

Едильбаева С.Ж.

ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМНОЙ ТЕОРИИ Н. ЛУМАНА

В статье дан всесторонний анализ системной теории Н. Лумана и выводы из нее для образования.

В поиске новых моделей образования интерес представляет системно-теоретическая перспектива на образование Н. Лумана. В дискуссии о понятии образования выдвигаются принципы, отказывающиеся от классического гуманизма, от представления всеобъемлющего, унифицированного субъекта, человеческого разума в качестве фундамента, а также исторического процесса, направленного на отрицание гуманистического. Можно ли ввиду этого отказа от гуманизма, гуманности, образующей цель образовательно-теоретического дискурса новейшего времени, вести речь о понятии образования или следует заменить его понятием учения или обучаемости.

Подобная антигуманистическая концепция находит в последние годы отклик и внутри философии образования. Имеется в виду созданная Никласом Луманом теория систем. В центре его интереса стоят при этом не только составленные совместно с Карлом Эберхардом Шорром тексты о технологическом дефиците педагогики, а скорее, вопрос о возможности выработки системной философии образования на базе автопоиэтических систем.

Дискуссия, может ли теория систем использоваться наряду с другими в качестве особой научно-исследовательской теории и метода для вопросов и проблем образования, переживает период становления. Луман высказывался за реконструкцию понятия образования на базе понятия автопоиэзиса и за замещение образовательной формулы формулой обучаемости [1, с. 84]. Он выступает в защиту понятия (обучение, заявляя, что необходимо преодолеть традиционную область понятия образования с помощью теории автопоиэтических систем [1, с. 85], чем одновременно экономится новая формулировка понятия образования.

Восприятию Лумана в философии образования дал толчок изданный совместно Н. Луманом и К.-Э. Шорром сборник «Проблемы рефлексий в системе воспитания», в котором авторы поставили целью обсуждение «проблемы рефлексий в воспитательном процессе» «с новой точки зрения», а именно «с позиций теории систем», а также сборник «Педагогика, наука о воспитании, теория систем» и ряд следующих сборников.

Теория систем Лумана представляет собой систему понятий для описания социальных процессов, в которой определяется ряд основных понятий. Социальные системы определяются посредством границы между системой и окружающим миром. В отличие от традиционных принципов теории систем, Луман определяет «систему» с

помощью размежевания системы и окружающего мира. «Системы являются не только случайными и не только адаптивными, они структурно ориентированы на окружающий их мир и не могут существовать без окружающего мира» [2, с. 35]. Дифференциация системы является продолжением разницы система - окружающий мир внутри системы. Размежевание между системой и окружающим миром может повторяться внутри системы и тогда приводит к дифференциации системы, то есть к определению подсистемы внутри системы большего размера. «Дифференциация системы является ничем иным, как повторением системного образования в системах. Внутри систем можно прийти только к выделению последующих различий система - окружающий мир» [2, с. 37]. Далее, только на базе этого многоступенчатого размежевания система - окружающий мир могут определяться элементы социальной системы. Таким образом, элементы являются для Лумана не какими-нибудь постоянными компонентами, а тем, что функционирует для соответствующей системы в качестве не поддающегося разложению единства: «Не поддающийся дальнейшему разложению» - это означает одновременно, что какая-либо система может конституироваться и изменяться только посредством взаимоотношений ее элементов, но не через разложение и реорганизацию» [2, с. 43].

Луман видит существенный признак социальных систем в их автопоиэтическом и самореференциальном характере. Присоединяясь к Матурана, Луман вводит понятие «автопоиэзиса». Умберто Матурана сконструировал в 1972 году слово автопоиэзис (собственного производства, приготовления: древнегреч. autos - сам, poiein - делать, производить). Этим он определил понятийно автономию и круговую организацию живых систем. Автопоиэтической («самореференциальной») система является тогда, когда она сама производит элементы, из которых она состоит: «Систему можно называть самореференциальной, если элементы, из которых она состоит, самостоятельно конституированы в качестве функциональных единиц и во всех отношениях между этими элементами можно отыскать указание на это самоутверждение, таким образом, самоутверждение производится в текущем режиме. В этом смысле самореференциальные системы оперируют при необходимости в самоконтакте, и они не имеют никакой другой формы для контакта с окружающим миром кроме самоконтакта» [2, с. 59].

