

Колесникова И., директор АНО «Агентство «КОМЕНИУС», профессор,
доктор педагогических наук (Санкт-Петербург)

НА ПУТИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ВСЕОБЩЕЙ ХАОТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

«Не о том вам надо думать, каким вас давят прессом, а о том, как вести себя под давлением».

Аркадий и Борис Стругацкие

По утверждению американского исследователя Томаса Куна, всякая научная революция предваряется периодом концептуального хаоса.

ХАОС (греч. **chaos** — «зев», «развёрнутое пространство, вместилище»). В греческой мифологии беспредельная первобытная масса, из которой образовалось впоследствии всё существующее. Позднее мифологическое толкование приобрело физический смысл. В понятии *хаос* или *неорганизованная материя*, отражено состояние объективной реальности до появления или после разрушения организованной материи. К нему неприменимы определения форма и структура как определённый вид организации и связи элементов системы. Вместе с тем, всякая хаотическая масса стремится к организации.

В переносном смысле под хаосом подразумевается *беспорядок, неразбериха*. По мнению философов, именно беспорядок, будучи началом всего, способен стано-

виться источником возникновения нового порядка. Если предположить, что революция в образовании также предваряется неразберихой, то понятием *хаос* вполне можно метафорически обозначить нынешнее состояние педагогической действительности. В самом деле, для него характерны: беспорядочное наращивание педагогических взглядов, идей, моделей, систем; постоянные попытки преобразований при фактической неуправляемости развитием образовательной ситуации в целом.

Динамическая неустойчивость, пересечение разнообразных траекторий научно-педагогической мысли и инновационных действий; рост числа конкурирующих обоснований и концепций, всё больше расходящихся по смыслу — всё это типичные признаки хаотичности, которые легко обнаруживаются в современном образовательном пространстве.

Структурная неопределённость хаоса проявляется в неустойчивости, перетекании связей и отношений между погружёнными в него элементами, утрате их границ и взаимном слиянии. В результате рождаются совершенно новые структуры и сущности. Таким образом, можно предполо-

жить, что где-то в глубинах беспорядочности современной педагогической действительности кроются зачатки её творческого преобразования. Знаками этого можно считать намечающиеся в профессионально-педагогическом сообществе «сгустки» творческой активности, узлы, вокруг которых концентрируются *новые смыслы и ценности образования XXI века*, скрывая до поры до времени возможные точки бифуркации и перехода на новый виток существования.

Нарастание хаоса в образовательном пространстве знаменуется разрывом всех и всяческих связей. Несмотря на то, что прошло более четверти века с момента провозглашения идеи непрерывности образования, устойчивые и осмысленные связи между ступенями образования до сих пор не налажены. Очевидной остаётся разобщённость людей, принадлежащих к различным «этажам» и уровням образования. Увеличивается культурный разрыв между поколениями, который образование не в состоянии предотвратить. В стадии динамического рассогласования система образования, как ей и «положено» по законам синергетики, разламывается на подсистемы, начинающие действовать независимо друг от друга. Постоянным оказывается лишь её хроническая нестабильность.

Для ситуации, сложившейся в современном образовании, весьма характерно противоречие, обозначенное в философских работах К. Маннгейма и М. Вебера, *между «разумностью» индивида и бессистемностью «тотальности» трудового процесса*. Именно объективное наличие данного противоречия провоцирует раз-

мышления современного педагога о бессмысленности и хаотичности происходящего вокруг него. В этих условиях заманчивой является перспектива обозначить основные *причины всеобщей хаотизации педагогического пространства*¹.

В результате рефлексии над причинами «образовательного беспорядка» автором была обнаружена «чёртова дюжина» источников наращивания педагогического хаоса. Возможно, «в природе» их существует больше, но получившееся спонтанно число *тринадцать* выглядит симптоматично:

1. Основным источником образовательного хаоса видится **стихийное накопление** в опыте человечества **способов обучения и воспитания при отсутствии системы рефлексии**, позволяющей профессиональному сознанию удерживать целостность происходящего, а также механизмов управления имеющимся разнообразием возможностей по единым основаниям. Подобное накопление идёт постоянно и по разным параметрам, а его результаты мирно или конкурентно сосуществуют в педагогической действительности, располагаясь по слоям и уровням, или находясь в беспорядочном, взвешенном состоянии.

