

Опубликовано:

Немцев М. Ю. Очерк истории Школы гуманитарного образования // От пятнадцати и старше. Новое поколение образовательных технологий. /под общ. ред. А. В. Султановой. М.: Демос., 2006. С. 105 – 159. (серия «Философия и педагогика самоопределения, вып. 7). Раздел 4. ISBN 5-91079-001-3

105

## ОЧЕРК ИСТОРИИ ШКОЛЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Родителям*

*[посвящение было снято редактором при публикации]*

*Михаил Немцев*

### Методологическое введение

Историческое исследование Школы гуманитарного образования (ШГО) надо предварить описанием методологии, соответствующей такому предмету исследования. Само наше исследование будет происходить на границе социальной истории и «исторической социологии знания». Это исследование – историческое, поэтому включает в себя фактологическое описание истории Школы. Но основная тема этого исследования, и используемый подход к истории Школы, принадлежат к «истории знания». Это обусловлено самим предметом исследования.

ШГО мы определяем как особый предмет исследования – *гуманитарный проект*. Так что история Школы гуманитарного образования представляет собой пример работы в жанре истории «гуманитарных проектов». Такие исследования пока ещё довольно редки. Необходимо предварительно рассмотреть методические основы описания их истории.

Гуманитарный проект – сложный социокультурный объект, представляющий собой институционализацию философской антропологической концепции, организацию условий для реализации этой концепции. Для того, чтобы воздействовать на сознание членов какой-либо группы, создаётся особая социальная организация. Такой проект развёртывается одновременно на нескольких онтологических уровнях, которые должны быть воспроизведены в историческом описании и анализе. Можно выделить по крайней мере три таких уровня:

- «концептуальный» уровень – сама идея, созданная в конкретных социальных, культурных и политических условиях конкретными людьми;
- «организационный» уровень – социальная организация, созданная для реализации этого проекта;
- уровень «общности» - сообщество, возникающее в рамках этой организованности, являющееся основным материалом реализации этого проекта.

Первый уровень образуется текстами, связываемыми в хронологические и тематические серии. Он исследуется методами работы с текстами; и на этом уровне история проекта – это предмет «истории знания», или «истории идей». Второй уровень – история организации -

исследуется методами «обычной» социальной истории. В случае истории ШГО здесь использовался анализ документов, разнообразных «свидетельств» и т.д. (типология источников см. ниже). Третий уровень – это история *сообщества*. Проект делали живые люди, он повлиял на их жизненные пути, на их сознание (что и было изначальной целью проекта), и история

106

сообщества - это в большой мере история их частной жизни. К ней я обращаться не буду, но специальный раздел об истории «сообщества» должен найти свое место в очерке.

Надо заметить, что это определение ШГО как «гуманитарного проекта» является во многом результатом методологического выбора автора этого текста, обусловленным его личным участием в работе этого проекта. И поэтому фактически является формой выражения представлений, сформировавшихся в коллективе участников проекта, об его основном содержании. Возможны и другие подходы к истории Школы (см. ниже). Тем не менее, мне представляется, что именно этот подход позволяет выделить наиболее существенное и важное в истории ШГО, и позволит в дальнейшем использовать «историю» этой школы как источник для аналитических сопоставлений с историей подобных проектов. Для изучения «гуманитарных проектов» требуется специальная методика, представляющая собой вариант применения некоторых положений деятельностного подхода в социальной микроистории. Попытаюсь кратко набросать основные положения такой методики.

Гуманитарные проекты имеют свою *структуру*, обнаруживаемую в ходе исторического анализа. Реконструкция этой структуры позволяет описать сущностные и типологические особенности данного конкретного проекта. Затем проект рассматривается в его временной трансформации и развитии.

Прежде всего, какая-либо организационная инициатива является гуманитарным проектом, если в ее основе лежит авторский *гуманитарный замысел*. Этот замысел (идея проекта) представляет собой, в наиболее общем виде, некоторую совокупность представлений о *возможном новом* качестве сознания и/или мышления людей, для реализации которых и создается весь проект.

Гуманитарный замысел – идея о том, каким должен стать человек, каким он может быть и как сделать так, чтобы он таким стал – важнейшее культурное содержание проекта. Без такого замысла невозможен «гуманитарный проект». Что бы ни происходило в рамках какого-либо гуманитарного проекта, это должно иметь философское (точнее, антропологическое) значение.

Представления о конечной цели, значении данного проекта могут иметь довольно абстрактную форму философских положений, тезисов. Могут быть выражены и в виде каких-то метафор (рассуждений о призвании, о «миссии» и т.д.). Их происхождение вполне произвольно (и не имеет существенного значения для понимания истории проекта). Они могут быть зафиксированы самим автором в виде текста (как правило, такие тексты действительно есть и используются в рамках проекта), а также реконструируются историком проекта. (Соответственно, если какая-либо организованность не имеет в своей основе гуманитарного замысла, ее нельзя считать гуманитарным проектом). Назовем представления о желаемом результате реализации проекта, выражаемые на начальном этапе в виде абстрактных философских концептов, *антропологемами*. Суффикс «-ема» указывает на содержательное понятие, возникающее в

процессе какой-либо деятельности, «по сопричастности», как необходимое знаковое обеспечение этого процесса, и не имеющее самостоятельного значения вне данной деятельности. Это нечто может, конечно, «выпасть» из данной деятельности (быть отчуждено из нее), быть принято, понято и проинтерпретировано кем-либо из внешней позиции, затем лечь в основу уже другой деятельности. Но первоначально, в самой этой исходной

## 108

деятельности, «антропологема» используется для фиксации и оформления исходного гуманитарного (антропологического) замысла<sup>1</sup>.

Субъектом этого гуманитарного замысла на первоначальном этапе проекта является *автор проекта*. Это – конкретный человек (реже – группа лиц),

а) *инициировавший* создание проекта в конкретных обстоятельствах, в конкретном месте-времени, и б) в дальнейшем выполняющий в данном проекте *функцию лидера*. Гуманитарный замысел – продукт «предварительной» творческой работы автора, он является его носителем.

Историческое изучение истории гуманитарного проекта требует обращения к фигуре автора по следующей причине: при историческом описании конкретного проекта всегда обнаруживается конкретный человек, некогда в конкретных условиях проявивший инициативу и определивший содержание и основные характеристики данного проекта. Поэтому объяснение происхождения и развития гуманитарного проекта невозможно без реконструкции особенностей замысла автора, его индивидуальных представлений о проекте, его возможных формах реализации и будущем развитии. В то же время, «автор», – это и формальная деятельностная позиция, наличие которой постулируется для объяснения конкретных обстоятельств развития проекта. Это субъективный принцип его периодизации, выявления особенностей прохождения стадий «жизненного цикла», присущих проекту как любой социальной организации<sup>2</sup>, а также – понимания причин завершения гуманитарного проекта (при возможном сохранении некой внешней формы – наличия юридической организации и т.д.). Наличие «автора» - создателя, с одной стороны, неизбежно психологизирует все обстоятельства развития данного проекта, с другой, определяет специфику гуманитарного проекта. Такой проект – проекция замысла, ожиданий и идеалов автора на наличную общественную ситуацию.

Своеобразие истории проекта опосредовано биографией и личной историей автора — создателя. И в процессе реализации этого замысла проект приобретает некоторую автономию по отношению к собственному автору.

---

<sup>1</sup> Вообще, этот суффикс указывает на функциональность. В дальнейшем анализе я буду говорить об «антропологемах» и «идеологемах», подразумевая, что первые функционируют в различных текстах, рожденных внутри проекта и по его поводу, и выражают разные способы «полагания» человеческого – человеческих качеств, способностей и т.д. Вторые – это термины и концепты, образующие идеологию проекта. Культурное, действительное содержание «антропологем» и «идеологем» вторично по отношению к их функциональной пригодности в определенных контекстах. Поэтому в данном исследовании они описываются только как определенный язык, сформировавшийся в рамках проекта. Его особенности определяются его функциями.

Так, Мамардашвили и Пятигорский писали о прагматиках, что они «существуют в силу прагматической связи человека с ситуацией его деятельности и возникают в силу этой прагматической связи как объекты, обслуживающие ее. И сам факт, что мы рассматриваем нечто как прагматы, есть признак вторичного метаязыка, а не первичного, которому свойственно как раз выносить эти предметы во вне и относиться к ним совершенно натуралистическим образом» (Мамардашвили М., Пятигорский А. Символ и сознание. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 35).

<sup>2</sup> Филонович С. Р. Использование моделей жизненного цикла в организационной диагностике // Социологические исследования. 2005, № 4, с. 53 – 63.

Авторский замысел выражен в текстах, документирован, и может быть восстановлен постфактум. Можно постулировать его (исходное) существование при объяснении самого факта возникновения данного проекта.

## 109

Для реализации этого замысла автор, используя подручные (доступные) ресурсы, должен его институционализировать. Для этого должна быть создана социальная организованность. Соответственно, под «институционализацией» понимается оформление какой-либо деятельности в виде социального института, сопоставимого с другими аналогичными институтами. Институционализация предполагает приобретение определенного социального статуса. В качестве такого «института» гуманитарный проект предъявляет себя другим социальным институтам, обществу.

В рамках данной организованности формируется группа людей, включенных в проект, участников. В этом сообществе образуются различные иерархии, внутренние малые группы и т.д. Это сообщество может быть описано социологически как субкультура (подробнее об этом см. ниже). Интересно заметить, что в социологических приложениях той интеллектуальной традиции, которая лежала в основе данного проекта (системомыследеятельностной методологии Московского Методологического Кружка), последовательно различались пространство «производства», возникающее в организациях как членах общественного разделения труда, где индивиды функционируют согласно своим деятельностным позициям с формально предписанными типами поведения и коммуникации, - и пространство неформальных «человеческих» отношений – клуб<sup>3</sup>. В гуманитарных проектах это разделение носит ситуативный характер, не может быть проведено последовательно и не имеет большого функционального значения. Это обстоятельство оказывает важное влияние на идеологию этого сообщества, стереотип поведения его участников и характеризует тип отношений, складывающихся в рамках проекта.

Проект функционирует в рамках какой-то сферы общественной практики, опирается на существующие «официальные» институции, вступает с ними во взаимодействие, и вынужден поэтому позиционировать в рамках существующей институциональной системы. С другой стороны, проект не может существовать «сам по себе», вне общепринятой таксономии организационных структур (только на ранних неформальных и поэтому – предварительных стадиях) – он должен иметь официальный статус. Поэтому гуманитарный проект уже на ранних стадиях своего становления оформляется в виде какого-либо официального института или элемента системы другого института. Этот процесс назовем институционализацией.

Пути и формы институционализации чрезвычайно многообразны. В силу ряда обстоятельств, в России гуманитарные проекты часто развивались в рамках системы образования, именно там находили приемлемые для себя формы и пути институционализации<sup>4</sup>. По-видимому, в Западной цивилизации подобные организации институционализировались, например, в виде религиозных

---

<sup>3</sup> См.: Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: организация, руководство, управление / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 4. – М. 200. – С. 158 – 160.

<sup>4</sup> Немцев М. Институциональная антрополитика versus прецедентная антрополитика: об антрополитике и свободе // Архэ: культуротехнический альманах. Вып.5: Антрополитика / Под ред. А.А. Попова, И.Д. Проскуровской. – Томск: Дельтаплан, 2004. – С. 175 – 186. В этой статье такая практика создания «гуманитарных проектов» описана как «прецедентная антропология».

организаций(в протестантских странах), исследовательских институтов (яркий пример – Эсаленский институт), и в виде коммерческих предприятий. Можно предположить, далее, что в условиях японской культуры, гуманитарные проекты принимали вид

## 110

многочисленных школ, в том числе – школ единоборств (бугэй), чрезвычайное многообразие которых стало предметом такого пристального интереса людей Запада в XX в. Вообще же, «гуманитарный проект» определяется формально, если мы можем выделить в некоторой организации перечисляемые здесь структурные элементы и обнаружить, что она преследует описанные цели.

Однако можно, по-видимому, выделить два основных типа гуманитарного проекта, отличающихся внутренней структурой, целями, методами работы и ее задачами. Они сходны только в наличии основных структурных элементов и основным типом осуществляемой практики трансформации сознания включаемых в них людей. Первичная форма «гуманитарного проекта» - *педагогический (образовательный) проект*. Это - школа (как в данном случае), семинар, образовательное общество – любая организованность, где осуществляется передача особого содержания (культурных образцов, знаний, телесных умений, установок сознания) от одних участников проекта – другим (ученикам). В этом случае проект реализуется на ограниченной группе людей, непосредственно участвующих в мероприятиях в рамках проекта.

Второй тип проекта предполагает массовое трансформирующее воздействие на какую-либо социальную группу в целом или на население какой-либо территории. В этом случае целью проекта становится изменение (как правило, усложнение) общества через создание и распространение новых символических структур и норм поведения и организации коллективной совместной деятельности. В этом случае гуманитарный проект переходит к организации общественных изменений<sup>5</sup>. Его организационной формой могут стать «массовые тренинги», экспертное и проектировочное обеспечение региональной политики, создание новых типов символического производства и т.д. Назовем его «*общественным*» гуманитарным проектом.

Следует восстанавливать также конкретный социальный, культурный и политический *контекст*, относительно которого самоопределяется данный проект. Двум типам индивидуальных действий соответствуют два основных (наиболее значимых) контекста.

Возможно, типичная траектория внутреннего развития гуманитарного проекта – от школьного проекта к общественным изменениям. В какой-то период реализация гуманитарного замысла перерастает рамки ранее принятой институциональной формы (школы, семинара и т.д.), и его руководство начинает стремиться к переходу к организации общественных изменений. Из-за этого изменяется контекст, относительно которого определяется проект. Для «школы» таким контекстом является дополнительное образование, для гуманитарного проекта организации общественных изменений – региональная (культурная и социальная) политика.

Любой гуманитарный проект оправдан и осмыслен, и его изучение имеет историческое и культурное значение, только если показано его *отношение* с этим большим историко-культурным *контекстом*, самоопределение относительно него<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Попов С. В. Методология организации общественных изменений // Кентавр. – 2001. – № 26. – С. 3 – 14.

<sup>6</sup> Т.е. если это нечто большее, чем спонтанная инициатива непосред-энтузиастов.

Этот контекст может быть не очевиден самим участникам проекта. И здесь проявляется свойственный таким проектам эпистемологический разрыв: участники проекта принимают результат проективной и аналитической деятельности автора

## 111

проекта как совокупность натуральных значений. Имеет место проекция: индивидуальный авторский замысел натурализуется теми, кто включен в проект, как естественная характеристика окружающего мира и их самих. Он проецируется на них через программирующую и организационную деятельность автора проекта. Они принимают как естественное и само собой разумеющееся (как *норму*), то, что для автора проекта являлось и является искусственным результатом оценки, принятия и научения. Он конструирует принимаемое ими описание реальности<sup>7</sup>.

Это тривиальное, в рамках концепции образования как социальной трансляции, положение означает, что *представления* участников проекта Школы (и в т.ч. ее учеников) о смысле, предназначении и происхождении применяемых организационных форм и их содержания не могут совпадать с представлением организатора — автора проекта. Это порождает *множественность описаний и объяснений* происходившего. А в истории проекта это «рассогласование представлений» — один из факторов «отхода» участников проекта от него и даже их противостояния пережившему некоторую эволюционную трансформацию и поэтому изменившемуся проекту.

Но наличие такого эпистемологического разрыва позволяет сделать два методических предположения:

1. сообщество, формирующееся из коллектива участников проекта, может быть описано как «эзотерическое сообщество» - продукт «эзотерической практики». Это понятие вводится В. М. Розиным<sup>8</sup> для описания способа организации жизненного мира с помощью полагания существования «второго мира» (второй реальности), отличающейся от наличной фактической реальности, в которой, собственно, и происходит жизнь. Эта вторая реальность — подлинная реальность, пространство действительной жизни; и при допущении такого удвоения мира жизнь индивида или группы, естественно, должна быть организована согласно нормам этой второй реальности. Хотя человек «эзотерического сообщества», продолжает жить «здесь», он соотносит свою жизнь с ценностями и нормами, действительными - «там».

Можно выдвинуть следующее предположение: *гуманитарный проект является таковым тогда и только тогда, когда он сознательно направлен на формирование эзотерического сообщества*. Поэтому, с одной стороны, «эзотерическое сообщество» натурализует шаг развития — само удвоение мира связано с тем, что некоторое возможное состояние (себя, мира и т.д.)

---

<sup>7</sup> Поэтому, кстати, история гуманитарных проектов имеет значение и для социологии знания, поскольку дает материалы для ответа на ее основной вопрос: «каким образом субъективные значения *становятся* объективной фактичностью?» (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995. С. 36).

<sup>8</sup> Розин В. М. Семиотические исследования. М.: Университетская книга, 2001. С. 223-239. Здесь в разделе «схемы и знаний эзотерической практики» Розин рассматривает «эзотерическую практику» на материале «чистого типа» эзотеризма — мистических религиозных движений. Но нет никакой необходимости связывать само его представление об «эзотеризме» как особом способе мыслить реальность с религиозными движениями (хотя всякая религия по определению - эзотерична); в данном случае это — полезная аналитическая схема, позволяющая увидеть и объяснить особенности внутренней организации гуманитарных проектов.

понимается как действительное, а наличное состояние – как уже-недействительное, он должно быть превзойдено и отменено. Такое самоосознание приводит к формированию в рамках проекта особых типов коллективного сознания – идеологии, приобретающей

## 112

мессианские черты, и поэтому - признаков коллективной и индивидуальной идентичности. она связана с представлением о себе как об «избранном» (скажем, причастном к знанию об истинной реальности), о своем проекте – как об уникальном прогрессивном начинании и т.д. Фиксируя такие признаки в идеологии проект, можно говорить о степени развитости, о мере реализации лежащего в его основе гуманитарного замысла.

