

Гапонюк П.Н., Карпова Н.К., Мареев В.И., Щипанкина Е.С.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: междисциплинарный системный подход, синергетика, самоорганизующиеся системы, междисциплинарный синтез линейного и нелинейного развития систем.

© Гапонюк П.Н., 2012 © Карпова Н.К., 2012 © Мареев В.И., 2012 © Щипанкина Е.С., 2012

Сама идея о том, что окружающий нас мир есть нечто целое, где вещи и явления связаны друг с другом многочисленными отношениями, уходит корнями глубоко в древность. В ясной форме она выступает уже у первых античных философов Фалеса, Демокрита и Гераклита, а затем находит дальнейшее развитие у Сократа, Платона и Аристотеля. Г.И. Рузавин отмечает, что идея целостного, системного подхода к миру шла рука об руку с развитием античной диалектики [12, с. 17]. Первоначально понятие «система» было связано с формами социально-исторического бытия, однако уже у первых стоиков встречается его толкование как «мирового порядка». Эпикур же использовал понятие «система» для обозначения определенной суммы знаний.

Впервые определение понятия «система» встречается у представителей метафизического материализма. Так, французский просветитель Э.Б. Кондильяк писал: «Всякая система есть не что иное, как расположение различных частей какого-либо искусства или науки в известном порядке, в котором последние части объясняются первыми» [1, с. 74].

«Под системой же, - писал Кант, - я разумею, единство многообразных знаний, объединенных одной идеей» [8, с. 27]. Это лаконичное определение весьма содержательно, так как включает в себя основные характеристики системы вообще. В определении И. Канта отражено противоречие, а следовательно, движение, развитие.

По Гегелю, всякий предмет исследования - саморазвивающаяся система, это «система ступеней, каждая из которых... вытекает из другой» [6, с. 97]. Он представил картину диалектического процесса развития систем от низшей к высшей как цепь взаимопереходов количества и качества. Гегель, по существу, завершил развитие и самого понятия «система», наполнив содержанием, которое вывело его в ранг философских категорий.

На рубеже XIX-XX вв. складываются представления о системах разных уровней и специфических средствах деятельности, возникают идеи полисистемности мира.

В 40-х гг. XX столетия по инициативе австрийского ученого Л. Берталанфи начинаются исследования методологического аспекта принципов системного подхода.

Следует отметить, что научное познание и преобразование социальной действительности невозможно без учета специфики закономерных связей, характерных для органических систем (или целостностей), составляющих человеческое общество. Таким образом, суть системного подхода как общеметодологического принципа состоит

в постоянном учете и использовании этих связей как в процессе познания, так и в практической деятельности.

С точки зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, системный подход - это методологическое направление, которое ставит задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой системы [3].

Исследователи подчеркивают, что системный подход как никакой другой позволяет органически соединить анализ и синтез. Термину «системный подход» придают чаще всего теоретический и управленческий смыслы. Его используют, когда речь идет об общем методологическом принципе научных исследований, о совершенствовании системы управления.

Сущность системного подхода раскрывается через составляющие его принципы, а именно: *целостности* - несводимости свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимости из последних свойств целого, зависимости каждого элемента, свойства и отношения от его места, функций внутри целого; *структурности* - возможности описания системы лишь через установление ее структуры, т.е. связей и отношений системы; *взаимозависимости системы и среды*: система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия; *иерархичности* - каждый компонент системы может рассматриваться в свою очередь как система, а исследуемая в данном случае система представляет собой один из компонентов более широкой системы [7, с. 235].

Связь, обеспечивающая целостность отдельных подсистем и всего процесса, в нашем случае педагогического, является системообразующей, приводя его компоненты в систему, выделяя ее из окружающей среды, обеспечивая, закрепляя упорядоченность частей структуры, расставляя тем самым компоненты на «свои места». Целостность образовательного процесса повышается при возрастающей роли системообразующей связи в контексте интеграции, синтеза составляющих систему элементов.

Э.Н. Гусинский в русле разрабатываемой им теории образования на основе междисциплинарного системного подхода создаваемые в образовании системы охарактеризовал как открытые, нелинейные, неравновесные, самоорганизующиеся [там же].

