос об исследовании феномена человеческой созидательности, конструктивности и феномена разрушения, деструктивности (сюда можно отнести и конфликт поколений). Постепенно происходит отказ от родительских идеалов и ценностей, многие традиции разрушаются (эволюционно или революционно, медленно или быстро, но верно) под напором инноваций. Как явления культуры (и образования) *инновации* (позднелат. innovatio, англ. innovation — нововведение) возникают на той или иной стадии развития и если получают признание, то социализируются в фиксированной знаковой форме — в деятельности посредством изменения способов, содержания, механизмов, результатов (инновационная деятельность, инновационный процесс, связанные с авторским или анонимным вкладом). Так, стохастический процесс, не жестко детерминированный, не извне, а изнутри, путем самоорганизации — многоаспектно, демократично, глобально, самопроизвольно и хаотично — через флуктуации и точки бифуркации синтезирует порядок из хаоса, достигая определенной устойчивости, к которой, как ни покажется странным, приводят крайние, даже экстремистские идеалы. Заметим, что этому содействовало накопление и распространение информации: от изобретения письменности, книгопечатания, развития телекоммуникаций (телеграф, телефон, телевидение) до Интернета. Всеми этими средствами овладевали растущие поколения. Так что в самой природе человека есть предпосылки для создания инноваций и неизбежного разрушения традиций. И от того, как они реализуются в образовании и воспитании, поддерживаются определенные этические нормы или нарастает девиантность, деструктивность как признаки хаоса. Мир висит на тонкой нити, и у нее «человеческое измерение», которое более всего требует постановки вопроса: что есть цель и что есть средство в этом процессе? Как они соотносятся, коррелируют? Каковы движущие силы и результаты процесса? Каков механизм самоорганизации этого процесса? Какую роль в нем играет педагогическая культура, как она связана с результатами?

Не останавливаясь в данной статье на многочисленных определениях понятий «культура» и «педагогическая культура», подчеркнем неразрывную связь материального (материально-практическая деятельность и ее материальные и материализованные результаты) с духовным (духовная деятельность и ее результаты). Чтобы такой подход не показался слишком упрощенным, при выборе целей и средств, непосредственно связанных с аксиологической сущностью культуры, надо определиться в проблемном поле взаимосвязи и взаимозависимости культуры общества и культуры личности в определенном хронотопе (понятие М. М. Бахтина). Если социальная синергетика исследует общие закономерности социальной самоорганизации, т. е. взаимоотношения социального

порядка (наличие устойчивых, регулярных отношений, повторяющихся в пространстве и во времени) и социального хаоса (отсутствие устойчивых, повторяющихся отношений), то в педагогической синергетике в центре стоит отношение к ребенку (подростку, девушке, юноше), предполагающее его самоценность в качестве идеала. Анализируя это проблемное поле в исторической ретроспекции и с позиций современности, мы видим весь драматизм отношения к детям. Чем глубже в историю, тем меньше заботы о детях и тем больше у ребенка «вероятность быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным» — так писал Л. Демоза в книге «Психоистория», которую страшно читать [3]. Это «кошмар, от которого мы только недавно стали пробуждаться». Долгим путем двигаясь «от нравов к праву» (А. Г. Кислов), цивилизация и культура пришли к оправданию детства [7].

Но это «кошмар» по критериям нашего века, когда человечество, сложно и долго продвигаясь к утверждению прав, свободы ребенка, его человеческого достоинства, наконец пришло к пониманию социального идеала отношений между детьми и взрослыми как правовых, изначально предполагающих ответственность взрослых за детей и перед ними. Феномен самоорганизации социальных идеалов позволяет познавать процесс самоорганизации культуры, в том числе педагогической. Ее представления о ценности ребенка, его самоценности эволюционизировали на основе «механизма» самоорганизации, движения к социальному идеалу через преодоление бифуркационных точек, кризисных явлений, связанных с традицией и новациями.