Основополагающая самореферентная, автопоиэтическая организация системы имеет место тогда, когда система конструирует сама себя, по меньшей мере, элементы, в качестве функциональных единиц. Автопоиэтическая организация является

самоконституирующимся процессом системы. Она служит в качестве таковой собственному само-сохранению в качестве автопоиэтической организации. Дальнейшим следствием этой организации является закрытость системы, которая находится в условном взаимоотношении своей принципиальной открытостью. Однако, автопоиэтические системы являются не просто закрытыми системами. Они одновременно и при необходимости открыты окружающему миру [1, с. 63]. Кратко говоря, взаимоотношения с окружающим миром являются конститутивным для системного образования. Открытость системы окружающему миру не дает возможности выхода системы на окружающий ее мир. Ее операциональная закрытость исключает это. Никакая автопоиэтическая система не может своим влиянием дать толчок, какому-либо желаемому извне параметру другой системы. Каждая попытка оказания влияния является помехой или возбуждением, которое соответствующая автопоиэтическая система автономно (auto – сам, potos - закон) перерабатывает в соответствии с ее имманентными законами, своей самозаконностью. Следовательно, все изменения, которые могут наступить, определены посредством присущей системе организации, а не силами извне. Представление технологической связи направленности и воздействия, каузального оказания влияния и простого переноса информации по схеме ввод/вывод, как, например, в тривиальной машине. Тривиальная машина как контрпонятие для автопоиэтической системы и рассмотрение учеников в качестве тривиальных машин в автопоиэтической системе являются ничем иным, как домыслом наблюдателя.

У Лумана из понимания, что не существует познания независимого от субъекта, происходит полное слияние внешнего мира, поскольку он кажется полностью сконструирован и генерирован системой. Истина познания больше не важна, не говоря уж о ее содержании, о самом произведенном. Актуальным является только механизм порождения, знание производства, как системы (клетки, мозги, машины, системы сознания, системы коммуникации), при условии оперативного закрытия (то есть без оперативного доступа к окружающему миру) информации предпринимает процессуальные действия и при этом производит свои собственные конструкции, «собственные внутренние ценности», которые дают им достаточное руководство для их собственной репродукции» [3, с. 224]. Следовательно, функциональность и собственное самохранение могут фиксироваться в качестве основополагающего критерия и меры всех предметов автопоиэтических систем.

Прежде чем рассмотреть выводы теории систем для образования, несколько слов о критике Луманом традиционного понятия образования. Главной целью Лумана является радикальный разрыв с гуманизмом в целом, «если под гуманизмом» - пишет Луман - «понимается семантика, которая всё, также и

общество, соотносит с единством и усовершенствованием человека» - и в особенности теорию образования [1, с. 141]. Для педагогики «ссылка на человека», «на человечество» [1, с. 178]. посредством понятия образования настолько полезна, насколько она, таким образом, могла бы компенсировать свой структурно-технологический дефицит [1, с. 178], а понятие образования, к тому же, существенно способствовало самоидентификации, идентичности системы воспитания, которая является необходимой для ее автономии и размежевания по отношению к другим общественным функциональным сферам. Однако, в настоящее время, ввиду увеличивающихся изменений общества, необходима смена контингентной формулы образования. Формула обучаемости оптимально встраивается в функционально дифференцированное общественное устройство [1, с. 87]. Однако, обе эти формулы, образование и обучаемость, не исключают взаимно друг друга. Их необходимо понимать в смысле «узловых формулировок» [1, с. 62], так как концепция отсутствующей способности к обучению должна также содержаться в образовательной идее [1, с. 85].