При этом открытость их обусловлена свободой интеграции всех заинтересованных субъектов, приносящих с собой различные взгляды, подходы к решению общих задач; нелинейность заключается в многоуровневости и много-профильности входящих в систему подсистем, автономных и взаимосвязанных одновременно; неравновесность системы выражается в сосуществовании в ней различных парадигм, моделей, технологий, не всегда обеспечивающих полный консенсус возможности входа и выхода из нее субъектов деятельности; самоорганизация (самодостраивание) является важнейшей функцией системы, обеспечивающей внутреннюю целостность и устойчивость при всей неравновесности.

Рост числа подсистем усиливает, с одной стороны, сложность и неравно-весность системы. С другой стороны, как справедливо утверждает Э.Н. Гусинский, системы высокого уровня организации, благодаря сильному внутреннему взаимодействию, неизо-лированности и даже взаимопроникновению подсистем, обладают высокой степенью внутренней связанности [7, с. 20].

Необходимость системного подхода в педагогике обусловлена целостностью личности воспитанника. Существовая в определенной социальной и материальной среде, взаимодействуя с окружающими людьми и природой, участвуя в общественном производстве, человек проявляет себя как сложная самоуправляющаяся система с огромным спектром различных качеств и свойств. Эта система и есть личность, которая выступает как: совокупность социально значимых свойств человека; система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой; система деятельности, система осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов; процесс осознания окружающего мира и себя в нем; система потребностей, творческих возможностей и т.д.

Таким образом, личность ребенка как целостная интегральная система сможет эффективно развиваться только в целостном педагогическом процессе, в котором все компонен-ты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, диаг-ностико-результативный) тесно взаимосвязаны.

Возникновение идей системного подхода в педагогике связано с именами западноевропейских педагогов, таких как Я. А. Коменский, Д. Локк, И.Ф. Герbart, А. Дистервег.

Впервые педагогика как самостоятельная отрасль знания оформилась в трудах Я.А. Коменского, признанного основоположником этой науки. С его именем связано и возникновение первых идей системного подхода к процессу обучения и воспитания. В трудах Я.А. Коменского системный подход приобрел устойчивые научно-педагогические очертания, изложенные им в «Великой дидактике».

В основу всей педагогической системы Я.А. Коменского положена идея понимания воспитания как всеобъемлющей категории, оказывающей влияние на формирование, жизнь и условия существования и развития всего общества. «Пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семейств, государств и всего мира» [16, с. 54].

Развивая одну из идей системного подхода (идею активности воспитанников в осмыслении и деятельном освоении мира), Я.А. Коменский писал, что «человеческая природа всегда в движении, словно мельничный жернов» и детям присуща склонность к деятельности. Задача же воспитания - раскрытие задатков и способностей воспитанников. Причем эта цель может быть достигнута только при соблюдении определенной

последовательности воспитания: вначале посредством развития чувств дети должны ознакомиться с окружающими предметами и явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и наконец научиться активно действовать, опираясь на приобретенные знания, умения, навыки [2, с. 61].

Определенный вклад в развитие идей системного подхода в педагогике с позиций материалистической философии внес английский философ Дж. Локк. В работе «Опыт о человеческом разумении» им детально обосновано положение о происхождении знаний и идей из мира чувств, что стало отправным пунктом его педагогической концепции. Им теоретически развиты идеи о целостности процесса воспитания, о ведущей роли воспитания в становлении личности [16, с. 81].

Продолжая Я.А. Коменского, Дж. Локк актуализировал идею общечеловеческого и природосообразного воспитания, осмыслив необходимость гуманного отношения к ребенку как принцип, определяющий выбор педагогических средств. Наилучшим «методом» воспитания Дж. Локком признавалась практическая деятельность воспитанников [там же, с. 92].

Идеи системного подхода в воспитании нашли отражение в теоретических трудах и педагогической практике представителей классической немецкой педагогики: И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега.

И. Песталоцци рассматривал воспитание как процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. Изучая взаимоотношения между процессами обучения и воспитания, великий педагог выдвинул идею их гармоничной и неразрывной связи [там же].

Обоснованные аргументы в пользу единства обучения и воспитания в педагогической системе были высказаны другим немецким педагогом - И.Ф. Гербартом. По его словам, обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств [там же, с. 101].