Итак, анализируя коллектив гуманитарного проекта как «эзотерическое сообщество», т.е. группу людей, сознание которых организовано согласно «онтологическому разрыву» - различению «сущего и должного», которые поэтому стремятся осуществить развитие (индивидуальное - в «педагогических» гуманитарных проектах, общественное – в гуманитарных проектах «организации общественных изменений»), надо предположить существование особого коллективного сознания – *идеологии проекта*.

2. Но если для участников проекта представления о своей и мировой реальности, формируемые согласно этому «онтологическому разрыву» и содержательно наполняемые некоторым культурным содержанием, являются нормами, то для автора проекта они – результат его конструктивной работы, поэтому он относится к ним инструментально. То, что для участников проекта на позициях «учеников», т.е. тех, чье сознание он призван непосредственно трансформировать, – антропология (знание о человеке «вообще» и о себе – в частности), для него – антропологемы, продукт практического конструирования; то, что для них – идеология, коллективные установки сознания, для него – идеологемы, способ обсуждения целей, задач и смысла проекта внутри проекта и во вне его. Отсюда – эпистемологический разрыв». Автор всегда впереди проекта.

Дело не в том, что «гуманитарный проект» предполагает создание иллюзий у его участников его автором. В основе проекта лежит действительный гуманитарный замысел, и автор не в меньшей мере находится под воздействием инициированного им проекта, как и его участники. Речь идет о *различии позиций*. Из него вытекают разные типы рационализации процесса реализации данного проекта.

История, конечно, совершенно не сводима к биографии автора. И этот «вопрос о роли личности автора в истории гуманитарного проекта» действительно является очень важной методологической проблемой исторического исследования. Индивиды из разных возрастных и социальных групп, вовлеченные в гуманитарный проект, имеют собственные жизненные и культурные траектории, и далеко не все процессы и события в развитом гуманитарном проекте определяются его автором. Степень развитости, оформленности проекта определяется именно наличием автономных по отношению к его автору процессов и динамик. Однако очевидно, что

1) сам проект в основном содержании своей идеологии и базовой теоретической концепции является «слепком», проекцией мировоззрения и сознания своего автора, и поэтому для реконструкции обстоятельств его появления именно в таком виде необходимо обращаться к биографии его авторов;

2) поскольку автор занимает ключевую позицию в проекте и принимает принципиальные решения, обстоятельства его личной жизни, факторы его жизненного мира напрямую влияют на формат данного проекта, вплоть до его полного исчезновения — закрытия либо стагнации, отказа от первоначальных идеологических претензий и т. п.;

### 113

3. Автор является наиболее авторитетным свидетелем жизни проекта, поскольку имеет свою интерпретацию всех происходивших в нем событий и всех элементов его идеологии и культурного содержания, поэтому обращение к автору как «компетентному специалисту» необходимо при исторической реконструкции проекта. Поэтому, например, для понимания внутренней логики развития ШГО приходится так или иначе основываться на мнении автора и каких-то биографических сведениях о нем. Так, для изучения «биографической предыстории» проекта необходимо обращение к его «истории самоопределения»<sup>9</sup> 1997 г.

Но ведь тем-то и отличаются гуманитарные проекты от, например, отчужденных социальных институций, что их история — это история живого индивидуального творчества! Всякий гуманитарный проект — это реализация личного замысла по воплощению культурных смыслов. Эта зависимость их истории от индивидуальных (зачастую — просто психологических) особенностей их авторов является большой познавательной проблемой для объективного исторического исследования, но иначе она вообще не может быть написана. Чем была бы колония имени Горького без А. Макаренко? Колонией).

Эти два типа «разрывов», создают *внутреннюю динамику* развития проекта. Представления о целях о возможном дальнейшем развитии проекта у его участников, занимающих разные позиции — автора, учеников, педагогического (и организационного) коллектива организуются этими «разрывами» и поэтому вступают в противоречие. Автор стремится реализовать проектный гуманитарный замысел. Участники проекта получают представление об этом замысле уже в превращенной форме образовательной программы и внутрипроектной идеологии. При этом, поскольку проект является гуманитарным и претендует на воздействие на сознание, значимым фактором оказывается индивидуальная личностная динамика автора проекта и его участников. Они стремятся реализовать индивидуальные жизненные цели/ценности, используя проект как институциональную основу этой реализации. Рассогласование этих четырех целей, которые суммируются в цель проекта (гуманитарный замысел автора; цели, предписываемые усвоенной участниками проекта «гуманитаризирующей» идеологией; личные (экзистенциальные) цели автора; личные (экзистенциальные и образовательные) цели участников проекта) является значимым фактором, определяющим внутреннюю динамику проекта.

С другой стороны, культурный контекст и социально-политическая ситуация, несомненно, сильно определяют параметры проекта<sup>10</sup>: его программу, организационные формы, круг участников и т.д. Поскольку речь идет о развитии, можно предположить, что реализация проекта приводит к конфликту с актуальным общественным окружением. Поэтому при реконструкции культурного контекста, т.е. идейных культурных истоков организационных форм, их семантического наполнения (содержания образования и идеологии, объединяющих коллектив

<sup>9</sup> [www.user.sityline.ru/~idcriast/may98/14may.htm](http://www.user.sityline.ru/~idcriast/may98/14may.htm)

<sup>10</sup> Именно историческое исследование должно показать конкретные формы этого определяющего воздействия, не всегда очевидного самим автору и участникам проекта.



участников проекта), надо выявить конфликт, конституируемый возникновением нового процесса развития в данном локальном окружении. *Гуманитарная идея противостоит социально-политическому контексту ее реализации.* При этом возникновение конфликтной ситуации не является обязательным, и любой исторически имевший место конфликт может быть вызван какими иными (институциональными, психологическим и пр.) причинами. Но предположение о таком конфликте – полезная историческая гипотеза.

## 114

Дело в том, что конкретная фактическая ситуация, в которой живет и действует автор проекта и его (будущие) участники, как правило, *не* является фактором возникновения гуманитарного проекта. Конкретная общественная ситуация в месте возникновения проекта, ее соотношение сил и системных общественных процессов мыслимы и без такого проекта. Возникающий проект из-за онтологического разрыва противопоставляет себя среде. Проекту приходится преодолевать сопротивление среды — недостаток (а то и отсутствие) ресурсов, недостаток организационных форм, контингентные социально-психологические особенности места его реализации («давление окружения») и т.п. Так что наличие конфликта с «окружением» является *феноменологическим* признаком наличия процесса развертывания или развития гуманитарного проекта<sup>11</sup>. Это создает множество разнотипных проблем и трудностей участникам проекта; но в историческом исследовании именно возможность зафиксировать конфликт позволяет выявить наличие процесса развития и обозначить границу проекта и его «внешние» эффекты.

При описании контекста можно выделять *«масштаб» проекта* – предполагаемое количество вовлекаемых в него групп и затрагиваемых сфер общественной жизни. Образовательный гуманитарный проект ориентируется на сравнительно однородную группу учащихся (школьников, студентов, взрослых) и прямо воздействует преимущественно только на образовательные институты, а лишь опосредованно, через «инфильтрацию» носителей сформированного в проектах мировоззрения в другие институциональные системы, создание ими индивидуальных проектов – на другие сферы общественной жизни. Потенциальный масштаб общественных гуманитарных проектов определить труднее – это требует комплексной аналитики региональной ситуации, в которой развертывается этот проект (но, в рамках донного очерка это и требуется). Масштаб проекта – значимая характеристика его целей и реальной эффективности работы. Может быть также и «культурный масштаб» - развитие нового знания (в том случае, если такая задача ставится в проекте, и затем организуется специальная интеллектуальная работа, рефлексия культурного смысла происходящего процесса и т.д.).

Гуманитарный проект создает отчуждаемые от него практические результаты. Выделим два основных типа таких продуктов, «следов проекта»: 1) *культурные* — содержательные результаты осмысления и развития интеллектуальных составляющих проекта (гуманитарного замысла), выраженные в текстах, и 2) *социальные* — сформированное сообщество, созданные и

---

<sup>11</sup> Под *«развертыванием»* понимается реализация идеального проекта, воплощение интенций исходного гуманитарного замысла, а под *«развитием»* — возникновение новообразований в процессе такого «развертывания». Проект «развивается», если в результате взаимодействия с внешними условиями он вынужден производить принципиальные изменения самого себя. Это, вообще говоря, не обязательно; он может просто «развертываться». Забегая вперед, замечу, что в истории ШГО период до 2000 г. — период «развертывания» первоначального замысла, а с 2000 г. начинается развитие ШГО.

воспроизведенные по образцу исходного, «отклонированные» институции, социальные и политические события.

Особый тип результатов проекта — индивидуальные образовательные траектории и «институциональные траектории»<sup>12</sup>. Это опечаток проекта на судьбах и индивидуальных жизненных мирах включенных в него людей. Для образовательного гуманитарного проекта такой результат является главным, и по нему можно судить о том, состоялся ли проект (достиг ли поставленных перед ним автором/авторами

## 115

целей) и об его эффективности. Для «общественного» гуманитарного проекта такой результат не является основным. Он достигается на уровне отдельных индивидом, каким-то образом оказавшихся в поле действия проекта, возникает по сопричастности к основным проектируемым результатам и позволяет как-либо оценивать их эффективность. Общественные изменения невозможны без создания сообществ (групп), несущих новое представление об обществе и предпочтительных способах поведения в нем, оснащенных новой, по отношению к доминирующей, идеологией, но в таких проектах эти группы формируются совершенно не обязательно только благодаря применению педагогических технологий.

Резюмирую вышеизложенное. История Школы гуманитарного образования описывается индивидуализирующим историческим методом как история отдельно взятого гуманитарного проекта. Для этого надо определить что такое «гуманитарный проект» и как он может быть описан. «Гуманитарный проект» определяется как метод организации изменений сознания некоторой группы. Возможны два типа – образовательный (педагогический) гуманитарный проект, и общественный гуманитарный проект, причем, вероятно, основная логика развития гуманитарного проекта состоит в движении от первого типа ко второму.

В структуре гуманитарного проекта выявлены следующие элементы, являющиеся с одной стороны, объективно необходимыми для его развития деятельностными позициями, и возникающими в их взаимодействии интеллектуальными образованиями: 1) позиция автора проекта, 2) позиция участников проекта, в которой выделяется 3) позиция учеников (в проекте педагогического типа), 3) гуманитарный замысел (идея проекта), 4) идеология проекта, 5) «сообщество проекта» - субъект-носитель этой идеологии, 6) институциональные формы реализации проекта, 7) контекст, по отношению к которому проект должен самоопределяться и выстаивать собственные отношения, 8) результаты проекта, выраженные в текстах и в социальных изменениях. Отношения внутри проекта определяются «эпистемологическим разрывом» в представлениях о его сущности и целях у участников проекта и его автора, и «онтологическим разрывом» как основной схемой организации идеологического «коллективного сознания» проекта. Поскольку такой проект предполагает запуск культурных и/или общественных изменений, одним из объективных признаков его реализации может быть конфликт. Важен также масштаб проекта, предполагаемое - а затем действительно освоенное окружающее общественное пространство и значимость культурного результата. Гуманитарный замысел проекта выражен в виде особых семиотических образований – антропологем.

---

<sup>12</sup> Если так можно называть последовательность событий человеческой жизни, отраженную в его формальном curriculum vitae.

Фактором внутренней динамики проекта является наличие противоречий между представлением о его целях, формах и содержании между автором проекта, его участниками и позициями во внешней контексте. Поэтому собственное развертывание проекта «сталкивается» несопадением целей и действий различных позиционеров. Оно становится фактором его *развития*. При историческом анализе необходимо выявить изменение соотношения позиций, представлений о будущем проекта, их выражение в проектной идеологии и проектных документах.

Цель исторического исследования гуманитарных проектов – объяснение того, как в конкретных общественных условиях происходит воплощение антропологической идеи. Как в обществе утверждается замысел о новом типе человека, как и почему именно так может институционализироваться человеческое развитие.

## 116

Ответу на этот вопрос подчинена реконструкция фактической событийной истории гуманитарного проекта, в моем случае – ШГО<sup>13</sup>.

Теперь необходимо уточнить избранный исторический подход. На специальном семинаре летом 2005 г., посвященном методологии изучения истории ШГО, было выявлено 11 возможных подходов к написанию этой истории. Так, история Школы может быть описана 1) как «фактическая» история последовательности каких-то событий – история «ШГО вообще», простой нарративный и непродуктивный подход, «теряющий» специфику гуманитарного проекта; 2) как история реализации некоторой педагогической технологии; 3) как история педагогического проекта – именно, «школы», 4) как история гуманитарной технологии, 5) как совокупность личных жизненных историй (либо, в сокращенном виде – индивидуальных образовательных программ) участников проекта; 6) как «история языка», восстанавливаемая, в случае успешности (культурной значимости) проекта, через совершенные им языковые новации; 7) как история антропологического проекта практик свободомыслия, «духовного восхождения», 8) как история личного движения автора проекта (расширенный биографический подход); 9) как «личная история меня» как автора этого исторического очерка; 10) как история социально-культурного конфликта; 11) как история «эзотерического сообщества». Выбранный мной подход представляет собой что-то вроде комбинации нарративной фактической истории, описания истории «школы», т.е. социальной организации с реконструкцией изменений лежащей в ее основе гуманитарной технологии, и истории сообщества. Первое необходимо потому, что, поскольку письменная история Школы как таковая отсутствует, любые рассуждения об этой истории требуют обращения к ее событийной истории, и соответствующее описание должно быть представлено в тексте. Поэтому жанр этой работы – очерк<sup>14</sup>.

Какой исследовательский подход в смысле общей стратегии исследования используется? Очерк истории данного гуманитарного проекта может использоваться двояко: с одной стороны, это – история конкретной организации, существовавшей в конкретное время в конкретном месте, и ее описание может иметь значение для других исторических исследований. С другой стороны,

---

<sup>13</sup> ШГО создавалась для реализации образовательной идеи. И в ее истории нам интересен именно этот *процесс Гуманитарного Образования*. Для его организации первоначальный замысел получил воплощение в социальной организованности. Ее история – это история Школы.

<sup>14</sup> А разбиение на подпункты с нумерацией используется, чтобы выделить в сплошном тексте логические части, и облегчить его восприятие. Никакого специального значения оно не имеет.

это – история конкретного гуманитарного проекта, своеобразный «case-study», *конкретный исторический пример реализации гуманитарного проекта*, который может быть использован как для любых сравнительных исследований, так и для обобщающего изучения социального и политического контекста реализации подобных проектов в описываемый исторический период. Отсюда и двойственность всего текста: с одной стороны, он должен содержать (еще не собранные и не упорядоченные) исторические описания и конкретные сведения, с другой, сама специфика предмета требует анализа смыслов и возможных интерпретаций происшедшего. Описания конкретных событий и их интерпретация в контексте всего проекта должны быть по возможности отделены друг от друга в структуре самого текста.

Важным фактором является также недостаток исследования самого большого исторического контекста данного проекта. Можно даже не говорить о том, что

## 117

данный период в истории страны и региона только становится предметом исторических исследований. Но и история того образовательного движения, в контексте которой следует интерпретировать историю школы именно как гуманитарного проекта, до сих пор отсутствует.

Поэтому избрана *стратегия «индивидуализирующего описания»*<sup>15</sup>, при котором рассматривается один (исторический случай, кейс), а к другим (подобным) случаям обращаются только для уточняющих и комментирующих сравнений. История Школы рассматривается и объясняется «из неё самой» - на основании текстов и документов, либо возникших «внутри» самого Проекта для его собственных внутренних нужд, либо произведенных Проектом для представления себя «вовне», в отношениях с обществом, его социальными и политическими институтами. Взгляд «снаружи» почти не участвует в описании истории Школы. Только в одном случае, при описании конфликтной ситуации (ставшей эффектом успешной реализации проекта в 1999 г.), используются «внешние», т.е. созданные не участниками проекта и независимо от них, описания и анализы этого проекта, поскольку это – единственный случай, где внешняя оценка имеет решающее значение для реконструкции всей ситуации и поведения Школы.

Такой подход не исключает возможности сравнения истории данного гуманитарного проекта с историей других аналогичных или совершенно других проектов. На мой взгляд, этот текст надо рассматривать как начальный шаг на пути исследования истории отечественных образовательных проектов конца XX в. как гуманитарных проектов, т.е. как случаев воплощения тех или иных философских концепций. «Кейс-стади»... могут быть полезны на предварительных стадиях исследования, давая гипотезы, проверяемые системно на большем числе случаев»<sup>16</sup>.

Здесь важно отметить, что я сам, будучи выпускником и затем – активным участником гуманитарного проекта ШГО, в большей или меньшей степени выражаю представления проекта о самом себе, сформировавшиеся в созданном им сообществе. Эту субъективную окраску описания

---

<sup>15</sup> По Чарльзу Тилли, см.: Разработка и апробация метода теоретической истории / под ред. Розова Н. С.. Новосибирск: Наука, 2001 С. 69.

<sup>16</sup> Фливерг Б. О недоразумениях, связанных с кейс-стади // Социологические исследования. 2005, №4, с. 111. Сам автор этой статьи, приводя эту цитату из «Социологического словаря», выражает несогласие с ним, поскольку для него знание отдельных случаев вполне самоценно. Тем не менее, в истории кейс-стади действительно являются первым этапом освоения новых предметных областей. Свой очерк я хотел бы считать скромным вкладом в будущую *систематическую* историю гуманитарных проектов.