В итоге «всё смешалось» в современном образовательном пространстве и педагогическом сознании: разнообразные парадигмы и социокультурные модели; древнейшие техники трансформации человеческой природы и новейшие информационные технологии. Вера и атеизм. Гуманизация и агрессия. Коллективизм и

¹ Понятие сконструировано по аналогии с терминами *информатизация, компьютеризация, гуманизация, модернизация*.

индивидуализация. Коррупция и духовность. Насилие и жертвенность. Первозданная неграмотность и искусственный интеллект. Классичность, неклассичность, постнеклассичность, постмодерн и нечто совсем сверхновое («пост-постмодерновое»), пришедшее им на смену.

В принципе разнообразие увеличивает вероятность возникновения и закрепления в образовательном опыте новых форм. Однако существует некий критический объём, некий «коэффициент размножения» открытий и их общественных последствий. Иными словами, есть предел наращиванию разнообразия и внутри образовательного пространства, в котором следует различать действительно творческие «новообразования» и *профессиональные мутации* как своего рода педагогические уродства.

2. Наращивание эффекта субъектности и субъективности внутри образовательного пространства выливается в ситуацию, где каждый «сам себе ученик, сам себе педагог, сам себе учёный, сам себе методист». Это касается:

- ◆ этнических и социальных групп, стремящихся к обособлению и герметизации культурных моделей образования;

- ◆ образовательных учреждений, борющихся за увеличение автономии или смену статуса;

- ◆ педагогов, в массе стремящихся к созданию инновационных способов работы;

- ◆ учащихся всех возрастов, получивших возможность выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и траектории и пр.

Подобная самостоятельность вне учёта научного, социокультурного, глобального,

ноосферного контекстов, в которых действуют определённые объективные тенденции и общая логика развития педагогических явлений, далеко не всегда идёт во благо. Особенно если соседствует с низким уровнем профессиональной компетентности. Время показало, что *неокультуренная субъектность*, массово проявленная в образовательном пространстве, во все времена оказывается разрушительной и опасной.

3. Из неопределённости и неструктурированности веками наслаивающегося историко-педагогического опыта проистекает **стихийность самоопределения субъектов**, действующих в образовательном пространстве. При отсутствии чётких социально-педагогических и методологических ориентиров, на пересечении множества путей, открывающихся перед педагогами, неизбежно блуждание на ощупь, типа беспорядочности броуновского движения. В результате в педагогическом сообществе нарастает тотальное ощущение неуверенности, тревожности, незащищённости, напряжённости. Из всего этого и рождается эмоциональный хаос.

4. Всё более мощным источником хаоса становится осознанная и неосознанная **некомпетентность**, откровенный непрофессионализм, своего рода педагогическая «непорядочность» или, в другой формулировке, **неупорядоченность индивидуальных и совокупных действий**, которая усугубляет беспорядок и разруху внутри образовательных систем.

Наиболее распространённые формы её проявления можно метафорически обозначить как:

- ◆ «*старт от пачки*» — стремление педагога всё в работе начинать «от нуля», как

будто предыдущего опыта не существует; подобное профессиональное «дежа вю» блокирует механизмы преемственности в педагогической деятельности, разрывает традицию, препятствует укоренению позитивного опыта, созданного предшественниками;

◆ *«изобретение велосипеда»*, создание аналога, давно имеющегося в истории педагогики, проистекающее, как правило, от малой культурно педагогической осведомлённости авторов; иногда появляется впечатление, что в образовательной практике вот-вот будет вновь открыт урок;