А. Дистервег в своих трудах также рассматривал идеи, которые с точки зрения современной теории педагогики могут быть признаны идеями, отражающими системный подход в педагогике. В частности, им выдвинута идея общечеловеческой цели воспитания. «В каждом индивидууме, - писал

- А. Дистервег, - в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» [7, с. 78].

Он полагал, что педагог - организатор всей системы воспитания и образец для подражания, на примере которого воспитывается ребенок. Ценность школы равна при этом ценности учителя [там же, с. 79].

Идеи системного подхода к воспитанию получили также обоснование и развитие в работах русских педагогов К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, К.Н. Вент-целя и др.

Впервые в истории педагогики К.Д. Ушинский высказал одну из основных идей системного подхода в педагогике: идею о воспитании как о целенаправленном и систематическом преднамеренном и непреднамеренном влиянии на воспитуемых. Идея целостности личности воспитанника нашла отражение в педагогической антропологии К.Д. Ушинского, где им разрабатывается новый целостный подход к воспитанию человеческой личности [15, с. 32].

С позиций системного понимания мира педагог развивает идею единства личности и ее деятельности, идею развития ребенка в деятельности. «Основной закон детской природы, - писал Ушинский, - можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Педагог должен прежде всего учиться у природы и из замеченного явления детской жизни выводить правила для школы» [15, с. 36].

- В XIX в. общественно-демократическая мысль в лице Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова проводила идею «общечеловеческого образования», которая рассматривалась ими в качестве основы специального образования. Только хорошо поставленное общее образование, утверждали представители передовой педагогической мысли, может служить надежной базой специального образования. В частности, Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» писал, что успехи наук и искусств в его время сделали «специализм» необходимой потребностью общества. Вместе с тем он отмечал, что никогда ранее не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании. Задача общечеловеческого воспитания - «сделать нас людьми», чего не сделает только школа узкопрактического направления, заботящаяся подготовить «из нас с самого нашего детства негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов» [17, с. 61].

Уже на этом этапе развития педагогической мысли в работах Н.И. Пирогова четко прослеживается идея преемственности и целостности всей системы обучения и воспитания.

Исследуя идею «общечеловеческого воспитания», В. Г. Белинский поставил перед обществом новые задачи в этой области. «Первоначальное воспитание должно видеть в дитяте не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не преставая быть человеком. Воспитание развивает в ребенке такие качества и черты, которые должны иметь все люди вне зависимости от их социального положения, национальности, знатности, богатства» [там же, с. 83].

По мнению В.Г. Белинского, в воспитании, как системе, все части и воздействия должны быть уравновешены и сопряжены соответствующим принятой системе образом.

Мысль о системном характере воспитания продолжил Н.Г. Чернышевский, который считал, что умственные и нравственные качества личности формируются через всю систему материальных и духовных условий жизни общества, под воздействием различных общественных институтов, экономических и общественно-политических условий, под влиянием литературы, искусства, семьи и школы - одним словом, во взаимосвязи [там же].

Н.А. Добролюбов в работе «О значении авторитета в воспитании» пишет, что «успешно осуществлять задачи воспитания мог бы учитель, которого отличает ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с принципами» [там же, с. 204].

В рамках отечественной культурной традиции системного осмысления мира (концепция ноосферы В.И. Вернадского, философия всеединства Н.Ф. Федорова, П.А. Флоренского, космизм Д.И. Менделеева, К.Э. Циолковского) системность была одной из черт, присущей мышлению отечественных педагогов конца XIX - начала XX в.

Осмысление методологии как системы методов мыслительной деятельности прослеживается в работах К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, Н.Ф. Бунакова. Разработана определенная методика системного исследования: рассмотрение целого как результата взаимодействия частей и одновременно части более широкого целого; установление внешних и внутренних связей целого и его функционирования по достижению развернутых целей при наименьшей затрате сил; использование переноса закономерностей структуры и функционирования одного целого на другое, частью которого оно является.

Встречающийся в работах П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Н.Ф. Бунакова и других исследователей термин «система» контекстуально определяется как гармоничное, неразрывное единство, целостно взаимодействующее со средой.