истории проекта я хотел бы считать просто проявлением одной из возможных точек зрения. Личные «субъективные» примечания об описываемых событиях и процессах вынесены в сноски.

Поэтому описание истории такого проекта должно *сочетать* фактическую историю, излагаемую нарративно на основании текстуальных источников, и ее концептуальное обобщение, интерпретация данных событий как событий истории образовательного гуманитарного проекта. В результате исторического исследования гуманитарных проектов мы должны получить описание сложного развивающегося общественного явления, которое в качестве проекта представляет собой совокупность деятельностей, развивающихся в трансформирующихся условиях. Это описание должно подвести «культурные» итоги /результаты этого развития и обеспечить возможность для интерпретации всего проекта как

## 118

завершенного целого специалистами в тех областях, к которым он имеет отношение (педагогами, культурологами, управленцами и пр.). Это деятельностная история гуманитарного антропологического замысла, воплощенного в сложной совокупности индивидуальных событий и социальных организованностей, осажденного в текстах и особенностях судеб большой группы людей, сопровождающегося социальными и политическими событиями разного масштаба и приводящего к оформлению устойчивой, отчуждаемой от участников первоначального проекта общественной организованности, и культурных новообразований.

Какие исторические источники используются? Как уже было сказано, в связи с избранным подходом нет необходимости обращаться к максимально широкому кругу источников. Основным материалом для изучения результатов реализации проекта ШГО становятся *три типа текстов*:

1) Нарративные документы, рассказывающие о тех или иных фактических событиях в истории школы — они позволяют наметить ее «фактическую историю». Важную роль здесь играют проспекты и программы различных мероприятий Школы, а также – разнообразные газетные статьи, упоминания о Школе в посторонних текстах и т.д. Эти источники нужны для восстановления фактической истории – связной последовательности событий, которая не выявляет специфики «гуманитарного проекта», но необходима для любого дальнейшего исследования.

2) Аналитические «проектные» материалы: статьи, внутришкольные тексты, в т.ч. рефлексивного характера. Они выражают осмысление содержания проекта философским языком, или каким-то другими, в зависимости от функции и характера текста, языками, представляют собой внутривнутрипроектное описание и интерпретацию смысла, значения и причин происходящих событий. Здесь важны статьи из сборников по педагогике самоопределения и альманахов «Архэ», создававшихся на материалах ШГО.

3) Самоотчеты разного времени, и письменные и устные суждения самих участников проекта о его истории и событиях этой истории, воспоминания<sup>17</sup>. В этом качестве я использовал собственные конспекты мероприятий ШГО, записи, сделанные в то время. Такие свидетельства не могут быть основными историческими источниками, но играют вспомогательную роль, показывая тонкости внутривнутрипроектных межпозиционных отношений, и обстоятельства процесса развертывания проекта.

---

<sup>17</sup> В «устной истории» и различных направлениях микроистории такие источники называют «эгодокументами».

Рефлексия участников гуманитарного проекта об его основаниях, мере и процессе их реализации, трансформации контекста и собственных позиционных событиях обладают следующими особенностями. Такие рефлексивные тексты, во-первых, с необходимостью порождаются самим проектом, т.е. его внутренняя структура предполагает необходимость такого рефлексного самоконтроля. Поэтому они образуют собственную «первичную» историю гуманитарного проекта, и если такие тексты составляют достаточно большой массив, они могут быть типологизированы, расположены в хронологические ряды и т.д. Во-вторых, внутренняя идеология отечественных гуманитарных проектов требует архивации таких текстов, обращения к ним в ситуациях рефлексивных исследований ситуаций развития проекта, и благодаря таким обращениям к более ранним текстам, отношениям

## 119

к ним и т. д. сама эта внутренняя идеология, собственно, и оформляется. Представление о проекте у его участников *может отличаться* от того образа проекта, его целей и задач, которые презентуются во внешнее социальное, политическое и культурное окружение. Первое-идентичность, второе — кривое зеркало этой идентичности, имидж или образ. Как правило, речь идет о различии языков. Например, параллельно развиваются 1) методологический язык внутри проекта для обсуждения его внутренней жизни, 2) язык инновационной и/или гуманистической педагогики для внешней самопрезентации и коммуникаций с другими институтами, 3) «имидж-язык», используемый для формирования образа проекта в общественном мнении. Эти языки в аналитических целях должны быть различены и сопоставлены; такая попытка предпринята мной ниже в соответствующем разделе.

Итак, для восстановления событийной истории ШГО используются преимущественно источники первого типа. Для восстановления «культурной», гуманитарной истории проекта используются источники второго типа, показывающие, так сказать, «внутреннее знание» и представление проекта о самом себе. Источники третьего типа играют вспомогательную роль, раскрывая межпозиционные отношения внутри проекта и характеризуя особенности восприятия происходящего его отдельными участниками. В качестве *еще одного* такого источника выступают мои подчеркнуто личные, «субъективные» замечания «непосредственного наблюдателя» и рассуждения, вынесенные в Примечания. Я буду постоянно обращаться к моим личным конспектам-записям различных мероприятий и акций Школы, воспоминаниям участников этих мероприятий и вообще тех, кто имел непосредственное отношение к ШГО, в том числе и своим личным воспоминаниям. В качестве документальной базы используются документы, собранные в т.н. «архиве ШГО». Это очень разнородные и разнообразные материалы: вырезки газетных статей, личная переписка, исследовательские статьи, конспекты семинаров, информационные письма и пр. Ссылки на эти документы, в т.ч. на газетные статьи обозначаются в тексте как «Архив Школы» (АШ). Используются также электронные публикации на сайте Агентства гуманитарных Технологий «DEPO» [www.depo.org.ru](http://www.depo.org.ru), которые относятся к периоду после 1999 г.

Принципиально важны для изучения и истории ШГО, и любых вопросов, связанных с историей этого проекта, сборники статей, подготовленные и выпущенные Школой в 1997 — 2002 гг.: «Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы» (1997); «Педагогика самоопределения и гуманитарные практики» (1999); «Введение в педагогику самоопределения»

(2001); «Поколенческий дискурс в практиках самоопределения» (2002). В сносках они обозначаются соответственно **Сб.-1**, **Сб.-2**, **Сб.-3** и **Сб.-4**.

Текст построен следующим образом. Предложена периодизация истории Школы. Согласно ей основной текст развит на части, посвященные разным периодам ее истории. После описания раннего, «бийского» этапа истории предлагается анализ языка и идеологии Школы. Затем последовательно описаны «классический период», кризис 1999 г. и трансформация проекта ШГО в 2000 г. В Приложении содержатся анализ стажерской позиции на сессиях – ассамблеях ШГО.

Уточню «позицию автора». Поскольку я не только был активным участником проекта, но он сыграл важнейшую роль в определении направления моей жизни, при написании подобного исследования появляется проблема авторской позиции. Очень сложно провести различие между моими собственными размышлениями о смысле

## 119

и значении различных событий истории Школы, и их отстраненной исторической оценки и анализа в контексте общей концепции истории Школы. Кроме того, последовательность рассмотрения тех или иных конкретных моментов этой истории, задаваемая хронологической последовательностью событий только в самом общем виде, и уделяемое им внимание, обусловленное общим подходом к истории Школы как гуманитарного проекта, также зависят от моих представлений о значении этих моментов, формировавшихся непосредственно во время этих событий. Следовательно, данное изложение истории Школы соединено с моим представлением о целях и задачах Школы, которые опираются на мою субъективную рефлексию. Однако это исследование претендует на некоторую объективность. Поэтому я должен обозначить здесь особенности собственной позиции относительно Школы.

Я отношусь к первому выпуску ШГО, к той компании, которая непосредственно перешла в Школу из Культурного Центра «Альтаир», причем для нас это было во многом одно и то же. Я считаю, что идеология Школы претерпела сильную трансформацию после 1998 г., т.е. после второго выпуска. Эта трансформация происходила в сторону социализации, политизации и технологизации программ. После 1998 г. в содержании Школы обозначается более явный уклон к постановке социально-политических целей. «Работа» с мировой культурой, самоопределение по отношению к *всемирному культурному процессу*, важные для моего поколения учеников ШГО развернуты не так ярко. Этот процесс подробно рассматривается в статье. Я же остался на позициях «первой ШГО». Я считаю это движение к социальности, «посюсторонности» и доступности ШГО для молодых людей, рассматривающих ее прежде всего как средство успешной и быстрой карьеры отказом от масштаба культурной претензии. Чем более коммерчески успешной становилась Школа, тем менее интересным и важным для философа и культуролога становилось ее содержание. Я не могу считать это регрессом, поскольку это — неизбежный результат массовизации проекта<sup>18</sup>. Поэтому я считаю важными *именно ранний период развития проекта*.

Хронология остается, пожалуй, основным принципом построения исторического текста, тем более, если речь идет об описании временных изменений некоего предмета. Вот и история

---

<sup>18</sup> Этот процесс коммерциализации и «нормализации» закономерен. В конце концов, трансцендентное в качестве норм самоопределения предлагают разнообразные церкви, а ШГО — не церковь.

данного гуманитарного проекта также излагается хронологически, учитывая важность большого объема событийного нарратива. Рассмотрим теперь, как можно хронологически систематизировать и периодизировать историю данного гуманитарного проекта.

### О периодизации истории Школы

В настоящее время трудно говорить о какой-либо «историографии ШГО». С одной стороны, с самого начала существования проекта ход его реализации и связанные с этим явления подвергались осмыслению, фиксации и становились предметом специального анализа и обсуждений. Для этого были предназначены сборники статей по проблемам педагогики самоопределения, и другие публикации. История Школы была предметом многочисленных обсуждений в Школе и вне Школы. От этих обсуждений остались документальные свидетельства, позволяющие проследить изменение представлений о целях и основном содержании проекта.

#### 121

Марина Балашкина в 2001 г. предложила «попытку описания истории Школы Гуманитарного Образования, исходя из выделения специфики образа жизни, выращиваемого в данной педагогической системе»<sup>19</sup>. В статье, озаглавленной «Школы гуманитарного образования и их продукты», речь идет, по сути, о множестве возможных «Школ», а та «конкретная» ШГО, в которой Марине Балашкиной *повезло* учиться — это одна из возможных таких школ. «Гипотеза заключается в том, что... ШГО представляла собой несколько прототипов социокультурных форм, т.е. имеет несколько типов учеников (выпускников), ориентированных на разные модели социумов и социальных отношений»<sup>20</sup>. И основанием для выделения типов этих форм становится изменение языка и ценностной системы, выраженной в письменных рефлексиях учеников, написанных по заданию коллектива школы после проведенной сессии. Такая методика возможна, если Школа проводит один цикл сессий, либо если эти циклы сессий, например, в разных городах, хронологически накладываются один на другой и не возникает сложностей при совмещении идеологических конструкторов и содержания разных сессий. Короче говоря, такое исследование изменения идентичности Школы требует однородного массива рефлексивных текстов. Рассматривается хронологический период 1996-2000, и для этого периода ШГО данное условие выполняется. Предложено выделять следующие сменявшие друг друга типы «социокультурных объектов».

I. Особая (элитная) школа. Период до I(IV) сессии осенью 1996 г. ШГО как Школа, имеющая, в отличие от обычных школ, следующие особенности: 1) предоставлена возможность самоутверждения и широкого общения, 2) обсуждение проблем и усвоение новых, «необычных» (нестандартных) знаний; 3) «знакомство» с социокультурными объектами, (т. е. получение основ обществоведческих знаний, причем в субъективно окрашенной «интересной» форме).

II. Монастырь с тьюторами. Период до весенней сессии марта 1997, (фактически, до первого выпуска). Усиление экзистенциальной компоненты в интересах учеников.

<sup>19</sup> Балашкина М. Школы гуманитарного образования и их продукты //Сб.-3, с.71.

<sup>20</sup> Там же.



«Особенностью и ценностью данного периода является то, что ученики стали позиционироваться по отношению к миру и объектам, окружающим их»<sup>21</sup>

III. ШГО-Богема — период с весенней сессии 1997 до середины 1998 г. Формирование особого сообщества с признаками формирующейся субкультуры (наличествовали особый язык, проявленная групповая солидарность, личные неформальные связи, собственная «мифология и символичный тезаурус»<sup>22</sup>.

IV. Проектная мастерская — «после» ШГО-богемы. «Основная характеристика этого периода — острая ценность социальной деятельности. Она обусловлена потребностью [чьей? — М.Н.] социализации выращенного [на предыдущем этапе — М.Н.] образа жизни и себя, преодоления некоторой социальной изолированности, богежности, перенесения содержания богежности в социум в форме проектов... основной задачей этого этапа явился переход от оснащенности мышлением о себе к оргмышлению»<sup>23</sup>.

## 122

V. Специализированная школа. Осень 1999 г. «Фактически в данный период разворачивалось две линии: линия молодёжных проектов (стажеры) и линия специализированной школы (для новичков-первокурсников), содержание образования в которой... ориентировало их на освоение какой-либо сферы социальной деятельности»<sup>24</sup>.

Из этого анализа М. Балашкина сделала вывод (демонстрирующий, кстати, сложность адекватной реконструкции действительной истории гуманитарного проекта): «поскольку ШГО представляло собой минимум пять разных социокультурных объектов, образовательная система имела минимум пять разных продуктов, пять разных поколений продуктов, отличающихся друг от друга и не связанных между собой»<sup>25</sup>.

Участники проекта ШГО и члены «сообщества ШГО» в обсуждениях истории и современного состояния ШГО часто используют примерное разделение этой истории на три периода. «ШГО-1» условно называется период ШГО с фактического возникновения, т.е. с весны 1996 г. (при том, что «сообщество ШГО» как таковое сформировалось после Третьей Сессии в июле 1996г., о чем ниже) до зимы 1999/2000, когда началась «эвакуация» ШГО из Барнаула. Следующий период, длящийся по сей день, можно еще более условно назвать «ШГО-2». «Сообщество ШГО», оформившееся в первый период и теперь существующее автономно по отношению к «ШГО-2», какие бы институциональные формы оно не принимало — это «ШГО-3».

Эта метафорическая периодизация, подразумевающая, скорее, разделение всех, кто вовлекался или вовлечен в проект на три группы по типу их отношения к этому проекту, впервые озвучена на встрече со «стажерами» (без пяти минут выпускниками) ШГО весной 1998 г. Наиболее важным является выделение «ШГО-3»: по мысли организаторов Школы, это сообщество составляют молодые социально и культурно активные молодые люди, прошедшие ШГО, сформировавшие в нем свое мировоззрение «нового поколения» и далее движущиеся в своих собственных профессиональных сферах в кооперации с партнёрами по сообществу,

<sup>21</sup> Там же, с.78.

<sup>22</sup> По моему неудачному выражению из статьи в том же сборнике, см.: Немцев М. Школа как вариант героической утопии // **Сб.-3**, с.102.

<sup>23</sup> Балашкина. Там же. с.81

<sup>24</sup> Там же.

<sup>25</sup> Там же.

разделяющие общие ценности. Так понимаемое, «ШГО-3» — это скорее образ возможного, утопия, движение к которой действительно началось только в настоящее время<sup>26</sup>.

Однако это подразделение ШГО подходит для обсуждения его судьбы, но не удобно для обсуждения его истории. В этих очерках ввиду того, что здесь должно быть представлено и первичное нарративное описание исторических событий, используется формальная, хронологическая периодизация истории ШГО:

1. 1994-1996 гг.: Формативный, или «нулевой» период, предыстория. Период оформления основных проектных идей и форм их реализации в рамках Культурного Центра «Альтаир» на базе Бийского Лицея. Завершается официальным созданием ШГО.

2. 1996-2000 гг.: «Классический период». Время институционализации и действия ШГО в Алтайском крае. Завершается получением ШГО статуса Федеральной Экспериментальной Площадки и «эвакуацией» ШГО из Алтайского края

## 123

после социально-политического конфликта (который я ниже подробно рассматриваю).

3. 2000-настоящее время (2005 г.): современный период. Фундаментальная трансформация всего проекта, пережитая им в 2000-2003 гг., привела к исчезновению «классического ШГО», на смену которому пришел уже другой проект, унаследовавший, правда, имя и часть участников. Но это не означает, что история ШГО завершилась; какое-то «ШГО» существует, какая-то история продолжается, и если даже первоначальный проект полностью изменился, исходная его интенция сохраняется, а формы, в которой эта интенция являет себя миру, с позиции «историка идей» не так важна.

До настоящего времени ШГО подробно описывалась только как педагогический проект. Большая часть специальных публикаций о школе посвящена именно Школе: основаниям педагогики самоопределения открытому образованию, образовательным программам и т. п. Я постараюсь особо обратить внимание именно на социальную историю проекта.

*Очень кратко можно сказать, что ШГО возникла в 1996 г., быстро развилась в проект всероссийского значения, проиграла институциональный конфликт с местным чиновничеством, полностью изменила формат и существует сейчас, как своеобразный виртуальный колледж на отечественном гуманитарном рынке образовательных программ.*

Педагогический гуманитарный проект представляет собой единство содержательной стороны – гуманитарного замысла, к реализации которого автор-лидер проекта привлекает других его участников, институционального обеспечения процесса воплощения исходной идеи, и сообщества, созданного проектом, разделяющего общие представления о нем и о себе. Принципиально важно именно это единство. Если необратимо меняется институциональная основа, уходит сообщество, и от исходного проекта остается, скажем, только его автор и его гуманитарная концепция, которую он продолжает реализовывать в других условиях, с другими людьми, и описывает это же в другом языке, то следует, на мой взгляд, считать, что прежний гуманитарный проект закончился. Возможно, начался какой-то другой проект, преемствующий по отношению к первому. В случае с конкретной историей ШГО, можно констатировать, что после территориального перемещения за пределы Алтайского края началось именно такое

<sup>26</sup> Если считать началом некоторой институционализации этого сообщества действия В. Купцова по созданию Ассоциации Выпускников ШГО и проведение им Встречи Выпускников ШГО в декабре 2004 г.