◆ *«сохранение мусора в избе»* — уход от критического анализа и оценки неудавшихся преобразований; накопление педагогических неудач без какой-либо рефлексии по этому поводу; нередко оно сопровождается сокрытием негативных результатов от экспертов и общественности;

◆ *«педагогический авантюризм»*, запуск в массовую практику экспериментов, не прошедших предварительной гуманитарной экспертизы и серьёзного пилотажа на фоне того, что немало проводившихся в разные годы в разных странах образовательных реформ оказываются непродуктивными;

◆ *«имитация результатов обучения»* в условиях, когда на рынке образовательных услуг на продажу выставляется практически всё: начиная с рефератов и готовых домашних заданий и кончая текстами докторских диссертаций.

5. Неизбежными спутниками хаоса являются **педагогическая суета**, лишние или избыточные действия, не входящие в сферу профессиональной компетенции, выполняемые педагогическими учреждениями и их отдельными представителями по прин-

ципу «чего изволите» или «на всякий случай». Чаще всего такие действия производятся от неумения или социальной боязни сказать аргументированное «нет» в ответ на приказ, распоряжение, документ, спущенный свыше и заведомо ухудшающий ситуацию.

Например, подавляющее большинство директоров образовательных учреждений убеждены, что легче представить вышестоящей организации отчёт-отписку, нежели доказать, что действия, о которых следует отчитаться, никому не нужны; что указанный срок нереален для составления хорошего отчёта, и, вообще, в природе не существует документа, который обязывал бы учреждение давать подобный отчёт. Опытные учителя-предметники здраво оценивают сомнительное качество некоторых заданий ЕГЭ, но продолжают готовить к их выполнению учащихся и т.д.

6. Хаотичность образовательного пространства усугубляется **информационным шумом**, нарастающим по мере увеличения наукообразия профессионального языка, перерождающегося в педагогический «новояз»². Всё чаще на волне стремления к демонстрации новизны в работе известным вещам и явлениям присваиваются другие имена. Смещение и смысловое переименование устоявшихся терминов порой полностью затемняют культурный смысл научно-педагогических текстов или скрывают отсутствие такового.

7. «Замусориванию» образовательного пространства в не меньшей степени способствует отсутствие в педагогической практике системы **«профессиональной ути-**

² Термин Дж. Оруэлла из романа «1984», ставший нарицательным.

лизации» в виде социального блокирования со стороны педагогического сообщества непродуктивных форм деятельности и непрофессионального поведения. Конечно, в рамках процедур лицензирования, аттестации, аккредитации по отношению к отдельным учреждениям и педагогам могут быть приняты некие «запретительные» меры. Но в масштабе образовательной культуры в целом социально устаревшие или вредные способы работы табуируются крайне редко. Один из редких примеров в мировой практике — законодательная отмена физических наказаний в образовательных учреждениях.

8. Ещё одной причиной хаоса становится то, что можно назвать **профессиональной наивностью**. Иначе, действительное или мнимое непонимание педагогами подлинного смысла и последствий выполняемых ими действий. «Не ведаем, что творим», когда предлагаем шестилеткам при приёме в первый класс тестовый вопрос «как называется маленькая лошадка» и желаем получить строго определённый ответ³. Когда при подготовке к ЕГЭ используем *фронтальную устную* форму работы с классом, притом что учащемуся заведомо придётся действовать на экзамене, заполняя тестовую форму, *индивидуально и письменно*. В итоге результат оказывается заведомо случайным, не соответствующим исходным намерениям, т.е. стихийным, хаотичным. В силу этого, нецелесообразным или просто вредным, нечеловечным.

9. Впрямую на хаос работает **деструкция позитивного опыта**, спонтанное

(по недомыслию) или же целенаправленное уничтожение (неоправданное замещение чем-то другим) хорошо и продуктивно работающих звеньев образовательной системы.