Луман выдвигает основные возражения против традиционного понятия образования: опора теории традиционного образования на сознание автономного человеческого субъекта; доминирующее материальное, сущностное восприятие человека [1, с. 427] и претензия теории образования на совершенствование в форме самореализации как реализации всеобщего в особенном [1, с. 351].

Луман противопоставляет этим представлениям свою «радикальную антигуманистическую теорию автопоиэтических, самореферентных систем [1, с. 51]. С ее помощью он заявляет претензию не только на утверждение теории человеческого сознания в качестве субъекта или, иначе говоря, философию субъекта [1, с. 51], принятие элементов последних, а также субстанциализацию, а кроме того, в противовес гуманистической традиции, принимать всерьез, прежде всего, индивидуума, предложить «радикально индивидуалистическую теорию» [1, с. 165]. Для отмежевания от понятия личности и социальной роли индивидуум определяется заново в этом контексте, как система, относящаяся к психическим процессам [1, с. 346].

В работе Н. Лумана и К.- Э. Шорра вопрос образования рассматривается в аспекте системной теории, проблема осмысления в системе образования. Авторы исходят из «двойного доступа» общества к воспитанию и образованию: «через идеи и через социальные структуры, прежде всего организации, системы образования» [4, с. 15]. Следовательно, общество через систему образования, его руководящие идеи и его организационные формы оказывает воздействие на образование. Функция образования реализуется в форме собственной социальной системы. С дифференцированием системы образования встает проблема, которую можно обозначить как вопрос об «идентичности

системы» [4, с. 23]. Чем является, что должна и может система образования? Н. Луман и Шорр видят в педагогическом осмыслении и педагогике самостоятельное тематизирование системы, которая должна обработать каждую проблему идентификации. Но вопрос теперь в том, как в рамках педагогического мышления может обрабатываться проблематика идентичности того, что происходит в системе. «Тезисом для этого является то, что развиваются идеализирующие себя случайные формы, так как автономия для функциональной области может быть потребована обществом лишь в том случае, если может быть указано, что создает ее особый смысл» [4, с. 21]. К этому еще следует добавить, что обработка проблем автономии и идентичности системы образования имеет значение не только по отношению к ее окружению, напротив, это важно также для (штатного) персонала системы: педагогических профессий. Для них тоже, если они хотят действовать надежно, должны быть убедительными цель и смысл целого.

Далее образование предстает как контингентная формула. В рамках теории развития контингентных формул образование рассматривается Луманом и Шорром как остаточное рефлексивное действие. Тем самым, на повестке дня тезис об устарелости понятия образования. Тенденция идет вместе с понятием образования к новой, не эмпирической, но философской теории образования. Она уводит от проблемы технологически контролируемого влияния воздействий в воспитательном процессе. «Новым является, с формальной точки зрения, также превосходство уровня достижимых (и, тем самым, также упускаемых) целей ... Тем самым гуманизм (на котором строится понятие образования) выносится из опасной зоны опровержимого» [1, с. 74]. Этим понятие образование удаляется от ежедневной практики педагогов.

На этом фоне Луман и Шорр предлагают свою формулировку новой контингентной формулы. Она должна быть адекватной заменой понятию образования. Предложение они называют «способностью к обучению» или «обучением учебе». Задача системы образования – способность к обучению. В своей аргументации они строго относятся к школе, ядру институционализированных образовательных процессов. Тем самым на обсуждение ставится отделение от субъекта. В центре аргументации находится не развитие личности, а развитие почти нейтральной в предметном плане способности к обучению. И есть ли способность к обучению задача системы образования?