расслоение первоначального единства, которое сейчас полностью завершилось. В том, что «сейчас» называется ШГО, уже нет ничего, имеющего прямое отношение к «исходной» ШГО, которая является темой этого текста: в ее основе лежит иной антропологический замысел, она реализуется на иной институциональной основе и с другими целями.

Обратимся теперь к ее началу. Хронологически первый период Школы связан *этапом* институционализации и обретения формы. Параллельно с оформлением базового замысла (оформленного концептуальными текстами) происходит становление методической программы организации работы школы, формирование (первичного) коллектива, который на следующем этапе преобразуется в сообщество ШГО.

### 1994-1997: начало

Восстанавливая фактическую историю Школы, надо обратиться к ее истокам: локальному контексту рождения проекта и к тем факторам, которые оказали на него влияние. Поэтому особое внимание следует уделить *«бийскому этапу»*

#### 124

*истории Школы.* Он практически не известен современным участникам Проекта. Но уже на этом раннем этапе появились характерные черты Проекта, отличающие ШГО от других школ открытого образования.

Непосредственным *социально-культурным контекстом* появления Школы Культурного Образования был Бийский Лицей. Именно уникальные не только в Бийском масштабе условия Бийского Лицея и та социально-культурная среда, в которой Лицей находился, сделали возможным появление Культурного Центра «Альтаир», и самой ШГО - как не просто «более зрелой», но уже *собственной* формы реализации *все того же* проекта.

Прежде всего, сам по себе этот район города Бийска, называемый горожанами «квартал АБ», весьма уникален как городской район. Квартал АБ возник как поселок при строящемся предприятии системы ВПК — Алтайском научно-исследовательском институте химических технологий (АНИИХТ), в настоящее время — Федеральный научно-производственный центр «Алтай». Его сотрудниками стали выпускники центральных вузов страны, приехавшие в Бийск в конце 1960-х гг. по распределению. Предприятие расположено на окраине города.

Когда-то этот район называли «бийским Академгородком». В отличие от остального города, жители квартала АБ — преимущественно *техническая интеллигенция*. Этот район из-за благоприятных экологических условий и общего сравнительно высокого качества жизни был и до сих пор остается престижным районом. Здесь происходили основные события неформальной культурной жизни города<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Бийский квартал АБ, вообще говоря, до сих пор не был специально исследован как социально-культурное образование. Думаю, что он этого заслуживает. В целом, субъективное ощущение жизни на АБ, по мнению его жителей, несколько отличалось и отличается от остального города. Тем более что этому косвенно способствовало и окраинное положение квартала, отделенного от центра города длинным автобусным маршрутом и кварталами частной застройки. Дети, выросшие на квартале, чувствовали себя мало связанными с жизнью остального города. В настоящее время в связи со старением интеллигенции, чей стиль жизни был основой характерной для квартала АБ ментальности, квартал АБ теряет эту ментальность, превращаясь в обычный городской район. Возможно, «последним вздохом» прежней жизни квартала АБ стало бурное развитие рок-н-ролльной субкультуры здесь в конце 1990-х.

Бийский Лицей был построен предприятием в 1980-х гг. Лицей изначально был задуман как инновационное учебное заведение. Здание для него было построено по специальному проекту.

Из истории Бийского Лицея упомянем только несколько моментов, имеющих значение для истории КЦ «Альтаир».

Лицей создавался как инновационное среднее учебное заведение; при этом декларировалось следование *классическим* образцам. Организация учебного процесса основана на вузовской системе, и по ряду признаков Лицей напоминал в то время ВУЗ. Имеется начальная школа, среднее звено, и собственно лицейские группы, разделенные на пять специализированных отделений: физико-математическое, естественно-научное, спортивное, гуманитарное и иностранных языков. Существуют специализированные кафедры, аудитории для лабораторных работ.

## 125

Лицей является учебным заведением краевого, а не городского подчинения. Это обеспечивало лучшее финансовое положение Лицея по сравнению с другими школами города, и подчеркивало его особый статус. В Лицее был организован отбор способных учащихся: после 7 класса абитуриенты сдавали вступительные экзамены и поступали в Лицей. Вся история первых лет Бийского Лицея связана с инновационными проектами. Здесь не место для описания этой педагогической истории. Важно подчеркнуть, что Бийский Лицей до конца 1990-х гг. действительно являлся площадкой для педагогического и организационного экспериментирования, и таким образом в этот период позиционировался в сибирском образовательном сообществе.

В 1994–1995 гг. на базе Лицея действовал открытый Бизнес-Колледж, программа экономического образования старшеклассников.

Бизнес-колледж проходил под руководством П. Г. Щедровицкого, для которого это был первый визит в Бийск и в Алтайский край вообще.

В сессиях Бизнес-колледжа участвовали старшеклассники разных школ города, заинтересованные не столько собственно в экономическом образовании (тем более что о действительном содержании программы обучения в Бизнес-колледже они в начале имели очень смутные представления), сколько в современном гуманитарном образовании вообще.

Благодаря общей ориентации на творчество, в Лицее того времени любые подобные начинания встречали в той или иной мере заинтересованную поддержку. По-видимому, ослабление творческого напряжения хронологически совпало с развитием проектной идеи культурного центра, из которого выросло ШГО, и поэтому ШГО оказалось в конце концов совершенно неуместно в Лицее. Однако на первом этапе культурный Центр «Альтаир», на базе которого в 1996 г. оформилась Школа, возник при наложении гуманитарных интересов автора Попова на возможности, предоставляемые ему инновационным учебным заведением. Наличие ориентированных на нестандартные формы организации учебного процесса молодых педагогов позволило запустить работу Культурного Центра. Однако собственная регрессивная динамика

---

Именно культурное напряжение вокруг Лицея позволили проекту приобрести экстремистско-экзистенциальные формы, какие он имел в самом начале своего существования: «под рукой» было достаточно много людей, для которых «Альтаир» и ШГО были нормальной формой молодежной самоорганизации.

коллектива Бийского Лицея привела к тому, что этот развивающийся проект оказался неуместен на этой площадке: он предполагал отношение к себе именно как к месту развития, в перспективе — источнику инновационных предложений в разных сферах городской жизни (в образовании, в молодежной политике).

Культурный центр «Альтаир» возник как совершенно неформальное мероприятие типа кружка. Весной 1994 г. состоялся т.н. «Первый Интенсивно-Деятельностный Семинар», который был посвящен планированию работы некой полужформальной организации, которая реализовала бы стремление участников семинара, знакомых благодаря участию в тех или иных мероприятиях внутри Бийского Лицея, к культурному общению, культурной деятельности и т.п. Участники этого семинара в дальнейшем почти не приняли сколько-нибудь заметного участия в работе культурного центра, и о самом мероприятии никаких документальных свидетельств не осталось. Но он является наиболее ранним событием, связанным с проектом, и *к нему исторически восходит история ШГО. Этот гуманитарный проект начинает оформляться именно во второй половине 1994 г.*

Уже в этот период Попов начинает использовать организационные формы методологических мероприятий. Перенималось методическое оснащение семинаров и нормы мыслительного обеспечения собственной образовательной (само)деятельности,

## 126

оформления специальных процедур планирования работы и специальной организации рефлексивной оценки ее хода и полученных результатов. Однако о как-либо специально «методологизированной» образовательной работе пока еще говорить было не возможно.

Действительным фактическим началом работы был Интенсивно-Деятельностный Семинар, в октябре 1995 года. Темой семинара было построение индивидуальной образовательной программы его участниками. Здесь впервые для группы учащихся Лицея была создана особая образовательная ситуация, в которой они должны были после цикла самоисследования и освоения нескольких концептуальных представлений об организации образовательного процесса выстроить собственную индивидуальную образовательную программу и, в пределе, предположить основные направления собственного будущего образования. Режим «интенсивно-деятельностного семинара» предполагал жесткий график, сочетание нескольких типов образовательных режимов, группообразование.

Поскольку участниками семинара были учащиеся одного учебного заведения, во время семинара возникла интенсивная внутренняя групповая динамика, и сформировавшийся коллектив фактически и образовал позже ядро культурного центра. В процессе семинара были отработаны типичные для подобных мероприятий методические приемы, позже использовавшиеся и при организации сессий ШГО: структура дня — утреннее общее установочное заседание с восстановлением движения прошлых дней, групповая работа, фасилитируемая специальными групплидерами, рефлексивный анализ дня на вечернем заседании.

*После ИДС-2 в КЦ активно использовались понятия «индивидуальная образовательная программа», «образ будущего», обсуждались их концептуальные содержания и частные варианты реализации. При этом начинают применяться заимствованные из СМД подхода схемы. Начинается формирование того языка и черт мировоззрения, которые лягут в основу «идеологии ШГО».*

В это же время начинается *институционализация*: создание организационной инфраструктуры, позволяющей реализовывать проектные идеи более или менее автономно по отношению к существующим социальным институтам. Эти создаваемые новые организационности могут «паразитировать» на традиционных институтах, встраиваясь в их структуру, имитируя функционирование, но реализуя свои цели, выходящие за рамки функциональных обязанностей. Это обсуждалось в ШГО как необходимая в условиях отсутствия ресурсов «рефлексивная игра»: использование существующих возможностей институционализации, имитация для чиновников следования их нормам поведения при отслеживании собственных стратегических целей<sup>28</sup>. Либо эти новообразования могут создаваться поверх существующих, постепенно ассимилируя их, подчиняя и перестраивая.

Что было причиной возникновения такой программы «гуманитарного» образования?

В 2001 г. Попов на встречах со старшеклассниками рассказывал: «Я вспоминаю эти годы — 1996–1998, которые проходили в таком романтическом, экзистенциальном ключе. Это было наше собственное состояние и ощущение себя.

## 127

Сейчас трудно сказать, чему мы пытались тогда учить детей, но что принципиально важно, перед детьми возникали люди, открытые к социальному, культурному, этическому конструированию, которые набирались окаянства (скрытая цитата из Г. П. Щедровицкого — М. Н.) осмыслять существующие нормы и строить собственные версии и мнения по отношению к этим нормам<sup>29</sup>. «ШГО — это поколенческий проект. Ситуация, в которой он начал разворачиваться, это ситуация социокультурного развития. Было абсолютно неясно, какая чаша политических весов перевесит. И в какую сторону будет двигаться страна... И вот перед нами встала задача — на каком языке мы будем учить молодых людей разговаривать и видеть мир. Думаю, и мы поступили правильно — мы не учили их никакому языку... в то время, как вся педагогическая общественность наперебой обсуждала «портрет выпускника», у нас не было четких установок, каким должен быть человек<sup>30</sup>. «ШГО — это претензия на создание нового, или иного, образа жизни. Попытка оформления новых структур человеческого бытия... С самого начала проект ШГО была нашей юношеской попыткой совершить невозможный маневр, «выскочить» из той постперестроечной ситуации, не дожидаясь, когда линейные ценности выживания будут переведены (в том числе, и на наших телах) в массовые формы жизни и мироощущения. И не надо к ШГО относиться как к школе. Сейчас мы понимаем, что никогда не строили школу — этот социально-политический институт. Мы строили собственно образовательный институт, который теперь мы называем Институтом Человека<sup>31</sup>. (Заметим, что здесь он говорит о «прошлом» состоянии ШГО как об уже завершённом периоде).

В последнее время он реконструирует ситуацию немного иначе. «Я начал этот проект в 1993 году как проект легитимизации пространств самоопределения человека в посттоталитарной стране. В 1996 уже оформились базовые форматы, темы, содержание, название (Школа

<sup>28</sup> Именно так действовала в дальнейшем ШГО по отношению к образовательным институтам Алтайского края; когда действительная деятельность к концу 1999 г. стала слишком откровенно противоречить нормам функционирования, начались события, подробно описанные ниже.

<sup>29</sup> «Школа Гуманитарного Образования — это абсолютно гуманитарный проект» // **Сб.-4**, с. 211.

<sup>30</sup> Там же, с. 209-211.

<sup>31</sup> Там же, с. 215.

Гуманитарного Образования) и, что важно, появились первые клиенты, заказчики, потребители. Эпоха 90-х была бурная: государство и бизнес не знали ещё, кем они будут. Мы про себя этого тоже не знали, но сохраняли порой необоснованную последовательность: четыре раза в год проводили пятидневные сессии (от 70 до 240 участников), на которые ученики и их тьюторы порой добирались из разных регионов страны по два-три дня. Ещё создавали культурно-образовательные центры на местах, проводили публичные форумы, выпускали газету и журнал, успевая при этом защищать кандидатские диссертации, концептуально описывающие всю эту стихию»<sup>32</sup>.

Однако очевидно, что в первый период проекта основной задачей работы была организация образовательного цикла, т.е. достижение педагогических целей. Проект возник как сугубо образовательный гуманитарный проект. Используемый им формат «дополнительного образования» вполне подходил в тех условиях для решения задач, которые ставились перед собой руководством рождавшегося проекта. В этот период идет поиск способов и концепции организации образовательного процесса старшеклассников и студентов в соответствии с принципами

## 128

педагогики самоопределения. «Социально-политические» мотивы оставались во многом предметом личных мировоззренческих размышлений автора. Полагаю, что, например, для менеджеров и тьюторов основное значение имели антропологические и психологические основания систем открытого образования<sup>33</sup>.

А. А. Попов в 1996 г. становится заведующим лабораторией проблем воспитания в Краевом Институте Повышения Квалификации Работников Образования (г. Барнаул). При этой лаборатории, т.е. под эгидой Краевого комитета по образованию создается Краевая Школа-Лаборатория Гуманитарного Образования. Таким образом, проект был институционализирован в системе дополнительного образования Алтайского края - и потерял жесткую локальную привязку к Бийскому Лицею. Школа-Лаборатория начала работать по программе педагогики самоопределения. Это название было выбрано исходя из представления авторов проекта о самоопределении как базовом образовательном процессе, для организации которого необходима особая организованность, не являющаяся уже ни традиционной «школой», ни клубом или кружком. Представление о возможности создания такого нетипичного образовательного института лежало в основе работы коллектива проекта на этом первом этапе. «Практики [дополнительного образования, в их числе «лаборатория школа гуманитарного образования]... можно рассматривать как формирующий генетико-моделирующий эксперимент, т.к. изучение развития детей происходит здесь совместно с их обучением и воспитанием»<sup>34</sup>.

В этом формате состоялись первые сессии Школы. Учащиеся приглашались на них через Краевой комитет по образованию. Педагоги, прибывающие как руководители школьных групп, получали возможность знакомиться с программой школы и с «открытым образованием» вообще.

<sup>32</sup> Попов А.А. Подготовка наследников //Технологический журнал для гуманитариев «Сообщение», 2005, №3.

<sup>33</sup> Доклад Н.И. Никифоровой в АИШ по теме «Мышление по схемам многих знаний» как способ организации систем открытого образования».

<sup>34</sup> Лозинг В.Р., Попов А. А. Особенности организации учебной деятельности в учреждениях дополнительного образования // Образование и социальное развитие региона. Барнаул, 1996, № 3-4.

Принципиально изменилась ситуация в Проекте после Третьей Сессии ШГО, которая проходила в июле 1996 г. Для этой сессии Школы придумано «Задание-замысел: Создание модели общества, реализующего идею развития как выращивание новой культуры посредством образования»<sup>35</sup>. В Школе приняли участие как «ветераны» ШГО, прошедшие две первых сессии, так и новые участники. Здесь был сделан большой *акцент именно на командообразование*. В условиях летнего лагеря и достаточно продолжительного времени (неделя) удалось сформировать ещё не коллектив, но сообщество. И именно с июля 1996 г. можно вести историю «сообщества ШГО» и считать, что Проект смог начать создание условий для общественных изменений в регионе путем «захвата» части перспективной молодежи и выработку альтернативного образа жизни, самоидентичности и типа коммуникаций.

На этой сессии был применен обычный метод групповой работы с общими заседаниями. Действовал Совет Школы (форма и полномочия которого были разработаны на предыдущей второй Сессии). В качестве методического приема, для формирования активного отношения к Школе, проведено написание Конституции

## 129

Школы. Здесь активно проявил себя ученик Бийского Лицея Леонид Кулигин, который стал «Выпускником Школы №1» по отделению «Эйдос» (и — уехал на учебу в Германию).

Основным результатом этой сессии было оформление Сообщества. Если на предыдущей сессии флаг и гимн Школы только появились, здесь они уже использовались как необходимые атрибуты коллективных ритуалов. Эта сессия стала моделью для всех последующих летних сессий ШГО. Собственно, к этой «Третьей сессии» восходит методика Летних школ.

В 1996 г было определено, что «летние сессии» предназначены для формирования сообщества. Это влияет на программу летних школ. Цели социализации здесь преобладают над образовательными. Летние сессии также позволяют ввести в Школу новых учащихся (студентов) и создать им мотивацию на специальную образовательную деятельность на сессиях в течении следующего учебного года.

В сентябре 1996 в Бийске прошел уже «фестиваль-семинар»; его темой, как писала Ю. Соколова, были заявлены «основания для нашего объединения»<sup>36</sup>. Факт проведения такого «фестиваля» я интерпретирую как признак того, что формирование коллектива («сообщества») Школы было осознано как специальная и важная задача, способствующая эффективному достижению целей проекта. Однако традиция таких фестивалей-семинаров не сложилась, поскольку позже появились внутренние семинары ШГО. Пока последний такой семинар состоялся в декабре 2002 г. в г. Томске (на нем обсуждалось превращение сообщества ШГО в соорганизованность профессионалов).