Реконструируя педагогическую культуру в разные исторические эпохи, мы увидим два ее типа во всех цивилизациях и культурах — авторитарную и демократическую. В их основе находится отношение взрослых к бытию и ребенку в нем. Педагогическая культура, построенная на морали и этике своего времени, имела цель готовить к взрослой (полноценной) жизни. Отсюда восприятие ребенка как обузы или упорное стремление преодолеть детство как неполноценную ничтожную жизнь. Интересен факт, что язык отразил эту неполноценность детства в самом слове, которым иногда называют все незрелое. Так, в архаической культуре детство или мистифицировалось (до сих пор сохранилась архаическая вера в рождение младенца как «возвращение» умершего взрослого), или им пренебрегали (задабривали темные силы, бросая детей в огонь). Но телеологически оно оправдывалось тем, что ребенок вырастет с помощью усилий взрослых, что не мешало за ребенком не признавать какие-либо права. И только в монотеизме, в частности в христианстве, утверждается понимание ангелоподобности ребенка и умершей детской души, попадающей в рай. Призыв Христа к взрослым «Будьте как дети» означает, что духовное содержание детства — это не низшая, не предварительная стадия в обретении человеческого идеала, а более духовная организация, чем у взрослых («Кто не примет Царство Божия как дитя, не войдет в него» — Мк. 10:15; Лк. 18:17). И это потому, что ребенок имеет внутреннюю свободу в качестве двигателя к духовному, нравственному, чистому. Ребенок приходит в мир, чтобы свидетельствовать об истине, «не судить мир, но спасти мир», каждый несет свой крест, у каждого своя Голгофа.

Итак, в христианстве ребенок есть чадо Божие, которое родится для вечной жизни, значит, богосыновство есть подлинное в человеке, произведенном для подлинной жизни. В прощальной беседе Христос говорит: «Женщина, когда рожает, терпит скорбь, потому что пришел час ее, но когда родит младенца, уже не помнит скорби от радости, потому что родился человек в мир» (Ин. 16:21). Надо ли говорить о том, что аборт, прерывание беременности как «таинственного и священного состояния» — убийство, великий грех. Назовем это христианским нравом любви к ребенку как сыну Божьему. Так в христианской культуре преодолевается ограниченность представлений о неполноценности, незрелости ребенка по сравнению с взрослым. Более того, утверждается, говоря современным языком, его право на жизнь еще в чреве матери. Это позволяет говорить, что христианство как религия богосыновства (богочеловечества) взывала к ответственности взрослых за жизнь и судьбу ребенка. Церковь учила нравственности, в том числе через широко распространенные изображения Христа-младенца. Однако сама она не всегда этому следовала. Еще больший хаос исходил от общества, в котором детей мало ценили, били, убивали, отправляли в монастырь или в чужую семью. Такой амбивалентной в предшествующие исторические периоды, в частности в Средневековье, была и педагогическая культура. Детство оправдано связью с Богом, но исторические реалии свидетельствуют и о другом.

Значит, проблемное поле педагогической синергетики имеет в своей основе категорию «сложность», связанную и с внешней динамично меняющейся средой, в которой рождается и живет человек, и с ним самим, природно «недоделанным», «недосказанным», поэтому непредсказуемым для самого себя и для окружающих, а также и с системой его воспитания, отражающей все природные и социокультурные трансформации в ходе мировой истории человечества, особенно динамичные в последние столетия. И хотя педагогическая культура изначально решала задачу, связанную с социализацией ребенка (подростка, девушки, юноши), но она не ставила вопроса о том, как «не навредить» развитию его личности, оставить за ним право быть идентичным.