Так, в начале 1990-х годов в России была разрушена великолепно отлаженная система профессионально-технического образования. Тогда же произошло значительное сокращение детских дошкольных учреждений. Спустя десятилетие, в русле модернизации образования, проблемы подготовки рабочих кадров и обеспечения подготовки детей к школе снова были заявлены как приоритетные. С началом перестройки и появлением Закона «Об образовании» из жизни образовательных учреждений стала исчезать воспитательная работа. Спустя пятнадцать лет мы всем миром ищем национальную идею воспитания.

Деструктивными в обучении и воспитании оказываются любые формы культурной экспансии, вытесняющие, замещающие веками складывающиеся национальные формы воспитания и обучения. Деструктивную функцию выполняет увеличение диспропорции или намеренное создание разрыва между различными компонентами образовательной системы. Например, прогнозируемое законодательно разделение уровней бакалавриата и магистратуры в системе высшего образования. Во многом разрушительную функцию на пространстве постсоветских стран сейчас выполняют процессы коммерциализации обучения, стихийно разворачивающиеся на рынке образовательных услуг.

10. Специфический «вклад» в наращивание беспорядка вносят «терминаторские»

³ Пояснение для педагогов: правильных ответов на этот вопрос может быть несколько. Например, жеребёнок, пони, лошадка.

действия педагогов-инноваторов, если они совершаются в противовес сложившимся традиционно позитивным тенденциям развития образовательного пространства или в ценностно-смысловом отношении намного опережают действительность. В этом случае внедряемые нововведения с неизбежностью порождают негативные побочные эффекты. Наиболее явные из них — снижение качества образования по ряду параметров, а также рост психологической и социальной напряжённости в поле инновационных преобразований.

11. По утверждению философов, хаосу напрямую способствует **вытеснение духовно-нравственного начала** из сферы педагогики. Это проявляется, прежде всего, в откровенной прагматизации целей и содержания образования, ослаблении или обрыве связей содержания работы педагогов с неким бытийным метауровнем (национальной традицией, ноосферой, универсумом).

12. Непосредственным орудием хаоса являются явно **античеловеческие действия** и проявления, разрушительные по своей педагогической сути. Примеры распространения античеловечности, дегуманизации в образовательном пространстве нашей планеты, вплоть до прямого физического насилия со стороны педагогов и учащихся, нетрудно найти почти в каждом выпуске «Новостей».

13. Хаотичность неизбежно возникает в **отсутствии систем управления качеством** образования, основанных на *правдивой* обратной связи и *надёжном прогнозе* тенденций его развития. Сегодня большинство показателей, которые используются при оценке качества образования, относятся к

числу формальных, т.е. *потенциально имитируемых*. Это означает, что реальная картина состояния образовательного пространства остаётся за кадром мониторинга и иных форм позитивного «отслеживания» педагогических процессов. В этой ситуации мы имеем дело с управлением вслепую, т.е. движением «в неизвестно куда».

Существует и другая сторона этого вопроса: сознательная имитация мер по изменению кризисной ситуации в образовании, подмена действительно требуемых действий каким-то иным видом активности. Например, когда на уровне государственной или региональной образовательной политики вместо принятия соответствующих законодательных инициатив и обеспечения прорыва в финансировании непрерывного образования предлагается решать проблемы информационного неравенства с уровня и за счёт ресурсов образовательных учреждений и населения. Или когда коллективу учреждения, выигравшего конкурс на получение средств «под проект» предлагается срочно разбиться на группы и выдумать из головы «здесь и сейчас» для всей страны то, чем до сих пор данные специалисты никогда не занимались. Скажем, в одночасье решить проблему инновационных гуманитарных технологий или создать систему интернет-тестов для студентов.