Теперь можно перейти к рассмотрению социологических аспектов истории гуманитарного проекта ШГО.

### **«Живи свою жизнь!»<sup>37</sup> - идеология и язык ШГО.**

<sup>35</sup> Положение о третьей (летней) сессии краевой школы-лаборатории гуманитарного образования "Поколение XXI" // **АШ.**

<sup>36</sup> Соколова Ю. Размышления о фестивале-семинаре // Призвание 1996. № 6-7.

<sup>37</sup> Один из вариантов слогана ШГО, предложенный в 1998 г. (и тогда же признанный непонятным «массе»).



История мышления — это во многом история языка. История языка дополняет и проясняет историю мыслительных событий. Они имеют свои собственные, «вне-мысленные» причины, но выражаются только языком, языковыми новациями. Гуманитарные проекты, имея дело с сознанием и мышлением, используют особые языки, и, *может быть, одна из их важнейших культурных функций — это развитие естественного языка.*

Как было сказано, в рамках образовательного гуманитарного проекта формируется особое сообщество людей, подвергшихся воздействию этого проекта. У них изменились установки сознания, они «приняли всерьез» и применили к себе антропологемы исходной проектной идеи. Это сообщество обладает чувством солидарности, создает свои ритуалы, неизбежно формирует признаки различия, в нем формируется внутренняя иерархия. Я думаю, что такое сообщество можно назвать «субкультурой», и факт возникновения такой «субкультуры» – признак успешности конкретного гуманитарного проекта.

Как можно обнаружить формирование такой группы? Нужны признаки того, что такое сообщество объективно существует, а не является чьим-то мечтательным

### 130

фантазмом или конструкцией, *post factum* придуманной историком. Сообщество гуманитарного проекта отличается несколькими признаками: 1) должны быть открытые указания на наличие такой групп как от ее членов, так и «извне», от представителей других сообществ; 2) это сообщество обладает солидарностью, и в ней может быть выделено постоянное «ядро», максимально связанное этой солидарностью; 3) сообщество обладает особым языком, на котором выражается их коллективное самосознание (идеология); на этом языке они описывают самих себя и свою деятельность, и он же признаком отличия от других сообществ. Итак, 1) признание, 2) солидарность (поддерживаемая ритуалами), 3) язык. Ниже пойдет речь об особенностях языка «сообщества ШГО» и о выраженной в нем идеологии. Здесь я позволю себе несколько отступлений с критической интерпретацией комплекса идей, стоящих за этой идеологией сообщества.

В рамках проекта ШГО сформировался свой субкультурный язык. Его «эзотеричность» отмечали внешние наблюдатели. Этот язык формировал «сообщество ШГО» (далеко не все были связаны, скажем личной дружбой; но все чувствовали и чувствуют групповую солидарность, выражающуюся в поддерживаемой до настоящего времени коммуникативной связи, в периодических встречах и т.д.). Поскольку реальные деятельностные и практические основания для формирования сообщества отсутствовали, я предполагаю, что основой групповой солидарности была именно возможность *подтверждения* собственной идентичности, сформированной именно в период обучения в Школе и благодаря ему, в коммуникативных практиках. Т.е. ключевую роль играла возможность обсуждения интересующих тем и проблем на специальном (эзотерическом) языке. В силу возрастной психологии основных членов этого сообщества, большую роль играли проблемы социализации и индивидуализации.

Этот язык состоит из набора концептов, выражающих аксиологию и антропологию проекта, основывающихся, в свою очередь, на идеях педагогики самоопределения и метафизике социального конструктивизма, *освоенных* с помощью образно-символического ряда молодежной городской культуры конца 1990-х гг. Оснащение этим языком учеников ШГО и формирование у них соответствующей идентичности является *основным* действительным образовательным

результатом Школы. Этот процесс можно назвать «идеологизацией». *Именно идеологизация была основным образовательным процессом ШГО.* По отношению к этому процессу «образовательное» содержание Школы имело подчиненное, функциональное значение. (Когда учащийся осознавал это и принимал такое прагматическое отношение к получаемым предметным знаниям, он мог переходить с первого на второй курс Школы). Более того, можно предположить, что изменение индивидуальной идентичности учащихся является основной задачей подобных проектов дополнительного образования (даже если они не являются «гуманитарными проектами», т.е. не имеют в основании развернутой гуманитарной идеи). Но именно в гуманитарных проектах она решается с помощью идеологизации, а ее диагностический признак – формирование специального группового языка.

То, что образовательное воздействие Школы мной рассматривается прежде всего как освоение языка, объяснимо, исходя из целей педагогики самоопределения, как она понималась в Школе *в то время.* У учащихся нужно было сформировать новую идентичность. Буквально осуществить трансформацию самосознания — снабдив их, конечно, необходимым для этого ментальным инструментарием — техниками рефлексии, методами «реконструкции и деконструкции». Учащимся

## 131

Школы вменялся образ «возможных» самих себя как субъектов, обладающих совокупностью определенных личностных качеств. С этим образом «будущего» [себя] они должны были идентифицировать себя, и так выстроить систему ценностных приоритетов, чтобы пройти всю программу ШГО и затем использовать полученный ментальный инструментарий для организации своего жизненного мира. Это выводит анализ действительного содержания обучения в ШГО на проблемы идентичности и (само)идентификации. Так что воздействие идеологической фигуры «современного молодого человека» — идеального выпускника ШГО на становящуюся идентичность юноши, которая ему вменяется, может специально изучаться герменевтическими методами. В этом ключе, например, П. Рикёр рассматривает идентичность как продукт отношений субъекта с повествованием — текстом, в котором описана и пред-ставлена ему эта идентичность<sup>38</sup>.

Сильной стороной проекта, обеспечившей его эффективность, была четко артикулированная, энергетически очень заряженная идеология.

В данном случае «идеология» понимается как набор коллективных представлений о мире, взаимосвязанных с практическими императивами. Коллективное представление о «сущем» и о том, как из этого «сущего» может быть выведено «должное» — практические императивы, «образ будущего». В данном случае не рассматривается «истинность» и «адекватность» этого знания о себе<sup>39</sup>. У «настоящих» выпускников ШГО формировались действенные установки сознания, а

<sup>38</sup> Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика. М.: ИФРАН; КАМИ, 1995. С. 19-37. Замечу здесь, что такое вменение идентичности можно трактовать и как процедуру идеологической *интерпелляции*.

<sup>39</sup> Поэтому, говоря об идеологии проекта, ее нельзя считать «ложным сознанием». Если она определяет индивидуальную и групповую идентичность, то *нет оснований* говорить о ее «ложности», поскольку идентичность не может быть *ложной*. Если же мы рассматриваем «истинность» или ложность тех представлений о сущем и должном, на которых она основана, то упускается практическая природа этой «идеологии»: она возникает как функция успешно развивающегося проекта, и в этом смысле она всегда – действительна, хотя может быть «ложной», частичной и так далее.

этическая и эстетическая оценка этих установок, в конце концов, это оценка философских оснований образовательной программы ШГО. Которая *работала*<sup>40</sup>.

Действительно, «рассуждения» о свободе, индивидуализирующие жизненный опыт старшеклассников и студентов, рано или поздно сталкиваются с *действительной* ограниченностью жизненных шансов. В ШГО эта несоразмерность идеологического образа возможного образа жизни человека, прошедшего через «педагогику самоопределения и проблемный поиск свободы» и того места в системе общественных отношений, которое он *скорее всего* займет, всегда было источником очень критичного отношения к этим общественным отношениям. Конечно, мы были убеждены в истинности самой этой идеологии<sup>41</sup>. Эта идеология была успешна в той мере,

## 132

в которой она обеспечивала самосохранение и экспансию проекта. Это была идеология *«школы для героев»*.

Но «идеология — это не просто «ложное сознание», иллюзорная репрезентация действительности, скорее идеология есть сама эта действительность, которая уже должна пониматься как «идеологическая»<sup>42</sup>. Мы сталкивались, с одной стороны, с не соответствующими нашим представлениям о желательном типе социальных и политических отношений нормами поведения в социальных институтах Алтайского края. Это несоответствие было осмыслено как противостояние «прогрессивного» — постсоветскому, депрессивному, вырожденному. Отсюда пафос борьбы с «постсоветскостью», столь важный для трансформации всего проекта в 2000 г.

С другой стороны, в ШГО не получила развития возможная *персоналистская* версия идеологии самоопределения. Её основными моментами могли стать: стремление к формированию целостного самодостаточного творческого субъекта, использование категории «произведение» (в том рамочном значении, которое приобрела категория «проект»), и т.п. Поэтому после идеологизации выпускники ШГО, воспринявшие гуманистические интенции этой идеологии, обнаруживали, что большие антропологические претензии получают какое-то редуцированное социально-экономическое оформление. Предлагаемые формы самореализации не соотносились с подразумеваемым этими формами антропологическим содержанием<sup>43</sup>. Поэтому ряд выпускников ШГО приходил к выводу, что «ошибка — не в том, что мы говорили о деятельности, культуре... Ошибка — в исключении из обозрения действительно личностного начала, и — как следствие — исключении ответственности в личной жизни... Мы избегали всякого рассмотрения идей автора в ключе его личности, его личной жизни, вторя «смерти автора» и рассматривая *только* идейное

---

<sup>40</sup> Конечно, понятие «идеология», применяемое по отношению к содержанию сознания, сохраняет свое критическое значение. Идеология конституируется иллюзиями. И как всякая иллюзия, она не накладывается на реальность без трений. В одной из самых известных работ по теории идеологий, Славой Жижек пишет: «Любая идеология действительно успешна ровно в той мере, в какой она не позволяет увидеть противоречия между предлагаемыми ею конструкциями и действительностью, когда она задает сам модус действительного повседневного опыта» (Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М.: Художественный Журнал, 1999. с. 55).

<sup>41</sup> Я сам до сих пор полностью убежден в ее *правдивости!*

<sup>42</sup> Жижек С. там же, с. 27.

<sup>43</sup> Этот конфликт гуманистической идеологии и политэкономическими формами его реализации описан мной как различие «институциональной» и «прецедентной» антропополитики, см.: Немцев М. Институциональная антропополитика versus прецедентная антропополитика: об антропополитике и свободе // Архэ: культуротехнический альманах. Вып.5: Антропополитика /по ред. Попова А., Проскуровской И. Томск: Дельтаплан, 2004. С. 175- 186.

содержание»<sup>44</sup>. «Мыследеятельность не есть лишь категория мышления. Она напрямую связана с иными структурами человеческого тела и организма, с которыми и необходимо учиться работать педагогике самоопределения»<sup>45</sup>.

Затем, эта идеология подразумевала нонконформизм, который у юношей, еще не умевших выстроить конфликтные стратегии, соразмерные мощи систем, против которых они выступали, превращался в аномичное поведение (что, конечно, было признаком «героизма!»). Методы использования рефлексивных средств для решения конфликтных ситуаций не были в достаточной мере представлены в содержании образования ШГО.

Итак, что же происходило с теми школьниками и студентами, которые, так или иначе оказавшись на каком-либо мероприятии Школы, включались в образовательную программу и входили в это сообщество? Они обретали новую идентичность. *Рефлектированный экзистенциализм ШГО* того времени накладывался на процессы самоисследования и возрастные кризисы юношей — старшекласников

### 133

и студентов. Для выражения новых психических качеств, которые они приобретали в специально организованной внутри проекта коммуникации, они могли использовать новый язык. Конечно, Школа привлекала учеников, *уже* готовых принять провозглашаемые ценности и предлагаемый конструктивистский подход к реальности. Другие, побывав на одной или двух Сессиях, просто не понимали, «зачем все это» и не получали мотивацию к продолжению обучения в Школе. Этот непрямой отбор будущих участников проекта всегда считался эффективным способом обеспечения функционирования «сообщества ШГО» как группы, людей с определенным личностным типом.

Идеология ШГО сформировалась к концу 1997 г. На основе философских и антропологических представлений авторов проекта, лежавших в основе концепции педагогики самоопределения и нарождающегося языка Нового поколения, которые составляли субкультурный культурный капитал учеников проекта, сформировался устойчивый словарь<sup>46</sup>. А. Попов говорил про ранний период Школы, что, в частности, тогда « перед нами встала задача — на каком языке мы будем учить молодых людей разговаривать и видеть мир. Думаю, и мы поступили правильно — мы не учили их никакому языку»<sup>47</sup>). Однако сформировать культурную группу и осуществить ее идеологизацию без введения специального языка не возможно. И такой язык сформировался.

Этот язык вместе с обозначаемым им комплексом экзистенциальных представлений, ценностей эффективно выражал то, что можно назвать *идеологией ШГО*: разделяемые участниками проекта мировоззренческие представления, практические и этические (поведенческие) императивы, фундирующий чувство групповой солидарности.

---

<sup>44</sup> Уфимцева Т. Невыраженное // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. С. 194.

<sup>45</sup> Немцев М. Школа как вариант героической утопии // **Сб.-3**, с.106.

<sup>46</sup> Я писал по этому поводу в 2001 г.: «Русский Рок был и, по-видимому, остается, мощной культурной традицией ШГО» (Немцев М. Школа как вариант героической утопии // **Сб.-3**, с. 102). См.: Попов А. Гуманитарные карты новой страны // **Сб.-4**, с. 47-58.

<sup>47</sup> «Школа Гуманитарного образования — это абсолютно поколенческий проект» (инт. с А. Поповым) // **Сб.-4**, с. 209- 211.

ШГО формировала и поддерживала этот язык во все время своего существования. На нем действительно можно (было) обсуждать с юношами самоопределение и сопровождающие его эффекты, культурные организованности, практики. Методология и современная философия поставляли *схемы*, а «русский рок» и другие культурные феномены — *семантику* для этих схем. Наполненные смыслом схемы отождествлялись с явлениями повседневности. В результате возникали своеобразные «фигуры идентичности», которые в виде ценностей индивидуальных выборов начинали оказывать ориентирующее воздействие на самоорганизацию и самосознание участников проекта, членов сообщества ШГО. При этом возникали странные «тексты самоопределения» (представленные, например, в первых альманахах «Архэ»). Эти тексты следует отличать от рефлексивных текстов, которые учащиеся Школы должны были готовить после сессий-ассамблей и которые показывали меру освоения ими образовательной программы школы. Поскольку содержимое образования состояло в передаче материала для семантического наполнения формируемых в сознании общих схем, для укрепления идеологических установок сознания, то успешность обучения в Школе выражалась в овладении данным языком и умении применять его для самоописания.

## 134

Я сознательно уклоняюсь от обсуждения *специального* философского содержания использовавшихся концептов. В ШГО происходил естественный социологический процесс превращения формализованного философского и методологического языков в естественный.

Идеология ШГО никогда не была полностью артикулирована. Ее *романтически-антропологический* ранний вариант<sup>48</sup> был сменен *прагматическим либеральным* подходом, где в связи с переходом Проекта к организации общественных изменений вместо персоналистической категории «самоопределение» базовой категорией стала категория «человеческий капитал».

Важно то, что в ШГО действительно за короткий период сформировалась форма коллективного сознания, передававшаяся от поколения к поколению учащихся. Она закрепляла групповую идентичность. Наличие такого сообщества и обусловило эффективность проекта. При этом формирование такой коллективной формы сознания *не ставилось* авторами проекта как специальная задача. Оно произошло естественным и стихийным образом. Решая собственные экзистенциальные задачи и создав для этого такую институциональную форму, как гуманитарный проект, в котором автор в очень большой степени вовлечен в не отчуждаемый от его личности проект, они обсуждали эти задачи (своей жизни и своего проекта) на том языке, который был прагматически наиболее удобен для такого обсуждения. Формирование идеологии произошло *по сопричастности* к формированию концепции проекта и формированию сообщества ШГО.

В 2000-2003 г. предпринималась попытка осмысления этих имплицитных установок, которые и позволили сформировать идеологию ШГО, как некую «поколенческую антропологическую программу». По-видимому, в основе программы экспликации «философии поколения»<sup>49</sup> лежали представления об универсальном характере этих идеалистических интенций. Однако обсуждения концепта «поколение» на Форумах показали их не универсальный характер.

<sup>48</sup> Представлен такими текстами, как: Немцев М. «О дороге жизни» // Сб.-3, с.115-120, и подобными.

<sup>49</sup> См. программы Антропологических Форумов Поколения в Томске и Красноярске, организованных в этот период Агентством гуманитарных технологий «ДЕПО» ([www.depo.org.ru](http://www.depo.org.ru)).

Итак, слова естественного языка были снабжены антропологическими коннотациями. При этом ряд концептов был заимствован из системомыследеятельностного подхода и текстов современных западных философов. Образовалась подвижная, не имеющая жесткой фиксации система выражений. Материалы первых трех сборников по «Педагогике Самоопределения» посвящены поиску средств выражения интуитивно очевидных интенций, лежащих в основе идеологии ШГО. Так, показательно, что в тексте, посвященном дидактике открытого образования, элементы структуры описываемых педагогических организованностей соотносятся с дискурсивными моделями исповеди<sup>50</sup>. Эта работа по созданию собственной философской концепции и ее специального языка завершилась к 2000 г. с введением комплекса понятий, образуемых оператором «антропо-» («антрополитика, антропоток, антропоскрепы, и т.д.), а аксиологию Проекта оказалось возможным связать с праксеологией через введение категорий «человеческий потенциал» «компетенция» и др.