Только демократическая педагогическая культура поставила эти вопросы. И великие гуманисты, провозглашавшие идею свободного воспитания, без насилия над личностью (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и их последователи в прошлом и настоящем), пытались найти на них ответы. Гуманистические идеи в истории человечества и в педагогике, если прибегнуть к образному сравнению, были тонким ручейком, не только не потерявшемся в мощном потоке насилия над ребенком, но и значительно сократившем его влияние [4]. Это долгий путь педагогики — социократической (от философа Платона: «человек более принадлежит государству, чем самому себе»), императивной, ассимилятивной, авторитарной по своему духу, целям и средствам. Она не только не предполагала свободы ребенка, но всеми мерами старалась ее предотвратить. Боясь свободы, бежала от нее и востребовала *нормативно-регулятивную* функцию этики с ее морализаторством, принудительной нравственностью, «пристегнутыми извне» (по М. М. Бахтину), навязанными нормами и ценностями, исполнение которых стимулировалось и поощрялось манипулятивными,

бихевиористскими педагогическими способами («кнутом и пряником»). Вряд ли стоит напоминать о богатом арсенале средств подавления личности ребенка, подростка, девушки, юноши — от физических наказаний до психологических ухищрений насилия в процессе социализации, не предполагающем права на идентичность. Эта педагогика не могла иметь в своем тезаурусе таких слов, как права, свобода, достоинство ребенка. Их предлагала и развивала демократическая культура, гуманистическое «педагогическое человековедение» (Г. Нооль). Педагогическая культура под влиянием либеральных идей, пафоса индивидуальной свободы Нового времени в процессе самоорганизации, преодолевая точки бифуркации, связанные с борьбой за права человека (во Франции — Декларация прав человека и гражданина, 1789 г., Конституция 1793 г., Хартия 1930 г.; в Англии — public school, освобождающиеся от контроля государства, получающие автономию), овладевает передовыми умами, преодолевает бесправие ребенка. И, наконец, знаковые события XX в. — Декларация прав ребенка (1959), Международная конвенция о правах ребенка (1989), которые провозглашают право быть самим собой. Сразу оговоримся, что ошибочно отождествлять свободу с вседозволенностью, непризнавать такие же права у других людей. Здесь встает чисто педагогическая проблема воспитания ребенка в свободе, признающего закон, т. е. законопослушного. В данной ситуации востребуется *нравственно-ориентирующая функция этики,* открывающая истинно педагогическую проблему создания условий для выработки норм и ценностей ребенком (подростком, девушкой, юношей) собственными усилиями в креативной деятельности. Разумеется, в сотрудничестве, сотворчестве с педагогами, родителями сверстниками, строящими общение и деятельность на основе взаимодействия (субъектно-субъектные отношения), а не воздействия (субъектно-объектные отношения), на основе творческого освоения знаний и опыта предшествующих поколений.

Так, проблема первоначала, т. е. педагогических принципов (лат. principatus — основоположение, руководящая идея), потребовала преодолеть *противоречивость цели и средства* по отношению к растущему человеку и предоставляемым ему возможностям для реализации личностного потенциала в возрастном и гендерном развитии. Точнее, речь идет о синергетическом основании педагогики, о самоорганизации как результате синергетического историзма традиций и новаций в ней, особенно в условиях глобализации. В отличие от интеграционных процессов в прошлом, глобализация многоаспектна, планетарна и протекает спонтанно в категориях «хаос» и «порядок». Это закономерность социальной самоорганизации: взаимоотношения социального порядка и социального хаоса требуют создания необходимых и достаточных условий, способствующих переходу от хаоса к порядку. К числу этих условий относится такая организация образовательной среды школы и вуза, в которой успешно протекают процессы самоорганизации личности как субъекта образовательного пространства. Подчеркнем, что в отличие от целенаправленной организации, исходящей от внешних факторов, влияющей на личность всех субъектов образовательного процесса, самоорганизация зависит от самой личности обучаемого и обучающего, т. е. школьника, студента и преподавателя, достигнутого ими уровня лич-

ностного и социального развития, культуровосприимчивости, освоения культуры в этом процессе. Поэтому можно говорить о синергетической культуре личности и ее развитии в образовательном пространстве [5].