Имея представление об основных источниках хаотизации, можно сформулировать некий круг профессионально-педагогических заповедей по принципу: *чего не стоит делать никогда*, чтобы собственноручно не способствовать распаду образовательной системы. **Памятка по блокированию бессмысленных в профессионально-педаго-**

гическом отношении действий, обращённая к самому себе, могла бы звучать так

Педагог! Помни: то, что пока невозможно сделать в массовом масштабе, вполне реально предпринять на уровне индивидуальной деятельности. Некогда было сказано: «Спасись сам, и вокруг тебя спасутся тысячи»... Поэтому:

◆ *Старайся не использовать* в работе методик, технологий, форм работы, механизма влияния и последствий которых до конца не понимаешь. Не производи действий, в непродуктивности которых убеждён или в продуктивности которых сильно сомневаешься.

◆ *Выработай привычку* в суте школьных или вузовских будней время от времени останавливаться, оглядываться назад, задумываться, что и зачем делалось, к чему привело.

◆ *Не бойся* спрашивать окружающих тебя учеников, воспитанников, студентов, коллег о качестве своей работы. Знание о незнании и неумении — стартовая точка в преодолении хаоса.

◆ *Избегай* быть «первым учеником» в освоении или воплощении «педагогического маразма», который кто-то для тебя, но без твоего участия придумал.

◆ *Откажись* от соблазна построения образовательных «потемкинских деревень» перед приходом очередной комиссии или при подаче отчёта.

◆ *Учись* не закрывать глаза на противоречия, которые возникают в профессиональной деятельности.

◆ *Имей смелость* отказаться от способов деятельности, которые заведомо не могут или перестали приносить педагогиче-

ские плоды. Ищи аргументы, чтобы показать руководству и коллегам неправоту таких способов.

◆ *Не употребляй* всуе научных слов, смысл, которые не вполне осознаёшь.

◆ *Не страшись* своего профессионального несовершенства, оно преходяще⁴.

Для выхода из современного кризисного состояния профессиональному сообществу важно видеть не только деструктивную, но и созидательную роль хаоса в развитии образовательного пространства, например, в ходе самоорганизации педагогических систем. Для классической педагогики было характерно стремление к максимально возможной упорядоченности деятельности педагога. В этом смысле типичны восторженные впечатления И. Гербарта от посещения школы И.-Г. Песталоцци в Бургдорфе.

«Не слышно ни одного бесполезного слова в школе, так что ход восприятия не нарушается ни на мгновение. Учитель всё время говорит ученикам; *неправильная буква тотчас же стирается на классной доске*; так что ученик никогда не остаётся при своей ошибке и не привыкает к ней. *Правильная колея не покидается ни на минуту*: так что каждый момент означает прогресс»⁵.

Вместе с тем, в разные века педагоги, приверженцы свободного воспитания, в ориентации на спонтанные проявления живого педагогического процесса, сами того не подозревая, интуитивно опирались на постнеклассические принципы синергетики.

⁴ Разумеется, каждый желающий может разработать свой вариант подобной памятки.

⁵ См.: Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 363—364.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

24

Так, давая описание жизни Яснополянской школы, Л.Н. Толстой (60-е гг. XIX века) отмечает:

«Школа *развивалась свободно* из начал, вносимых в неё учителем и учениками. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреации и уроки... все попытки распределения оставались тщетны... *Внешний беспорядок этот полезен* и незаметным, как он не кажется странным и неудобным для учителя. Нам *кажется, что беспорядок растёт*, делается всё более и более, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, а *стояло только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок*, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумываем»⁶.

Ещё один аналогичный пример из доклада инспекторов Британского правительства после посещения Саммерхилла, школы А. Нилла (первая треть XX века)⁷.

Основанная А. Ниллом школа несколько отличается от стандартных учебных заведений. Он набирал группу ребятишек и ничем не стеснял их свободу. Если кто-то хотел научиться читать и писать, — отлично, он обучал ребёнка грамоте, если же малыш такого желания не испытывал — это тоже было отлично. Вы *могли делать со своей жизнью всё что угодно* при условии, что ваши действия никак не ущемляют свободу другого человека. *Не мешайте ближнему быть свободным* — всё остальное ваше личное дело.

⁶ Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы 1862г. // Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX вв. М. Педагогика, 1990.