### 134

Что же касается попытки тематизации «идеологии нового поколения», надо заметить, что «поколение» — это такая социологическая группа, для которой трудно сконструировать общие ценности и установки сознания. Легитимность любых «представительств поколения» тоже весьма сомнительна. Практика гуманитарного конструирования таких репрезентативных инстанций в применении к «поколению» пока не принесла явного конкретного результата. А вот в отношении группы «единомышленников» в рамках ШГО она оказалась весьма эффективной. Интересно заметить, что уже после 2001 г. концепт «поколение» в текстах, относящихся к ШГО, начинает функционировать не как обозначение группы, к которой принадлежат, например, автор проекта, слушатели и читатели, а как обозначение некой возможной социально-политической группы, от имени которой начинают говорить гуманитарные технологи и пр. Эта «практическая логика» формирования политической позиции возобладала вопреки усилиям О. И. Генисаретского говорить о «поколении» прежде всего как «жизнеспособной реальности», т.е. в экзистенциалистском ключе<sup>51</sup>. Показательно, что, например, Форум Поколений-2004 «был посвящен проблеме описания новых координат самоопределения существующей геоэкономической, геополитической, геокультурной ситуации в России с точки зрения *поколенческой логики*» (выделено мной — М.Н.), но в итоге «ярко показал необходимость создания молодежного гражданского сектора в структуре складывающихся общественных отношений в новой становящейся России. Образовательное ведомство имеет шанс принять участие в этом процессе»<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Попов А. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования) //Сб.-2, с. 112.

<sup>51</sup> «Поколения, как и всякая иная естественно-родовая сущность – это жизнеспособная реальность. Поколение – это когда мы рождаемся, брачемся, производим на свет Божий следующее поколение и друг друга хороним... Ведь при рождении-то никакого поколенческого самосознания у нас нет. Мы обретаем его по мере вхождения во взрослую, в растущую в сень смертную жизнь... Для гуманитарно-политического и гуманитарно-технологического освоения поколенческих реальностей нужны другого рода социология и политология, отличные от тех, с которыми мы привыкли иметь дело применительно к повседневной жизни... Потому и трудно поколенческую политику институционально позиционировать, что она не укладывается в устоявшиеся социально-экономические схемы» (Генисаретский О. Между выживанием и развитием: возрастные состояния, мотивации и аффекты в структуре поколенческих практик // Архэ: культуротехнический альманах. Вып.5: Антрополитика /по ред. Попова А., Проскуровской И. Томск: Дельтаплан, 2004. С. 219).

<sup>52</sup> Анализ Форума Поколений 2004 - <http://www.depo.org.ru/edu/news/187>

Сформировавшийся в ШГО язык специально анализировался в нескольких статьях<sup>53</sup>. В моей заметке, представляющей собой публикацию рабочего доклада на самой конференции, предложена методика типологизации понятий. Выделены три типа понятий (фактически, авторских и идеологических концептов): а) понятия для «внешнего» описания человека — человек; личность; творец; индивидуальность; субъект; ученик; профессионал, индивид [так, через запятую — в тексте, хотя очевидно, что это не синонимы];

б) понятия для самоописания индивида, характеризующие его «внутреннее пространство» — гуманитарное образование; социо-культура; культура

## 136

(как индивидуально созданное); культура (в отличие от «первой» культуры, связана с индивидуальностью через понятие «развитие», а не с «творцом» чрез понятие «творение»); мышление; смысловое поле индивидуальности; абсолют; идеал, знание, «мир» (картина мира); субъективность;

в) понятия, связывающие группы а) и б) через деятельность — присвоение; развитие; творение; развитие; рефлексия; образование; выделение абсолюта; обучение, совершенствование.

– в группе (а), кроме понятия «профессионал», видим здесь обычную совокупность понятий из лексикона инновационной педагогики того времени. Понятия группы (б) весьма характерны — это язык, на котором в этот период шло обсуждение социальной и культурной реальностей учеников ШГО. Интересно, что на таблице в группе (а) понятию «выделение абсолюта» нет соответствия, а сам «абсолют» находится в группе (б), т.е. относится к внутреннему миру. Абсолют — это идея! Интересно, что «Бог» как понятие или даже идея здесь не появляется, хотя фактически заместивший его в языке ШГО «абсолют» использовался для обозначения онтологически первичных, абсолютных и «неусомневаемых» вещей. Понятие «смысловое поле индивидуальности» было введено Н. Антоненко, начавшей, на мой взгляд, в этот период движение к экзистенциальной интерпретации задач своей образовательной программы.

М. Балашкина в своей статье предложила другой список понятий, используемых учениками для обсуждения гуманитарных вопросов и описания/выражения собственной идентичности: «индивидуальность; свобода; развитие; воля, усилие воли; будущее; самоопределение; образ будущего; поколение; смысл; мечта; я; свое; культура; деятельность»<sup>54</sup>. Это вполне общеупотребимый набор гуманитарных концептов, используемых и, например, гуманистической педагогией, против которой направлены интенции программы ШГО. В контексте идеологии ШГО эти концепты приобретают мобилизующие, активистские коннотации. Вместо сосредоточения на самости учащегося предлагалась *проекция* этой самости на его актуальное жизненное окружение и трансформация этого окружения. В этом намерении и состоит *социальный конструктивизм* идеологии ШГО.

Все перечисленные концепты по своему эпистемологическому статусу являлись антропологемами. В естественном языке этот набор концептов принадлежит языку, предназначенному для описания содержания индивидуального сознания. В ШГО была сделана

<sup>53</sup> Немцев М. Как можно говорить о самоопределении (отчет о работе группы «понятийная система») // Сб.-1., с. 95-98; Балашкина М. Педагогика самоопределения в статусе механизма «заботы о человеке» // Арх: культуротехнический альманах. Вып. 5: Антрополитика. Томск: Дельтаплан, 2004. с. 164-173. (данный фрагмент статьи помещен также в: Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. С. 172-177).

<sup>54</sup> Балашкина. Там же, с.168.

попытка использовать его для проектирования и программирования социокультурных действий. А объяснять, чем это (наличный) мир плох, и как его переделать в соответствии с «внутренним знанием» («образом будущего») — это, конечно, собственная функция идеологии.

Наиболее активное формирование языка происходило на первом этапе, до 1998 г. Затем, в связи с тем, что 1) старшее поколение «стажеров ШГО» уже должно было транслировать этот язык в качестве естественного языка новому поколению учеников и, следовательно, он должен был быть закреплён в коммуникативной практике, и 2) был найден набор устойчивых «смыслообразов», позволяющих эффективно осуществлять такую трансляцию и идеологизацию, формирование языка перестало быть актуальной задачей участников проекта. Во «внутренней идеологии» школы в обыденной речи функционировали

## 137

выражения и понятия, заимствованные из словаря методологического движения. Они использовались для описания собственной практики и в том числе — для самоописаний, обсуждения межличностных «клубных» отношений и т.д. Этот язык был достаточно эффективен, чтобы обеспечить участникам проекта эффективную коммуникацию, и достаточно эзотеричен, чтобы быть одним из носителей внутригрупповой солидарности. Это подчеркнутое использование собственного языка было одним из веских оснований для обвинения старшего поколения учеников в «замкнутости и элитарности» со стороны новых участников проекта.

Итак, в 1995–1998 гг. вместе с разработкой концепции педагогики самоопределения, которой требовалось соответствующее концептуальное обеспечение, и формированием вокруг проекта нового типа молодежной субкультуры естественно развивался особый идеологический язык. Он позволял выражать идеологию Школы так, чтобы ученики и стажеры могли бы его использовать для самоописания, практических и клубных коммуникаций, и при этом сохранялись бы философско-антропологические смыслы и ценности программы педагогики самоопределения и открытого образования. Такой язык действительно был создан уже в 1997 г. первым поколением «сообщества ШГО». *Новый период языковых новаций* был вызван формированием новых программных задач ШГО, связанных с региональным развитием и общественными изменениями, начался после 1999 г. В связи с постановкой «общей задачи построения системы представлений о практической антропологии как современной теории и практике самоопределения»<sup>55</sup> возникла проблема поиска средств описания т.н. *антропологических* явлений и процессов, причем описания, позволяющего обсуждать социальные, экономические и политические процессы в каких-либо географических местах или на территориях (основными являлись — город; регион; страна) в их соотношении со сформированной на предыдущем этапе антропологической концепцией. Этот язык должен был позволить обосновать перевод педагогического гуманитарного проекта в гуманитарный проект общественных изменений. Такой язык и формировался.

Общая логика последовательных изменений теоретической и практической программы, лежавшей в основе проекта и обуславливавшего изменения этого проекта за весь период существования программы «педагогики самоопределения» ( за все 10 лет ШГО) открытого образования, может быть сформулирована примерно так:

<sup>55</sup> Проектирование старшей школы в контексте представлений о практической антропологии // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. С. 241. Первая публикация — в: Образование в Сибири: журнал теоретических и прикладных исследований. 2000, №1 (9), с. 77-83.



1. В ранний период на основе объединения антропологических представлений, взятых из различных европейских философских традиций, с онтологией и праксиологией системомыследеятельностного подхода разрабатывалась концепция педагогики самоопределения.

2. В результате рефлексии ценностных (мировоззренческих) оснований этой программы и необходимости осмысления практики, порожденной проектом, в ее актуальном социальном, культурном, политическом и экономическом контекстах, возникла проблема общих практических и ценностных оснований данного проекта и возможных подобных ему.

## 138

3. Практика образования была переосмыслена как одна из ряда массовизируемых практик общественных изменений. И *педагогические задачи отошли на второй план по отношению к проблемам массовизации и технологизации* уже наработанных к этому времени организационных форм и инициированных социально-культурных процессов.

И опять надо указать, что в период этого перехода (во многом ускоренного эвакуацией ШГО из Алтайского края в 2000 г.), т.е. в 2000–2002 г., фактически, «старое», традиционное ШГО, рожденное в 1996 г., закончилось — как форма, не позволяющая решать новые задачи. При этом педагогическая технология этого ШГО воспроизведена в Школе Региональной Аналитики (ШРА), образовательной программе «География человеческих перспектив», где схемы и техники самоопределения отрабатываются юношами (старшими школьниками и студентами) уже не на материале «культурного архива», а на материале гуманитарно-географического анализа.

Теперь рассмотрим основной период истории Школы, когда она была самой собой, и который можно назвать «классическим периодом». В этот период уже сформировалось сообщество, оно транслировало представления о проекте все новым и новым ученикам, эффективно использовались доступные ресурсы, активно апробировались и уточнялись методики...

### «Классическое» ШГО: 1996 – 1999 годы

Период 1996-2000 гг. — это время постоянного развития проекта, его «разгона». Школа Гуманитарного Образования в этот период представляла собой сложную социально-культурную организованность, «прикрепленную» к ряду образовательных институтов. Это была виртуальная «школа». *Образовательная деятельность являлась основной совместной деятельностью.* На ее базе сформировались клуб (фактически также «виртуальный» — междугородний), возникло сообщество, со своим языком (о котором говорилось выше) и ритуалами: регулярные сессии и разнообразные встречи в межсессионный период. Основным таким ритуалом была весенняя гуманитарно-антропологическая конференция.

Этот социально-культурный организм можно описать следующим образом. Официально она являлась «системой дополнительного открытого гуманитарного образования для старшеклассников и студентов».

Далее в ряде документов описаны основные направления деятельности ШГО. Это, прежде всего, конечно, *образовательное направление*. ШГО делилось на три направления:

- философия и гуманитарные технологии;
- управление и предпринимательство;
- педагогика и тьюторство;

Наиболее популярными были второе и третье направления; но различие между ними никогда строго не выдерживалось. Учащийся ШГО писал заявление о приеме на одно из этих отделений в конце первого учебного года (т.е. в идеале, при прохождении первых четырех сессий) на имя директора Школы. При этом он публично определял скорее область собственных профессиональных интересов и мировоззренческих предпочтений. Действительная цель разделения Школы на отделения — создание ситуации, вынуждающей учащихся обозначить

## 139

собственную идентичность, свою особость. и организовать «межпрофессиональную» коммуникацию (между учащимися разных отделений).

Далее: «На отделениях Школы оказываются услуги старшеклассникам и студентам по освоению интеллектуальных, социальных и антропологических практик. (буклет, там же; явным образом проводится рыночное позиционирование ШГО как организации, действующей на рынке и поэтому производящей (хотя бы — в перспективе) качественный коммерческий продукт).

К лету 1998 г. определились стандартные названия сессий: осенняя – «Миры профессиональных историй»; зимняя – «Миры социальных историй»; весенняя – «Миры мыслительных форм». Летняя сессия имела особую структуру и ее название должно было постоянно меняться.

Следующее направление — это «культурный архив». Он использовался в дидактических целях. До настоящего времени существует богатая коллекция видеозаписей мероприятий ШГО. Мне не известны случаи использования этого Архива для специальных исследований по формированию концепции педагогики самоопределения.

Кроме того, в этот период на сессиях ШГО организовывались специальные просмотры «гуманитарных» видеофильмов с последующим обсуждением. Эти фильмы частично накапливались в Архиве ШГО, и затем в межсессионный период к ним могли обращаться ученики.

Направление, как «Культурно-деятельностные семинары ШГО за рубежом с целью исследования других социокультурных реальностей». Первая гуманитарная экспедиция — Культурно-деятельностный семинар “Сравнительный культурологический анализ духовных реальностей России и Франции” состоялась 25 января — 2 февраля 1998 г. Она стала причиной множества обсуждений и рефлексий о различии и границах культур в Школе и между участниками этой экспедиции<sup>56</sup>. Упоминается ШГО-Клуб — «это особый образ жизни: дискуссий, встреч с «замечательными людьми», интеллектуально-игровых праздников, творческих вечеров, походов». Это — упоминание о существовании того, что я называю здесь «ШГО-сообществом», как об особой дополнительной образовательной среде.

<sup>56</sup> См.: Андреев Е. Возможность вербализации смыслов // Сб.-2, с. 158-161; Попов А. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования (приложение 1))// Сб.-2, с.113-114.

Затем говорится о «Социальной инициативе ШГО» - это «Детско-юношеская организация «Призвание» как пространство практической возможности реализации инициатив молодых людей. — Это деятельность в сферах политики, менеджмента, образования, науки. Организация издает свою газету, ежегодный альманах, выпускает радио- и телевизионные передачи<sup>57</sup>».

В качестве дополнительных по значению направлений работы описываются *система подготовки кадров* (по направлениям: основания педагогики самоопределения; сопровождение индивидуально-образовательной траектории; типология педагогических практик; основы проектирования воспитательных и образовательных систем) и *тьюторские семинары* и циклы лекций ШГО (которые «ориентированы на подготовку педагогов нового типа, способных создавать

## 140

и реализовывать проекты в сфере индивидуально-ориентированной педагогики»). Режим тьюторской поддержки учащихся и выпускников ШГО существовал и возобновлялся по конкретным запросам все время существования Проекта. Высшим достижением здесь было участие и победа Николая Блема в всероссийской программе «Шаг в будущее» в 1998 г. с исследованием «Рефлексия как средство самоопределения человека». Ее высокий теоретический уровень был специально отмечен экспертным советом российского конкурса<sup>58</sup>.

«Научная деятельность ШГО осуществляется в рамках исследовательской темы «Онтология индивидуальной образовательной траектории (методология антропологических исследований в системе открытого образования)», проектной темы работы «Педагогические технологии в системе открытого образования». Также говорится о ежегодной гуманитарной — антропологической («майской») конференции.

Итак, проект в это время развертывался в нескольких направлениях. А.А. Попов в этот период продолжает активную разработку философии открытого образования и обосновывающей её философии самоопределения (связь здесь именно такая — от практики к теоретическим обоснованиям *post factum*). Эти наработки представлены в многочисленных публикациях. При нем действовал также коллектив менеджеров и педагогов, руководимый Н.И. Никифоровой и, позже — М. Балашкиной. Началось фактическое формирование коллектива, способного полностью занять все функциональные места в проекте и с высокой эффективностью осуществлять образовательную деятельность на региональном уровне. В эту команду встраиваются в качестве помощников стажеры ШГО (в педагогическом аспекте особенно активно действовали Н.Антоненко, М. Балашкина и др.). Основным содержанием проекта была организация образовательного процесса в рамках дополнительного образования согласно провозглашенным принципам открытого образования. Для этого необходимо было проводить

---

<sup>57</sup> подразумеваются неперiodические появления людей, имеющих отношение к «сообществу ШГО», в городском телеэфире.

<sup>58</sup> Комментарий на сайте Сетей Открытого Образования о краевом этапе конкурса 3-5.03.1998: Участники от ШГО представили следующие работы: Николай Блемм (2 курс ШГО, 11 класс) «Рефлексия как средство самоопределения человека»; Юлия Никулина (стажер ШГО, 11 класс) «Переживание конфликта как специфика индивидуально-ориентированной педагогики»; Марина Балашкина «Проблема «Прогрессора» как субъекта своей деятельности (семиотика героев в произведениях братьев Стругацких)». Н. Блемм получил возможности дальнейшего участия в конкурсе в г. Москве, Ю.Никулина выиграла в номинации «Лучший теоретический доклад», выступления М. Балашкиной никто не понял. Ситуация была осложнена тем, что участникам от ШГО пришлось выступать в секции социологии — других гуманитарных технологий не было.

регулярные сессии — ассамблеи. По значению в жизни «сообщества ШГО» это были базовые события.