Далее образование и селекция представлены с системно-теоретической точки. Н. Луман выразил скептическое отношение к проблематике образования. Он различает здесь кодирование и программирование. Действенный код образования воспроизводится продолжительно и повседневно через бинарную структуру, «а именно значительное различие более хорошего и более плохого в

отношении требования карьеры. Поэтому образуется, запланировано или нет, кодированная селективная среда, достаточно абстрактная для того, чтобы смочь относить друг к другу ... религию и математику, начальную школу и гимназию. Этот код очаровывает систему образования... Он принуждает к длительной оценке» [4, с. 164]. Против этого находилось бы «программирование» системы, следовательно, его программный уровень, действительно относящийся к «образованию» [4, с. 173]. «За два последних века педагогика поработала над теорией рефлексии, которая должна была годиться для самоописания системы образования, и при этом делала особую ставку на профессиональную практику. ... При этом в центр осмысления системы было поставлено программирование системы (образование / планы обучения и учебы), а социальная селекция оказалась более или менее нежелательным побочным явлением» [4, с. 172-173]. Тем самым, Луман критикует фокусировку рефлексии на «образовании» и затемнение селекционной задачи. Из данной перспективы актуальная дискуссия об образовании кажется реставрацией неправильного направления мысли.

Восприятие теории систем Лумана произошло первоначально не в отношении практики образования, а относительно научно-теоретической дискуссии. Примером этого является выдвинутый Луманом и Шорром тезис о технологическом дефиците науки о воспитании. Отправной точкой для этого является констатация, что в воспитании мы не обладаем гарантированным каузальным знанием. На фоне теории систем для Лумана это не является состоянием, которое может преодолеваться. Каузальные отношения не считаются объективными, а производятся в социальной системе. Из этого следует вывод, вместо этого следует ставить в центр внимания имеющие значение в соответствующей социальной системе «каузальные (причинные) планы»: «Для каузальных планов типичны определенные в общих чертах сокращения, которые отклоняются от реальности, но с которыми приходится иметь дело, чтобы вообще получить быстродостижимую и достаточно однозначную основу для собственного переживания и действия. Открытая причинность является схематизацией мира, которая прямо-таки вынуждает к упрощениям - но как раз этим самым делает также способным на развитие, приемлемым и ситуативно подверженным влиянию.

В этом отношении можно утрируя сказать: причинные планы всегда «ложны». Сокращение протекает из-за правил прекращения последующих причин, соответственно, последующих воздействий. Единичные или некоторые немногочисленные факторы характеризуются в качестве «конкретной» причины, соответственно, «конкретного воздействия», о которых идет речь в определенных ситуациях. Это позволяет делать прибавления и установку цели. Другое важное упрощение заключается в линеализациях. Круг и взаимные

воздействия остаются неучтенными, соответственно, отменяются ...

Само собой разумеется, в учебных системах учителя, точно также как и ученики имеют рудиментарные причинные планы для себя самого и, при необходимости, для другой стороны и, более того, в определенном объеме также и умение точно или неточно принимать в расчет причинные планы другой стороны. Каждая сторона обладает, если так можно сказать, субъективными технологиями. Ученики на основе сильного ограничения сферы релевантности своих целей могут сконструировать высоко усовершенствованные технологии в обращении с учителями, как и наоборот, учителя могут обладать отстоявшимися в качестве опыта каузальными планами, которые позволяют им (верны они или нет) быстро действовать в проблемных ситуациях» [5, с. 18-19].

Соответственно, исследование возможных имеющих общее значение причинных связей не является задачей науки о воспитании, а вместо этого следует провести изыскания, «какие каузальные планы вообще используются и как они и в зависимости от каких факторов варьируют» [5, с. 19-20]. Учитель может не опираться на общие законы причинности, а должен привлекать «ситуативно обусловленные» каузальные планы, базирующиеся на допущении того, что в этой социальной системе является ожидаемыми результатами определенных действий: «Ввиду комплексности интерактивной системы занятие учитель едва ли может назвать фактические предпосылки для целенаправленного действия, вряд ли передать. Он должен пользоваться ситуативно релевантными каузальными планами и, в основном, ориентироваться на меняющиеся факторы, или просто на события» [5, с. 27].