⁷ Министерство образования. Доклад инспекторов Её Величества о школе Саммерхилл, Лейстон, Восточный Саффолк. Инспекция проводилась 20 и 21 июня 1949 года.

«Для занятий отведены определённые места, их проводит определённый учитель. Единственное, чем классы отличаются от аналогичных в обычной школе, — *нет ни малейшей гарантии, что на занятия придут все ученики или хоть кто-нибудь один...* Директор чувствует, что «основанием для оценки его школы должно быть то, какими людьми она даёт возможность вырасти своим ученикам, а не то, каким конкретным навыкам и умениям она их обучает».

Любопытно сравнить приведённые описания вековой давности с мнением Ш.А. Амонашвили по поводу школы М.П. Щетинина. (Конец XX века.)

«В школе Щетинина *нет* классов и разновозрастных групп детей. Здесь *никто не скажет, в каком он классе. Нет* здесь уроков в том смысле, в тех проявлениях, как они сложились в массовом сознании и практике, *нет звонков на урок, нет тем уроков. Не ищите* здесь обычные *школьные программы и учебники*, их тоже нет, таковыми становится что-то другое. Не ищите здесь *педагогического коллектива* со своими педсоветами и педагогическими объединениями, *здесь каждый есть ученик в учителе, учитель в ученике*. Не смотрите на детей как на школьников, ибо среди них здесь учатся мыслить сердцем, решать умом, строить руками и всей жизнью»⁸.

Наконец ещё один современный фрагмент. Описание Г. Зверевым экспериментальной школы-парка. (Рубеж XX и XXI столетий.)

«...Всё до ужаса непривычно. *Нет классов, нет уроков, нет домашних заданий, да и собственно учебных занятий тоже как бы*

⁸ Амонашвили Ш.А. Идея школы Щетинина // Школа сотрудничества. М.: Первое сентября, 2000. С. 70–75.

нет. А есть большая сложная игра-необходимость. Жить в этой игре очень интересно, но при этом необходимо постоянно что-то узнавать, в чём-то упражняться, завязывать и поддерживать отношения с партнёрами, рассчитывать и рассчитываться, доказывать, отстаивать, достойно выбираться из конфликтов, подтверждать каждый день своего существования. Узнаете? Ну, конечно, это она, *экзистенция, естественные законы существования человека среди людей*.

Полтора века разницы во времени, а как похожи результаты наблюдений. Какие аналогичные раздумья вызывают! В самом деле, увеличение разнообразия становится одной из причин хаотизации. Вместе с тем, именно присутствие разнообразия обеспечивает гомеостаз живой школьной системы, её способность противостоять потере энергии, ведущей к последующему распаду. Что же предпринять в этой ситуации?

С естественно-научных позиций каждый шаг в приспособлении организма к условиям среды или увеличению своей структурной сложности должен быть компенсирован общим изменением его организации. Без этого невозможно противостоять росту энтропии. Именно поэтому в природе генеральное направление действия эволюции связано с возрастанием организованной сложности. По аналогии с этим, можно предположить, что *обнаружение и наращивание сложности современного образовательного пространства на любом его отрезке должны сопровождаться усилением мер по организации данной сложности* или же, применительно к педагогическому мышлению, *усложнением организации рефлексивного взгляда на эту сложность*.

По утверждению физиков, условием перехода от беспорядка или хаоса к порядку является наличие в системе энергии. Возникает закономерный вопрос: откуда в современном образовательном пространстве взять энергию для упорядочения? Один из возможных источников — **энергия профессионального знания**. Однако подлинно новое педагогическое знание, адекватное непростой ситуации, сложившейся в образовательном пространстве, должно сначала сформироваться. Вероятно, это будет совсем иное по природе знание, нежели сейчас.