В связи с важностью сессий – ассамблей как не только основы педагогической программы, но и основного события жизни Школы, рассмотрим их подробнее. Название «*ассамблея*» возникло после первого выпуска мая 1997: стало очевидно, что Сессия ШГО — это сложное полипроцессуальное событие, для которого нужно предложить свое название. На сессии, кроме собственно 1) образовательно-воспитательных режимов для учащихся организовывались 2) курсы повышения квалификации для педагогов (сопровождающих школьные группы на сессии), 3) дополнительные консультационные собрания для стажеров, и «продвинутых» второкурсников Школы, 4) аналитические совещания о состоянии и перспективах развития проекта. Были также варианты, связанные с использованием корня

## 141

«*пайдейя*», чтобы указать на то, что его цель — Просвещение (в классическом, кантианском смысле слова). Но эта перспектива реконструкции ценностных оснований образования как просвещения и приобщения к истине не получила должного развития, слово «*пайдейя*» не закрепилось в качестве названия сессий, и к 1999 г. установилось название «сессии — ассамблеи»<sup>59</sup>.

В этот период институциональной основой ШГО оставалась *лаборатория проблем воспитания*. Именно она официально проводила сессии — ассамблеи Школы, как мероприятия в рамках краевой экспериментальной образовательной программы. Существовала общественная организация «Призвание», которая *как бы* тоже участвовала в организации мероприятий Школы — фактически «Призвание» никогда не выделилось в автономную партнерскую организацию<sup>60</sup>. Привлечение будущих участников сессий осуществлялся через Сеть образовательных учреждений. Кроме этого, в периодической печати размещались объявления о будущих сессиях и условиях участия в них. Любые необразовательные инициативы участников проекта поэтому происходили вне Школы и оформлялись как мероприятия организации «Призвание».

На базе Института повышения квалификации работала краевая экспериментальная площадка «Педагогика самоопределения: гуманитарное образование как средство индивидуально-ориентированной педагогики», а на базе Краевого Детско-Юношеского Центра «Личностно-ориентированный подход в образовательных моделях». Здесь были трудоустроены стажеры ШГО. Площадка в детско-юношеском центре использовалась для организации учебных

---

<sup>59</sup> Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 345-361. В этом тексте Хайдеггера сказано, в частности, следующее: «вообще, ближе всего, хотя и не вполне, к имени *пайдейя* подходит наше слово «образование». «Образование»... это образовывание в смысле разворачивающегося формирования. Такое «образование», с другой стороны, «образует» (формирует), исходя все время из предвосхищающего соизмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образом (...) «Пайдейя означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе. Это перенесение возможно лишь благодаря тому, что прежде открытое человеку и тот способ, каким оно было ему известно, делаются другими». Это описание можно отнести к миссии ШГО. Кроме того, нельзя забывать об аристократическом контексте обсуждения пайдейи у Платона: это не всеобщее образование, это подготовка лучших, элиты (См.: Карабущенко П. Л. Элитология Платона (античные аспекты философии избранности). М.; Астрахань, 1998).

<sup>60</sup> Но это был перспективный проект, который мог бы получить дальнейшее развитие, если бы, например, кто-либо из стажеров принял такое решение. Система таких параллельных перспективных проектов выросла вокруг Школы и была залогом эффективности ее образовательного цикла.

занятий, встреч и консультаций в межсессионный период, а Института повышения квалификации — для занятий с взрослыми педагогами и конференций. Однако уже к весне 1998 г. оба эти учреждения использовались, исходя из возможности и удобства организации семинаров, ситуативного отношения руководства и подобных прагматических соображений. Так «между двумя домами» и жила ШГО три года. Хотя с администрациями Центра и Института никогда не было взаимопонимания относительно целей и задач проекта, да и цель достижения такого взаимопонимания не ставилась — этих площадок было достаточно для разворачивания постоянной работы с учащимися Школы.

## 142

*Издательская деятельность* в рамках проекта началась с изданий «Альтаир» и «Призвания» с 1994 г. Это были классические *фэнзины* — любительские литературно-критические альманахи «Название», «Иллюзии», «Гномик» (детский), распечатываемые на принтере для своих, и распространявшиеся непредсказуемым образом<sup>61</sup>. В 1996-1997 гг. началось издание городской молодежной газеты «Призвание». Когда это издание было прекращено, началось обсуждение и подготовка нового формата собственного издания. Этим изданием стал молодежный культурологический альманах «Архэ». Его цель — создание прецедента издания для аудитории молодых людей, понимающих гуманитарный язык и разделяющий ценности открытого образования. Для «своих». Каждый номер долго готовился, обсуждался, и был строго концептуален. К. Закурдаева, участник издания писала: «И, создавая культурологический пласт сегодня, посредством издания мы обеспечиваем себе *пространство бытия завтра*»<sup>62</sup>. А со-редактор «Архэ» Е. Андреев писал о своем издании в 2001 г.: «Немногие молодежные издания отваживаются обсуждать реальные проблемы: не то, как познакомится с парнем или девушкой, а то, каким молодые люди видят свое будущее, будущее своего города, региона, страны. Обсуждать без пафоса, без обещаний и лозунгов, очерчивая контур реальных перспектив — именно в этом специфика альманаха «Архэ». Сейчас издание — это возможность заявить свою точку зрения, ту за которую ты готов отвечать. Если она действительно твоя, то ты ее реализуешь, а значит — будешь успешен»<sup>63</sup>. «Архэ» являлся сборником текстов, выражающих идеологию ШГО. Их действительная основная тема — *событие самоопределения*. При этом с 1997 г. провозглашалась необходимость превращения его в действительно аналитическое, концептуальное и *неподростковое* издание. Всего к 2005 г. вышло 5 номеров альманаха. Он определялся как «молодежный культурологический альманах», с 5 номера — «культуротехнический альманах».

Особое значение имели межрегиональные исследовательские гуманитарно-антропологические конференции, организуемые ШГО с мая 1997 г. За все время действия проекта в Барнауле прошло три таких конференции: «Проблема человека как проблема способа самоопределения» (15-17 мая 1997 г.); «Образование как средство самоопределения человека» (15-17 мая 1998); «Регион как среда самоопределения человека» (21-23 апреля 1999 г.). В этих

---

<sup>61</sup> В «Иллюзиях», вышедших осенью 1996 г., было опубликовано мое стихотворение. Через полторы недели его перепечатала «Алтайская правда» (конечно, без всякого согласования с юным автором). Каким образом журнал оказался в редакции этой газеты, совершенно не ясно, но это произошло.

<sup>62</sup> История АРХЭ // АШ.

<sup>63</sup> Там же.

конференциях участвовали педагоги и исследователи из Новосибирска, Москвы и других городов. Их материалы отражены в сборниках Школы.

Независимо от того, насколько эффективно шло построение философской и педагогической программы Проекта на этих конференциях, т.е. были ли они *интеллектуальными событиями*, они играли роль смыслового центра Проекта. Год выстраивался с опорой на весеннюю конференцию. Здесь выпускники этого года должны были представить свои выпускные работы — доклады, и конференция «запускала» новый годовой образовательный цикл. Об их роли группового ритуала я уже говорил.

## 143

*Сообщество ШГО* — «параллельный» молодежный коллектив из выпускников ШГО, его учащихся, стажеров и (опосредованно) их друзей был, как сказано, зародышем возможного культурного движения<sup>64</sup>. Это «социальное тело» Проекта. Его культурное «тело» или лицо — созданные при развитии Проекта тексты.

Для укрепления связей и координации внутри сообщества начинаются т.н. внутренние игры. В декабре 1998 проходит первая такая игра ШГО «Дети декабря». Затем они становятся регулярными и продолжаются до 2002 г. Эти мероприятия не имели какой-либо постоянной темы, фактически представляли собой встречу А. Попова с учениками, где он предлагал некоторый образ возможной совместной деятельности.

Всего состоялось 22 сессии-ассамблеи ШГО в период 1996-2000 гг. За три года устоялась модель организации годового цикла учебных занятий: 4 сессии — ассамблеи в год, межсессионная работа по программам, развертывающим основное содержание занятий на ассамблеях, весенняя конференция — «точка сборки» годового цикла занятий, плюс семейная игра «Дети Декабря». Сформировался набор базовых теоретических концепций, изложенных в специальных публикациях, и оформилась идеология ШГО.

Это ускоренное развитие проекта было «прервано извне». Одним из положений идеологии ШГО был ее протестный характер: подчеркивалось наше несогласие с основными нормами социальной и политической жизни в регионе, нормами общественной самоорганизации. Наконец внешняя среда, на которую так долго пеняли, дала обратную связь.

### 1999 год: осень «большого перелома»

По ситуации на середину 1999 г., в ближайшие несколько лет направлениями развития Школы и проекта в целом должны были стать: 1) дальнейшая *отработка содержательного и организационно-методического оформления образовательного цикла* для учеников Школы с целью разработки комплекса взаимосогласованных образовательных технологий; 2) *институционализация дочерних проектов*, организуемых и возглавляемых выпускниками и стажерами ШГО с экспертно-консультационным сопровождением тьюторов Школы, прежде

---

<sup>64</sup> Заявка на это культурное движение как «новую русскую интеллигенцию»: Матусевич Н., Дудник Л. Новый русский интеллигент // Алтайская Неделя, 30.09.1999.

всего — издательского проекта, ранним и не развернувшимся в то время вариантом был «Архэ», и неких PR-предприятий, возможность создания которых «своими силами» постоянно обсуждалась в Школе; 3) *создание постоянно действующих* полноценных, т.е. с организованным межсессионным периодом, *ШГО-площадок* в других городах. До этого времени проект был представлен в других городах только разовыми мероприятиями, проводившимися по заказу местных образовательных субъектов.

Были налажены внешние партнерские связи, наиболее важными из которых стали взаимодействие со Школой Культурной Политики, со школами, входящими в сеть проектов развивающего обучения, с Томским философско-педагогическим сообществом. К этому времени цели экстенсивного роста и первичной институционализации, увенчанные получением статуса Федеральной Экспериментальной Площадки, сменяются задачами интенсивного роста. Либо ШГО должна была

## 144

приобрести какую-то совершенно иную форму. Поскольку индивидуальное самоопределение автора и основных организаторов проекта продолжалось, можно было бы ожидать и сильного изменения всей формы Школы через полтора-два года работы в этом качестве.

9-16 октября в санатории «Станкостроитель» на окраине Барнаула проводился семинар «Социокультурная и образовательная политика Сибирского региона». Его руководителем был П. Г. Щедровицкий, участвовали Б. Д. Эльконин, В.Р. Лозинг, Т.М. Ковалева, А.М. Аронов, П.А. Сергоманов, В.В. Башев и др. известные лидеры образования – всего 250 человек. В проведении семинара активно участвовали привлеченные стажеры ШГО. Они кроме организационной помощи участвовали в работе групп, присутствовали на общих заседаниях и т.д.

Целью игры было обсуждение перспектив формирования образовательного сообщества в Западной Сибири, способного действовать на различных рынках в виде единого субъекта.

Этот семинар получил судьбоносное значение для ШГО, поскольку именно сразу после него начались события, получившие среди стажеров ШГО название «война» — «выдавливание» Школы из образовательных институтов. Результатом этого стала «эвакуация» ШГО из Алтайского края, серьезная трансформация школы, фактически, прекращение существования ШГО в том формате, как он сложился в 1996 г. Но смысл этой истории не сводится к тому, как Школы могут быть закрыты не понимающими их чиновниками.

История закрытия ШГО интересна с точки зрения того, как гуманитарный проект, в данном случае — школа, может (если может) адаптироваться в институциональном и интеллектуальном пространстве постсоветского региона, точнее, *каким образом это пространство сопротивляется развитию такой школы, и экспансии новых субкультур*.

Еще во время проведения семинара 13 октября, «на свет Божий появилась» и поступила в Администрацию Края «Аналитическая записка», авторами которой стали декан и проректор Института культуры (АГИИК) И. В. Фотиева,<sup>65</sup>.

Приведу фрагменты из этого документа<sup>66</sup>, позволяющие понять логику дальнейших событий конца 1999 года. Все выделения в текстах цитат принадлежат авторам «Записки», сохранена также пунктуация.

---

<sup>65</sup> Оба эти человека были известны в среде рериховского движения, которое было очень развито на Алтае в 1970-1980х гг., а теперь участвуют в деятельности т. н. школы «алтайских космистов» (см. ниже).

В преамбуле «записки» указано следующее: «Данный семинар был [так в тексте- М.Н.] достаточно масштабным мероприятием, и его организаторы претендовали на изменение «идеалов, методов и форм педагогической деятельности», «социокультурной действительности» и пр. в Алтайском регионе, приглашая к участию очень широкий круг специалистов. Такие претензии предполагают наличие у идеологов — организаторов семинара четкой, а главное, глубоко обоснованной, научно фундированной позиции по ключевым вопросам педагогики, культуры, экономики, социальной сферы — всего широчайшего спектра областей и проблем, которые претендует охватить данный семинар. Но даже при поверхностном анализе ключевых позиций руководителей семинара возникает серьезное сомнение

## 145

как в плодотворности, так и в самих целях заявленных подходов, а также и в компетентности организаторов, в том числе относительно специфики алтайского региона, и даже в их профессиональной этике». Сразу обращает на себя внимание обвинительная интонация «Записки». Организаторов семинара обвиняют в некомпетентности и неэтичном поведении. Отмечаются «несколько... характерных особенностей стиля данного семинара». Это: 1) «специально выработанный язык [в копии «записки» в архиве ШГО эти слова подчеркнуты — М. Н.], которым вынуждены пользоваться все уже «включенные в сеть» (давно работающие в данном проекте) педагоги. Это язык, перенасыщенный псевдо-научной терминологией (где настойчиво изгнаны как раз «гуманитарные» понятия: духовность, мораль, совесть, и заменены «технологиями», «программированием» и т.п.)...»; 2) неправильное поведение организаторов и руководителей секций, их «ускользание» от лобовых вопросов, «а при возможности — прямое унижение инакомыслящих» (на копии подчеркнуто). Далее дается оценка самих «предлагаемых проектов и подходов», причем сказано, что «они не новы и, к сожалению, уже распространились». Выделены философско-мировоззренческий, праксеологический аспекты. В первом «аспекте» П. Щедровицкий осуждается за то, что он заявил, что стоит на позициях «немецкого субъективного идеализма, представленного И. Фихте и родственными ему философами». Приводятся цитаты из его статей. Обвинение же состоит в том, что, какими бы «абстрактно-логическими играми» не занимался философ, «он ни в коем случае не должен утверждать о безусловной истинности ... своей позиции — это, по меньшей мере, непрофессионально. А именно это и сделал П. Щедровицкий в своем установочном докладе, когда на вопрос о том, действительно ли его позиция состоит в отрицании всех объективных законов — ответил «причем здесь моя позиция? Этих законов просто нет!»<sup>67</sup>, и далее отвечал в том же смысле, пытаясь таким образом выдать свою точку зрения за единственно истинную, «современную». Далее этой позиции четко противопоставлена собственная позиция авторов «записки»: «В противоположность заявленным на семинаре подходам, в настоящий момент активно развиваются системно-философский подход, принципы глобального эволюционизма, варианты русского космизма. Эти направления отличаются прежде всего синтезом философии, естественных наук и религиозно-философских учений, и формируют единую научно-философскую картину мира... В этом направлении работали и работают выдающиеся мыслители и ведущие ученые и философы России и других стран».

<sup>66</sup> По ксерокопии в АШ.

<sup>67</sup> В тексте – ссылка на видеозапись от 11 октября.



В следующем разделе Записки — «праксиологический аспект» — обвинения уточняются. «В психологическом плане у человека, последовательно строящего жизнь на подобных позициях, стираются любые критерии и нормы Добра и зла, нравственного и безнравственного, истинного и ложного (на вопрос «что есть истина» А. А. Попов отвечает «Истинное есть то, что не противоречит моей картине мира» — в таком случае, оказываются совершенно равноценными «истины» преступника, фашиста, — и ученого, святого)». В этой фразе подразумевается, конечно, что авторы знают критерии Добра и Зла, истинного и ложного. Но сама Пилатовская постановка вопроса в данном случае весьма симптоматична. Иисус, как известно, промолчал, когда Пилат задал ему этот вопрос. Здесь же отказ от какого-либо окончательного ответа на этот вопрос интерпретируется как скрытое

## 146

оправдание «преступника, фашиста». Этот скрытый смысл был вполне очевиден адресатам «Записки». Далее А. Попову и его сторонникам инкриминируется навязывание своих правил игры, «старательное избегание обсуждения многих практических вопросов», «апология вседозволенности под лозунгом «свободы». Упоминается статья в «Архэ» о фильме Ливера Стоуна «Народ против Лари Флинта».

«В сфере собственно педагогики рассуждения о качестве образования в конечном итоге сводятся просто к требованиям рынка<sup>68</sup>». После такого вывода некоторое внимание уделено критике того представления, что хорошим образованием считается «то, которое удовлетворяет «Заказчика», рынок». Походя, в скобках, отмечено, что «одно из широко внедряемых и почему-то не критически воспринимаемых рядом работников образования [действительно, почему? Каким, в данном контексте, могло бы быть «критическое восприятие? И кто именно должен быть «поставлен» в этот ряд? — М.Н.] — «развивающее обучение» — достаточно [для чего? — М.Н.] негативно зарекомендовало себя среди родителей». Указано, что этот вопрос требует специального изучения; видимо, авторы Записки таким образом обосновали свою дальнейшую работу по производству такого анализа. Далее указано, что «модные сейчас нападки на классическое... российское образование совершенно необоснованны. По свидетельствам множества специалистов, западные педагоги и ученые [странная отсылка к западным ученым, учитывая «антизападную» установку первых разделов Записки! — М.Н.] самым высоким образом оценивают российскую систему образования советского периода, по сравнению с западной». Авторы здесь опять, на этот раз неявно, представляют себя защитниками традиционной — и при том советской, т.е. фактически существующей на момент написания Записки — образовательной системы.