Серьезный вклад в развитие представлений о целостном педагогическом процессе в конце XIX в. внес П.Ф. Каптерев. Общеобразовательный курс школы, по его мнению, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности [17, с. 200].

Таким образом, проведенный нами анализ развития педагогической мысли XVII-XIX вв. показывает, что в этот период разрабатываются фундаментальные проблемы построения науки педагогики, закладываются представления о целостном, системном характере педагогических явлений. В трудах отечественных и зарубежных педагогов этого периода зарождаются идеи, впоследствии составившие основу системного подхода в педагогике. В их числе необходимо выделить следующие: понимание воспитания как широкой, всеобъемлющей категории; целостность личности; целостность системы воспитания; идея связей как компонента системы; единство личности и ее деятельности; преемственность образования.

Системность научных позиций педагогов рубежа XIX-XX вв. явилась результатом разработки фундаментальных вопросов педагогики. Она возникла как результат внутринаучной рефлексии, размышлений о сущности процесса познания, анализа собственной мысли. Понятию «система» придавался гносеологический оттенок, так как оно было тем инструментом, с помощью которого адекватно оформлялись результаты теоретических исследований.

В 20-х гг. XX столетия для отечественной педагогики были характерны многомерность, своеобразный сплав мировых тенденций в развитии образования и достижений философско-педагогической мысли. В начале XX в. идеи системного подхода получили свое развитие в теоретической и практической деятельности отечественных педагогов: Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, В.Н. Сороки-Росинского, Л.С. Выготского и др.

Впервые в истории педагогики

А.С. Макаренко была высказана мысль о том, что для организации «хорошей школы» «хороших методов» только в стенах класса мало, для «хорошей школы» необходима научно организованная система «всех влияний» [10, с. 19].

Тенденцию использования идей системности при построении учебновоспитательного процесса продолжил С.Т. Шацкий, много работавший с разными по возрасту и по характеру деятельности группами воспитанников. Основной идеей педагогической концепции С.Т. Шацкого стала идея «школа - центр воспитания в социальной среде». В рамках разработки данной идеи С.Т. Шацкий рассматривались вопросы воспитания как создания наиболее благоприятных условий для естественного свободного развития ребенка, культивирования его потребностей, разносторонней трудовой деятельности как педагогического средства организации «нормального детства», вопросы самоуправления в его естественном саморазвитии и самореализации [18].

Дальнейшее развитие идеи системного подхода в педагогике и психологии получили в работах П.П. Блонского и Л.С. Выготского.

Исследования П.П. Блонского основывались на двух главных идеях системного подхода: идее развития и идее целостного подхода к изучению ребенка [4, с. 25]. С опорой на эти идеи П.П. Блонским была предпринята попытка дать полную картину жизни ребенка, показать его как «естественное целое».

В этот же период Л.С. Выготским разрабатывается культурно-историческая теория развития поведения и психики человека, оказавшая существенное влияние на становление системного подхода в воспитании. В ней нашли отражение следующие идеи: основа психического развития человека - качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности; всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание; исходная форма жизнедеятельности - ее развернутое выполнение человеком во внешнем (социальном) плане; психологические новообразования, возникшие у человека, производимы от интериоризации исходной формы его жизнедеятельности; важное значение в жизнедеятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве [5, с. 51].

Исследования Л.С. Выготского и П.П. Блонского в области педагогики и психологии основывались на идеях системного видения жизнедеятельности человека: развития и целостности личности и производной от них целостности воспитания, единства интеллектуального и эмоционального развития.

Анализ развития системного подхода в трудах теоретиков и практиков 1920-х гг. показал, что их представления о педагогической системе вызревали в ходе длительных и сложных поисков, размышлений, экспериментов. Идеи системности были для них не только познавательным инструментом, не только формой описания результатов этих экспериментов, но и структурной основой моделей школы.

Продолжателями идей А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, воплотившими идеи системного подхода к воспитанию в 1950-1960-х гг. через создание авторских воспитательных систем, стали Ф.Ф. Брюховецкий (школа им. А.С. Макаренко г. Краснодара), В.А. Сухомлинский (Павлышская школа), А.А. Захаренко (Сахновская школа), В.А. Караковский (СШ № 1 г. Челябинска), Ю.П. Сокольников (Чурачинская СШ Комсомольского района Чувашии) и др.