Философ В. Аршинов, указывая на различие форм организации эпистемологических пространств классики, «неклассики» и пост-неклассики, выдвигает задачу приведения их «в топологическое соответствие друг с другом в контексте всего человеческого опыта». Данный методологический посыл весьма значим для понимания хаотичной «многослойности», скрывающей смысловые полюса, *оппозиции современного образовательного пространства*. По утверждению В. Аршинова, такие оппозиции нужны как знаки, маркирующие пределы, границы, между которыми заново прокладывается путь в мире и который каждый раз создаётся как творимый нами совместно с другими в процессе самоорганизованной коммуникативной деятельности.

В этом плане профессиональным ориентиром в мире образовательного хаоса может стать целостное представление о педагогической реальности, сформированное по неким фундаментальным (онтологическим, культурологическим, праксеологическим, аксиологическим или иным) основаниям, способным предложить практику панарам-

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

26

ное, объёмное видение и понимание природы происходящего в образовании и с образованием⁹.

Иными словами, хаос в сознании отступает при попытках «схватить» целостность педагогической реальности. Вот почему возникает профессиональная потребность в обращении ко всему огромному пласту мировой педагогической культуры для выделения общих магистральных линий её становления. Понятие педагогическая *инновация* как факт творения будущего теряет смысл без понятия «*традиции*» как факта удержания в памяти общества культурного опыта. Не зная школы прошлого, строить школу будущего — всё равно, что созидать замки на песке. Стремиться к выработке инновационных образовательных технологий, не оглядываясь на то, как работали великие педагоги-предшественники, всё равно что вновь и вновь изобретать нотную грамоту или выдумывать цветовую палитру. По меньшей мере, также наивно.

К великому сожалению, интерес к истории педагогики в профессиональной среде катастрофически падает. В России сегодня по пальцам можно пересчитать специалистов, действительно компетентных в этой области. В вузах и системе ПК закрываются кафедры соответствующего профиля. Учебники по истории образования и педагогической мысли публикуются всё реже. В силу этого внутри образовательного сообщества постепенно развивается в виде профессионального заболевания некий *исто-*

рико-педагогический склероз. В быту, очевидно, что человек, находящийся в беспамятстве, не может найти нужную вещь в нужное время или же просто не способен узнать эту вещь, поскольку не помнит её названия. Странно, что беда отсутствия памяти не настолько очевидна в управлении развитием образовательной практики.

Прежде чем изобретать что-то новое, имеет смысл составить полное описание того, что уже есть. Как это принято делать в области точных наук или в мире техники. Так же как, например, в математике и физике, где существуют сформулированные, но пока не доказанные теоремы, или перманентно безумные идеи типа «вечного двигателя», полезно обозначить круг «вечных педагогических вопросов», прогностически поставленных, но пока не нашедших ответа. Скажем, вроде проблемы гармонического развития личности или Школы Радости.

Для того чтобы «не множить без надобности сущности»¹⁰, тем самым «не засорять» образовательное пространство, при каждом действительном или мнимом появлении в поле зрения нового необходим поиск историко-культурных аналогов, соотнесение с уже имеющимся опытом, чёткое понимание, что именно изменяется в педагогической действительности. При этом в подавляющем большинстве случаев обнаружится, что новое — это хорошо забытое старое, иными словами — ретро-инновация. Что принцип, на котором основано действие изобретённой формы или подхода, был известен профессионалам много веков назад.

⁹ Один из авторских вариантов подобного видения предложен в книге: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург: Изд-во «ДРОФА», 2001.

¹⁰ Принцип «бритвы Оккама», известный ещё в Средневековье.

Целенаправленная работа педагогов по преодолению хаоса предполагает умение терпеливо, философски всматриваться в то, как накапливаются во времени спонтанные, на первый взгляд, случайные и незначительные изменения, происходящие в образовательном пространстве. Это позволяет улавливать тенденции становления подлинно нового, подхватывать продуктивные моменты, чтобы опираться на них в своей работе. Как верно замечено М.В. Воропаевым, «понятие «стихийное» стало пасынком для традиционной педагогики. Его научный статус определяется тем, что оно располагается где-то по другую сторону бинарной оппозиции, уравнивая понятие «закономерное». По замечанию учёного, время, когда досадные неточности, вызванные случайностью, слегка искажали строгий чертёж педагогической реальности, уходит. Пришло другое время, когда в образовательном пространстве зазвучали синергетические мотивы стихийности.