Еще одной областью, в которой теория систем Лумана была включена в образовательную дискуссию, являются вопросы социологии образования. Для Лумана образование является общественной подсистемой, которая четко отделена от других общественных систем (система экономики, семья, система науки) и развивается самостоятельно и, таким образом, «выделилась до собственной автономии». Педагогические реформы, в таком случае, не являются адаптацией к требованиям окружающего мира. «Как только для проведения воспитания созданы организации, возможны также и реформы. Реформы являются, так сказать, предохранительным клапаном для систем, которые отягащаются идеями, которым они, по определению, не могут удовлетворять Реформы служат, так сказать, подгонке системы к самой себе. Они могут потерпеть неудачу и тогда, когда это забыто, возможны повторения. Они могут инициировать структурные вариации, которые затем дают толчок антиреформам. Они могут описываться изнутри как успехи, когда удастся приладить реформистские идеи к общепринятым до этого содержаниям так,

чтобы системные состояния до и после реформы различались бы несущественно» [5, с. 19 –20].

Можно согласиться с Луманом, что его теория автопоиетических, самореферентных систем располагается вне области гуманизма классического стиля и современной субъектной метафизики [1, с. 145], поскольку теперь больше не человек, личность является характеризуемым субъектом. Человек является в контексте универсализации самореференции только «элементом» среди прочих. На его место в качестве субъекта заступает система-субъект. Субъект, который, однако, не просто идентичен с классическим субъектом. То есть, он не понимается, как закладываемая заранее и основополагающая сущность, не как долговременно производимое единство: в настоящее время он производится путем процесса саморефлексии или с помощью процесса коммуникативной, межсубъектной договоренности. В рамках требуемого Луманом определения автопоиизиса (самопроизводства), имеющее следствием основу своего бытия в себе самой, как создание из ничего и влекущее за собой уравнивание различия производителя и продукта в циркулярном ограничении, субъект определяется как перманентный оперативный процесс, динамизированный субъект, который является безусловно ничем иным как лишенным сущности процессом. Это тезис упразднения понятия субъекта в теории систем Н. Лумана.

Ни самоличность субъекта, значит, и системы ее совершенствования как осуществление общего в единичном не могут здесь определяться в качестве задачи образования. От классического понятия образования в качестве единственной цели остается, по-видимому, лишь самосохранение и его коррелят, то есть, обучение, учиться, чистая обучаемость. Однако, и эту чистую обучаемость можно повышать, совершенствовать. Под обучением и знаниями следует при этом понимать не что-то определенное, познавательное или эмоциональное содержание, которое усваивается. Знание в этом контексте означает вообще темпорально актуальную структуру, с помощью которой системы продолжают свой автопоиизис, а обучение, сообразно этому, переобучение, постоянный пересмотр изученного, постоянная ревизия структуры. Для возможности совершенства, усовершенствования человека следует усилить только обучаемость. Понятие образования становится в автопоиетической теории в определенной мере устаревшим. Инструментализация понятия обучения или замещение понятия образования понятием автопоиизиса хотя и способствует заострению постановки проблемы, но не дает возможность решения.

И в завершение о продуктивности теории систем Лумана в философии образования. В представленной системно-теоретической концепции, Н. Луман и К.Э. Шорр размышляют об «образовании и способностях к обучению» как возможных формул

КОНТИНГЕНТНОСТИ для существующей системы образования.

Литература:

1. Luhmann N /Schorr K.-E. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M. 1988.
 2. Luhmann N. Soziale Systeme. Frankfurt a. M. 1984.
 3. Luhmann N. Funktionale Methode und Systemtheorie. In: Soziologische Aufklärung 1. Opladen (6 Aufl.) 1991.
 4. Luhmann H. Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenort (Hrsg) 1986.
 5. Luhmann N /Schorr K.-E. Das Technologiedefizit der Erziehung und der Paedagogik. In: Luhmann N /Schorr K.-E. (Hrsg): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M. 1982.
-