С позиций системного подхода к организации процесса воспитания подошел В.А. Сухомлинский. Развивая известную мысль А.С. Макаренко о том, что в воспитании не может быть «уединенного средства», В.А. Сухомлинский показал, что не только нельзя пользоваться одним средством, но нельзя хоть какую-нибудь сторону из системы воспитания исключить. «Упустите что-нибудь одно, и вы не решите никакой другой задачи» [14]. Им на практике реализуется идея педагогизации среды и идея воспитательных центров, в рамках которых организуется жизнедеятельность школьников разных возрастов.

Со второй половины 1960-х гг. на базе советской философии в области материалистической диалектики в педагогике разворачивается изучение методологических проблем (А.М. Арсеньев, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.). Формируется как самостоятельная научная дисциплина методология и методика педагогических исследований, ориентированная на повышение уровня научной объективности педагогического знания. В официальных документах 1960-1980-х гг. в качестве стратегической цели провозглашалось всестороннее развитие личности. Постепенно педагогическое знание структурировалось в учебных пособиях по педагогике как целостная система, объединенная установкой на воспитание как «процесс социально организованного формирования личности» в соответствии с требованиями, которые задаются обществом к ее подготовке и социальным качествам.

Позитивную роль в развитии идей системного подхода в педагогической теории сыграли требования формирования «социально активной личности»: ссылаясь на такой «социальный заказ» обосновывался педагогический закон активности (М.А. Данилов) и его проявление в обучении и воспитании. В самом обосновании идеи развития личности появилась ориентация на то, что назначение человека - всесторонне реализовывать, развивать все свои способности, и это в его личных интересах (а не только общественных), что развитие должно быть гармоничным. Позиции системного подхода нашли отражение в трудах Ю.К. Бабанского, в частности в подходе к процессу обучения и воспитания как целостному явлению.

В 1970-1980-х гг. «интеграция воспитательных воздействий среды, превращение ее в среду воспитывающую» считались важнейшими проблемами педагогики. После введения В.Д. Семеновым понятия «интеграция воспитательных сил» [11], которое связывалось с необходимостью подчинения единому плану деятельности многих институтов общества, пока реализующих свои воспитательные функции разрозненно, проблема интеграции была переведена на более технологический язык.

В 1970-х гг. отечественная педагогика в сфере воспитания выходит за пределы общеобразовательной школы. Предпринимаются попытки создания единой воспитательной системы на уровнях отдельных регионов. Так, в Белгородской области была реализована идея создания учебно-воспитательных комплексов, в Свердловской области - социально-педагогических комплексов, в Кировской области создается так называемое Яранское содружество и т.д. На основе единой цели воспитания укрепилась материальная база воспитания, находились возможности включения детей различных возрастных групп в разностороннюю трудовую, познавательную, клубную деятельность.

Основная цель школ-комплексов была определена как разностороннее развитие личности ребенка на основе гуманизации межличностных отношений, совершенствования совместно с общественностью окружающей среды. Воспитательная система школы при этом определяется как социально-педагогический объект, упорядоченный не только относительно собственных педагогических целей, связанных с воспитанием ребенка. Не менее важными

для системы образования являются цели самого ребенка, связанные с удовлетворением актуальных потребностей личности [13].

С середины 1970-х гг. появляются исследования, направленные на преодоление функционального подхода к воспитанию, методологической основой которых является системный подход. Можно выделить ряд основных направлений: исследование воспитания как целостного процесса, которое осуществлено в работах Б.П. Битинаса, Л.Ю. Гордина, В.С. Ильина, В.М. Коротова, Г.И. Легонького, Б.Т. Лихачева и др.; исследования В.А. Караковского, Т.А. Куракина, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др., посвященные воспитательным системам в школах; исследования В.П. Беспалько, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой и др., посвященные дидактическим системам, организуемым в процессе обучения; исследования Т.М. Давыденко, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой и др., посвященные изучению управления педагогическими системами; исследования Ю.П. Сокольниковой, посвященные разработке концепции системного понимания воспитания и созданию в процессе ее развития общей педагогической теории; исследования С.Г. Гамаюнова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, И.Р. Пригожина,

Н.М. Таланчука, М.Ю. Усмановой и др. по синергетике как учению о самодвижении, саморазвитии систем.