Проблема использования идей синергетики в педагогической деятельности, в частности, при работе с воспитательными системами, начала разрабатываться в России на рубеже 1980–90-х годов научной школой академика Л.И. Новиковой. Она и её ученики (А.В. Мудрик, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин) начали изучать особенности воспитательной системы как системы неравновесной и тем самым определили стихийность в качестве её неотъемлемого свойства.

Идеи *выращивания* облика образовательного учреждения на основе выбора из множества возможных вариантов, следуя за естественными процессами его становления, были сформулированы представителем

научно-педагогической школы Петербурга В.Е. Радионым.

Отталкиваясь от синергетических принципов анализа педагогической действительности, учёными был сделан вывод о противоречии между хаосом и упорядоченностью как сущностной характеристикой образовательной системы. По образному определению Ю.С. Мануйлова, современного исследователя стихий и ниш педагогического пространства, стихийность сродни ветру для капитана парусника: ветер дует вне зависимости от того, есть ли на его пути судно, или нет, он может ускорить или остановить его движение, может его и потопить. Можно добиться использования стихии, но недостижимо её полное приручение.

Стихия по своей природе чужда человеку, как правило, склонному к целенаправленности действий. Тем более педагог, как субъект профессиональной деятельности, изначально тяготеет к упорядоченности. В то же время именно *открытость профессионального сознания* всей полноте происходящего даёт возможность ощутить, как исподволь в пространстве образования начинает произрастать нечто новое: педагогически перспективное либо, напротив, чуждое гуманистическим замыслам, враждебное человеку, ребёнку, гражданскому обществу.

В этом плане полезно выделять ценностно-смысловые и содержательные доминанты жизни школы, вуза, дополнительного образования, которые реально складываются в педагогическом опыте, помимо того или вопреки тому, что публично декларируется. Говоря синергетическим языком, именно за этими доминантами скрываются возможные точки бифуркации.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

28

Достаточно точный прогноз направлений и вариантов развития образовательного пространства; новых связей, которые могут в нём установиться; возможных рисков, которые при этом появятся, даёт приём *моделирования ситуации хаоса*. К сожалению, имитационные возможности поисково-порождающих игр и компьютерного моделирования мало используются при разработке педагогических сценариев инновационного развития образовательного пространства и его возможных последствий.

В стремлении к инновационной деятельности, направленной на реформирование или модернизацию образования, важно помнить, что онтологическим содержанием любой эволюции является сотворение не просто новых форм, *но форм, устойчивых к дальнейшим изменениям*. Т.е. оказывая сильное педагогическое противодействие хаосу, мы одновременно способствуем достижению устойчивости развития образования как одной из глобальных задач, стоящих перед международным сообществом.

В заключение хотелось бы обозначить некоторые направления совместных действий, которые представляются сегодня продуктивными на путях противостояния хаосу в образовании:

- ◆ Формирование в педагогической науке панорамного представления о педагогической реальности в её целостных характеристиках.

- ◆ Обеспечение культурной преемственности преобразований в системе обучения и воспитания в условиях постоянно изменяющейся педагогической действительности.

- ◆ Освоение принципов синергетического видения образовательной практики.

- ◆ Усиление критического, рефлексивного начала практической деятельности педагогов.

- ◆ Развитие праксеологической культуры педагога как готовности и способности к рациональным успешным действиям.

- ◆ Налаживание многообразных, в том числе, сетевых связей между педагогами-единомышленниками, направленных на преодоление профессиональной разобщённости.

- ◆ Введение института гуманитарной экспертизы нововведений государственного масштаба, обеспечивающей общественное блокирование любых мер по модернизации образования, ухудшающих образовательную ситуацию для какой-то социальной или возрастной группы населения.