Исходя из понимания личности как социальной характеристики человека, считаем, что она реализуется в совокупности целей, ценностных ориентаций и установок, которые определяют разную степень соответствия реального поведения человека возможностям культуры, свойственным обществу в настоящее время. Каждое общество создавало условия для развития личности со своим набором качеств, и современное демократизирующееся, гуманизирующееся российское общество открывает невиданные ранее перспективы успешного развития личности.

Таким образом, синергетика как новое мировидение исходит из представлений о неравновесности, неустойчивости глобальных эволюционных процессов, к которым с полным основанием могут быть отнесены образование и воспитание. В проблемном поле их единства и непротиворечивости достижимо преодоление все более распространенного феномена «образованный, но не воспитанный» (И. А. Ильин) через актуализацию центральных для личности и общества понятий «свобода» и «опыт» ребенка (подростка, девушки, юноши). Понимая свободу как выбор, причем ответственный выбор, современное образование и воспитание, протекающие в условиях действия правовой нормы, которая утверждает необходимость защиты прав, свободы и достоинства детей (ключевые идеи и понятия Декларации прав ребенка), прежде всего сами должны стать свободосообразными, антропологически соразмерными. И неудивительно, особенно для российской ментальности, непринятие этих положений, потому что веками детство, отрочество и юность были лишены самоценности, не востребовался их потенциал для свободного развития и приобретения чувства и опыта жизни. Только в XX в. стали говорить о нарушении прав ребенка, поскольку данные природой задатки не востребовались. Если с антропологической точки зрения человек — «незавершенный проект», призванный «достраивать», «доделывать» себя сам, то роль педагогов и родителей, а также государственных и общественных деятелей предстает совершенно в другом свете.

Только при таком педагогически компетентном подходе, т. е. основанном на современных знаниях (персонологии, возрастной и педагогической психологии, дидактики и методик обучения и воспитания), целесообразны обучение и воспитание, имеющие смысл «надстраивания» самим растущим человеком своей антропологической сущности через развитую рефлексию. Следовательно, назначение педагогики состоит в том, чтобы «не навредить» ребенку, помогать ему с самого раннего возраста познавать себя, свои чувства, учить умениям владеть собой, управлять, регулировать свое поведение с помощью самоконтроля, саморегуляции. На таких, истинно педагогических путях сначала ребенок, потом подросток учится предвидеть, предсказывать, просчитывать свое будущее, чтобы профилактировать саморазрушение через рефлексию собственного экзистенциального пространства в достойной жизни, в свободе и ответственности. Только при наличии свободы может нарастать экзистенциальный опыт избирательности как свойство личности, имеющей чувство человеческого достоинства.

Осознание проблемы выращивания человеческого достоинства особенно актуально в настоящее время в связи с нестабильностью общества, с затянувшимся всеобщим кризисом, порождающим у человека мрачные мысли, болезненные чувства, пессимистические умонастроения и отчаяние. Поэтому мы приветствуем отход от традиционных представлений о линейности, механистичности воспитания подрастающих поколений и освоение новаций, связанных с современной теорией самоорганизации, согласно которой человек как существо творящее (homo creative), несмотря на обусловленность воспитания внешними факторами и колоссальную значимость среды, как природный феномен, как часть Космоса способен совершенствовать себя, «трудиться над собой», одухотворять действительность, изменять ментальность для созидания добра и противостоянию силам зла.

---

1. *Бердяев Н. И.* О рабстве и свободе. Опыт персоналистической философии // Царство духа и царство Кесаря. М., 1995.

2. *Бранский В. П., Пожарский С. Д.* Глобализация и исторический синергизм. СПб., 2004.

3. *Демоз Л. (Lloyd de Mause).* Психоистория. Ростов н/Д, 2000.

4. *Дудина М. Н.* История педагогики: диалог парадигм. Екатеринбург, 2008.

5. *Загоруля Т. Б.* Развитие синергетической культуры личности в образовательном пространстве вуза // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3 (92). С. 115–125.

6. *Кислов Г. А.* Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург, 2002.

7. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М., 2010.

*Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.*