Остановимся подробнее на феномене самоорганизующихся систем. Сложные самоорганизующиеся системы исследует синергетика, основополагающими положениями которой являются идеи системности или целостности мира, научного знания о нем, его общности, закономерностей развития объектов всех уровней материальной и духовной организации, нелинейности (многовариантности, обратимости) развития, глубинной взаимосвязи хаоса и порядка (случайности и необходимости).

Систему можно назвать самоорганизующейся, «если она без специфического внешнего воздействия обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [9, с. 28].

Под самоорганизацией понимается необратимый переход от одного неравновесного состояния к другому, происходящий с понижением энтропии (меры вероятности пребывания системы в данном состоянии), а значит, с повышением уровня организации системы, связанный со способностью сложных динамических систем накапливать и использовать прошлый опыт.

В основу теории самоорганизации положены следующие идеи: существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильности; малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими; будущее состояние системы как бы притягивает, организует и формирует ее наличное состояние; существует «поле путей развития» системы, которое определяется ее внутренними свойствами и должно содержать в себе альтернативные пути; управление системой должно основываться на «резонансном» воздействии, и главное не его сила, а архитектура (структура); целое - не сумма частей, это принципиально новое качество; система выступает как научный аналог целого: любое целое как объект может быть представлено в неисчислимом количестве систем; сложным системам нельзя навязывать пути их развития; управление силой по отношению к сложной системе эффекта не дает; нужна архитектура воздействий на основе хорошо отлаженной обратной связи, диагностики; распадающиеся системы собственными силами создают из хаоса новые качественные структуры; у системы всегда есть выбор альтернативных путей развития.

Идеи синергетики обогащают и расширяют системный подход. К сложным объектам, каковым является система образования, применим системный подход, который дополняется синергетическим, учитывая прежде всего преобладание тенденций сохранения гомеостаза и развития самоуправляемой социально-педагогической системы как системы изменений.

Но человек - это также сложная самоуправляемая система, открытая, динамическая, гибкая. Человек суть интегральная целостность, также сохраняющая гомеостаз. То есть при исследовании и проектировании развития всех структур, составляющих систему образования, необходимо учитывать принципы как системного, так и синергетического подхода, выбирая новую методологию интеграции, обосновывая новый подход междисциплинарного синтеза линейного и нелинейного развития систем.

Основополагающими принципами вышеназванного подхода могут выступить: развитие объективной и субъективной составляющих социально-педагогических систем в направлении максимально эффективного использования внутренних ресурсов, учитывая изменение условий внешней среды; множественность траекторий самоуправляемого развития систем; выявление тенденций сохранения гомеостаза системы с целью проектирования ее развития; учет особенностей «культурного фона» функционирования и развития системы; обоснование концептуальных оснований синтеза систем, обеспечивающих целостность процесса их функционирования и развития.

По сути, подход междисциплинарного синтеза линейного и нелинейного развития систем обеспечивает управление функционированием и развитием социально-педагогических систем как многофакторного феномена.

Литература

1. Антология исследования культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. Т. 1.
2. Белозерцев Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1990.
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.
4. Блонский П.П. Избр. психол. произведения. М.: Просвещение, 1964.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
6. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. М.: Мысль, 1998.
7. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.
8. Кан-Калик В.А. Педагогика как культура // Магистр. 1991. № 1.
9. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / отв. ред. И.П. Меркулова. М.: ИФ РАН, 1995.
10. Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М.: Педагогика, 1983-1986. Т. 5.
11. Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1981.
12. Сокольников Ю.П. Системный подход в педагогике: опыт его разработки, проблемы, перспективы // Педагогическая наука и образование. М.; Белгород, 1998.
13. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования / под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. М., 1996.
14. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политическая литература, 1982.
15. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1974. Т. 1.
16. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1981.
17. Хрестоматия по истории школы и педагогики России / сост. С.П. Полянский. М.: Просвещение, 1972.
18. Шацкий С.Т. Пед. соч.: в 4 т. М., 1962-1965.