«В сфере *социальной политики* декларируется абстрактный тезис о формировании общественных установок на «принятие» любых позиций и любых точек зрения, нахождения общих точек «без войны». Здесь опять же, сознательно стирается грань между необходимой терпимостью, и не менее необходимым противостоянием злу... На практике же, сами организаторы семинара, как уже было сказано, проявляют нетерпимость к другим точкам зрения и откровенное навязывание своей».

Самым же «настораживающим» названо то, что «в сфере *геополитики и политической экономики* [вероятно, авторы подразумевают «геоэкономику», поскольку понятие «политическая

<sup>68</sup>

Ссылка на интервью с А. А. Поповым.

экономия» на семинаре не использовалось — М. Н. ] утверждается идея «развития», понимаемая очень своеобразно. «Развитие» — это «ограниченный ресурс» (не очень ясно, как процесс может быть «ресурсом», но такими несообразностями полны все выступления авторов). Самое же главное — развитие, по мнению авторов, не имеет ничего общего с естественными историческими, природными процессами, с эволюцией [конечно, ведь в этом-то и состоит отличие «развития» от «эволюции»! — М.Н. ]. Оно искусственно, сознательно направляется определенными группировками («субъектами истории»), фактически по произволу этих субъектов (с чем согласился в ответ на вопрос П. Щедровицкий). В этом процессе формируются два принципиально разные типа людей...» Далее следует вывод: «Эта идеология, зловеще вызывающая в памяти идеологию третьего рейха, подается с достаточной осторожностью, но очень настойчиво и с самых разных сторон».

147

Это уже прямое обвинение: организаторы семинара (именно, П. Щедровицкий, А. Попов и их ученики) — *фашисты*. Конечно, идеологией Третьего рейха был все-таки не фашизм, а национал-социализм, но этого упоминания о Третьем Рейхе в тех условиях было вполне достаточно для создания ассоциативной связи «организаторов семинара» и фашизма. В заключении сделан вывод: «нам, Алтаю, да и всей Сибири, предлагается теория и методология: чужеродная для российского менталитета — с философской точки зрения; необоснованная — с естественнонаучной; и откровенно вредная и разрушительная — с практической. Встает задача более детального исследований этих деструктивных тенденций в жизни нашей страны, их происхождения, а также целей людей, настойчиво внедряющих подобные проекты во все сферы жизни российского общества. Но это задача на будущее. Теперешняя же гораздо скромнее и практичнее — вспомнить, что и Россия, и Сибирь, и конкретно наш Алтайский регион имеют свой менталитет, свои традиции и наработки. И, хочется верить, — имеют достаточно «здорового смысла, чтобы... увидеть истинные цели подобных проектов и их организаторов».

Бросается в глаза, что этот документ готовился в спешке. Как будто его авторы хотели обязательно успеть «закончить написанием» до окончания работы семинара. Отсюда грамматические ошибки, нестройность текста, его общий откровенно алармистский настрой. Собственно, их цели выражены достаточно явно: обратить внимание неназванных адресатов «Записки» (но авторы знали, кому писали) на инициативу «снизу», которую уже невозможно было игнорировать — такой семинар с участием известных специалистов, т.е. с выходом за пределы местного уровня, был уже серьезной заявкой о намерениях. Но она не укладывалась в установившуюся в это время на Алтае систему распределения власти и силы в образовательном пространстве и связанном с ним пространстве идеологической борьбы. Авторы Записки выдвинули несколько обвинений «авторам семинара»:

- 1) Претензии на влияние, в перспективе — на политическую власть;
- 2) Отсутствие достаточных теоретически и идейных оснований для таких претензий;
- 3) Использование недопустимых методов воздействия на слушателей (в психологической обстановке того времени, это был серьезный и откровенный намек на сектантский характер данного семинара);
- 4) использование ложной и политически неприемлемой прозападной идеологии;
- 5) отрицание национальной философской и педагогической традиции;

б) выполнение некоего «вражеского» заказа.

Этот текст необходимо интерпретировать в контексте идеологической и культурной борьбы в Барнауле в конце 1990-х гг. Этот регион среди либерально настроенных журналистов и политических аналитиков заслужил печальную славу «красного региона» — потому, что на выборах второй половины 1990-х гг. население края отдавало большой процент голосов за КПРФ или голосовало протестно. На Алтае сложилась *консервативная патриархальная* политическая культура - во многом потому, что Алтайский край является аграрным регионом, и даже среди городского населения очень высока доля переселенцев из села. В этот период после т.н. «демократических подвижек» в краевой центре происходит перераспределение сфер культурного влияния, связанных с контролем над ресурсами культурных институтов. Оформляется две доминирующие интеллектуальные группировки: 1) «ортодоксальное» право-консервативное течение,

## 148

лидером которого в тот период был декан факультета социологии Университета С. И. Григорьев, и 2) «гуманистическое» просветительско-философское течение (Е. Ушакова, И. Фотиева, В. Иванов, В. Баркалов).

Основными участниками обоих этих движений состояли из городской интеллигенции — преподавателей и сотрудников городских вузов, их аспирантов и друзей. Те, кого я назвал «право-консервативной группой», разрабатывали почвенническую социальную философию, основными моментами которой были

1) опора на предложенную коллективом С. Григорьева методологию анализа «жизненных сил»,

2) аксиологическая и онтологическая разработка категории «славянства», отсылающей к панславизму XIX в.,

3) идейное противостояние рыночному либерализму (в тот период с ним отождествлялась идеология правящего режима, поэтому любая такая критика была востребована протестно настроенными интеллектуалами — «государственниками» и, с другой стороны, членами Коммунистической партии, стремительно осваивавшей националистическую «державную» идеологию),

4) концептуализация понятия «русская идея»,

4) антисемитизм, «слабые» варианты конспирологических концепций и т.п.

Это движение институционализировалось в «*Славянское общество Алтай*».

Второе движение — «*алтайский космизм*» (ноосферизм) было объединено вокруг Алтайского Философского Общества<sup>69</sup>, хотя в разное время были испробованы другие формы институционализации. Как ясно из самоназвания, эта группа ставит своей целью развитие идей «русского космизма» как синтеза следующих подходов:

1) гуманистический неосферизм (более схожий с антропологической версией учения о ноосфере П. Тейяра де Шардена, а не с «естественнонаучной» версией В. Вернадского),

---

<sup>69</sup> Председатель – д. филос. н. Е. Ушакова. Она в тот период принимала активное участие в обсуждении «вреда» ШГО и школ развивающего обучения.

2) эстетическое православие (где основное значение принадлежит не догматике и ритуалам, без которых немислима Традиция, а идеологии «соборности», причем в тот период для всей постсоветской «почвеннической» интеллигенции было характерно противопоставление соборности и духовности европейскому рационализму и либерализму),

3) цивилизационный подход, противопоставление «русского пути» и особенностей русской цивилизации «западным», 4) мессианизм, концепция спасения мира через обращение к «сокровищам» русской цивилизационной традиции, причем особое значение в «космистской сотериологии» отводится именно Алтаю.

Описание этих, *на мой взгляд*, реакционных и в интеллектуальном смысле бесперспективных движений (развившихся во многом благодаря тому, что гуманитарии, чье мировоззрение сформировалось в среде российской «*духовничающей*» интеллигенции 1970-х, получили возможность институционализироваться и создать официально что-то вроде научных школ) в контексте истории ШГО необходимо только для того, чтобы прояснить основную причину административного «закрытия» Школы.

## 149

Во второй половине 1990-х гг. эти движения консолидируются. Никакого открытого идейного противостояния между ними не происходит. Однако в этот же период происходит некоторое обострение борьбе политических идеологий города в связи с консолидацией и прокоммунистических кругов. На националистической основе формируется новая версия идеологии компартии. Эти движения перенимают друг у друга идеи, соперничают за влияние в Алтайском Государственном Университете, который играет важную роль в духовном климате города. За влияние на информационно-аналитические издания, и самое главное — за возможность участвовать в деятельности краевых органов государственной власти, получая возможность использовать административные ресурсы для упрочения своего положения и влияния. Оба эти течения находили слова для выражения того комплекса идей, который составлял мировоззрение высших краевых и партийных функционеров, поэтому они находили явное или неявное одобрение и поддержку. Уже к 1999 г. намечается, однако, откровенный консенсус, в рамках которого возможно развитие идей, творческих кружков и т.п., разделяющих некоторый общий набор дискурсивных правил и правил поведения. Те, кто в этот консенсус не вписывался, должны были *либо занять маргинальные позиции*<sup>70</sup>, *либо должны были быть устранены*. Это второе произошло, например, с возникавшими классами развивающего обучения.

Это ни в коем случае не означает, что почвенничество было довлеющим интеллектуальным унастроением. Но сформировалась очевидная тенденция к его позиционированию себя в качестве местного интеллектуального *мэйнстрима*. По отношению к нему должны были ранжироваться (по крайней мере, в глазах официальных лидеров местной науки) все остальные возможные культурные группы и течения.

Идеология Школы гуманитарного образования вступила в прямое противоречие с этим наметившимся идейным консенсусом. Пока она оставалась самодеятельностью в области дополнительного образования, ее фактически не замечали. Сборники 1997 и 1998 г. были очень

---

<sup>70</sup> Это произошло, например, с группой молодых гуманитариев, объединенных вокруг альманаха «Ликбез» и занятых творческими поисками в области постструктурализма.

мало распространены в Барнауле, а их специальное содержание, обращенное к совершенно иной аудитории, просто не привлекло внимания. Но проведение мероприятия, на котором *обсуждалось будущее*, т.е. формировалась идеология, было воспринято как заявка на формирование нового, противостоящего всем остальным, интеллектуального движения. Поле идеологической работы уже было размечено. Поэтому основные игроки на этом поле почувствовали опасность и доступными им способами устранили источник этой опасности: они сделали *невозможной эффективную институционализацию Школы в регионе*.

О каком-либо идейном противостоянии речи не могло идти. «Ассиметричный ответ» последовал не в пространстве культуры — сопоставления и отстаивания концепций и идеологий, к чему стремилась Школа (общественный диалог, обсуждение образов будущего и т.п.). Поскольку для этих движений критически важным являлся социальный капитал и возможность институционализации, т.е. борьба за доступ к административному ресурсу, то комплекс идей, разделяемых представителями обоих движений, использовался прежде всего для группообразования: различения «своих» и «чужих». Желаемой идейной полемики не могло быть,

## 150

а к противостоянию с теми, кто действует через краевую администрацию и ее руками, никто в Школе не был готов.

Авторы рассмотренной «Записки» фактически поставили вопрос о том, кто — «авторы семинара» или сами они, точнее, возглавляемые им течения будут в будущем развивать в Алтайском крае образование. При этом само содержание понятия «образование» обсуждалось на основе совершенно разных культурных традиций.

Вскоре возник следующий подобный документ — «Экспертное заключение на содержание материалов семинара». Ее авторами были вышеупомянутый С.И. Григорьев и доц. С.В. Кинелев. Это недатированное «Заключение» было направлено на имя зам. Председателя Краевого Законодательного собрания В.С. Петренко<sup>71</sup>, и содержало такую довольно странную *общую оценку семинара*: «В негативном плане стратегически эта работа имеет явно выраженные негативные проявления с далеко идущими последствиями». Несмотря на стилистическую неловкость, эта фраза точно выражает то, чем деятельность организаторов семинара, наконец, обратила на себя такое внимание занятых людей. К вышеприведенным обвинениям были добавлены следующие, указавшие слабые места, в которых Школа Действительно была уязвима: 1) ШГО действует под эгидой Института повышения квалификации, и «такое отношение к государственной системе образования по меньшей мере легкомысленно»; 2) ШГО использует в работе бюджетные деньги (хотя ШГО всегда существует в основном за счет привлеченного финансирования).

Общий вывод: «В Алтайском крае в 1990-е годы в значительной мере утрачен государственный контроль за развитием образования, наблюдается безответственное заигрывание с различного рода новаторами от образования... Излишне доказывать, что все это

---

<sup>71</sup> Этот человек был известен как идеолог регионального отделения КПРФ, глава некоего созданного администрацией «Комитета по нравственности», цензурировавшего школьные учебники; он в интеллектуальном пространстве представлял партийно-аппаратную ортодоксию.

ведет к разрушению культурных, национально-государственных основ отечественного образования»<sup>72</sup>.

Затем последовали реальные административные меры, направленные на лишение ШГО социальных и институциональных ресурсов, что должно было привести к ее исчезновению либо маргинализации.

Но в период между «преступлением» и «наказанием», когда заинтересованные лица, по-видимому, договаривались о методах воздействия на Школу, был запущен новый годовой образовательный цикл. Теперь Школа действовала в совершенно новом качестве: как Федеральная Экспериментальная Площадка Министерства Образования.

27-30 сентября проходил третий тур конкурса культурно-образовательных инициатив на статус «Федеральная Экспериментальная Площадка», г. Москва. По выступлению А. Попова о работе по теме «Педагогика самоопределения: гуманитарное образование как средство индивидуально-ориентированной педагогики» Экспертный Совет по ФЭП МО РФ (председатель совета – А. Адамский) принял решение о присвоении данному проекту статуса «Федеральная

## 151

Экспериментальная Площадка»<sup>73</sup>. Для проекта это означало прежде всего высокий уровень формальной независимости: ФЭП отчитывается перед Министерством.

Осенняя Ассамблея «Миры профессиональных историй» прошла 5-9 ноября в Барнауле на базе Интерната №3. В ней участвовали старшеклассники из 7 регионов (всего 110 чел.), в т.ч. из Павлодара (Восточно-Казахстанская Область). Ассамблея была организована согласно уже установившимся для Осенних ассамблей нормам. Ее участники написали открытое письмо в Администрацию с благодарностью и «просьбой о поддержке образовательных инициатив ШГО... При этом», говорилось в письме, «мы не просим денег. Нам нужна лишь свобода. Свобода как осознанная возможность»<sup>74</sup>.

Александра Блок потом писала: «события [«война»] только разворачивались — через две недели после ОДИ мы проводили сессию для школьников, на открытие которой пригласили товарища Красилова — зав. Отделом воспитания при комитете по делам образования — тот сказал, что школа хорошая и дети в ней хорошие и умные, и все ему здесь нравится. На сессии А. Попов встретил товарища Копылову — зам. директора детско-юношеского центра сказала, что лучше Попову уволиться добровольно, на вопрос «почему я должен увольняться, какие, собственно, претензии?» ответа не последовало. Мы поняли, что на этом дело не закончится»<sup>75</sup>.

Из детско-юношеского центра в связи с истечением срока контракта была уволена М. Балашкина. Уже было ясно, что это — лишь формальная причина увольнения, поскольку «наверху» существует некое общее недовольство деятельностью стажеров ШГО. Затем была уволена А. Винокурова. И площадка в Центра просто прекратила существование.

<sup>72</sup> Как *современно* это звучит в 2005 г.! Для нас, «продвинутых» стажеров ШГО, в 1999 г. такие обороты казались пещерной дикостью. А их авторы просто обогнали время!

<sup>73</sup> Об обстоятельствах этого события А. Адамский рассказал в интервью Н. Матусевич: Адамский А. Открытое образование и власть // **Сб-3**, с. 133-136.

<sup>74</sup> **АШ**, ксерокопия. Под письмом 60 подписей. Люди, к которым было обращено это письмо, вероятно, интерпретировали такие «просьбы о свободе» как проявление индоктринированности учеников школы индивидуалистической западной фразеологией и т.п. пр.

<sup>75</sup> Блок А. Отягощенные злом-2, или Образование в полевых условиях // **Сб.** —3, с. 151.

Стратегия «самообороны» Школы состояла из трех моментов:

1) активное формирование общественного мнения в поддержку прогрессивного педагогического начинания против репрессивных и необоснованных действий краевой администрации. Для этого использовались связи с местными СМИ.

2) давление на Администрацию для сохранения площадок либо — для пересмотра условий их закрытия;

3) Судебное опротестование неправомерных действий администрации против А. Попова лично.

Эта стратегия, как предполагалось, если и не позволяла сохранить площадки, могла *позиционировать* Школу как прогрессивный проект в депрессивном социально-политическом пространстве и косвенно работала на подтверждение идеологии Школы. Ставка делалась не на компромисс, а на яркое противостояние, позволяющее «высветить» позиции обеих сторон. Точнее, высветить отсутствие «современной» позиции у наступающей стороны<sup>76</sup>.

## 152

В СМИ появились материалы о Школе<sup>77</sup>.

Новым для региона методом борьбы за свои (образовательные и гражданские) права стала попытка организации общественной компании и информационной борьбы. Уже осенью появилось письмо родителей учеников барнаульской площадки ШГО в краевой Комитет по образованию с просьбой сохранить Школу. Ученики и стажеры Школы выходили на прямой личный контакт с принимающими решения чиновниками<sup>78</sup>. Такие действия, как визит к краевому губернатору А. Сурикову, поддержанные специально организованной информационной компанией, могли бы стать общественным событием несколько лет спустя. Видимо, борьба властей с ШГО происходила именно в тот период, когда некоторое публичное пространство, сформировавшееся в годы Перестройки, исчезло, а технологии создания *зрелища и события* из любого информационного повода в регионе еще не сформировались. А в таком затишье власть могла позволить себе действовать даже в обход законодательства.

Поскольку на Алтае происходила оживленная политическая борьба (близились губернаторские выборы), ШГО могла бы стать ресурсом для какой-либо из политических сил. Отдельные представители сообщества сотрудничали с СПС и «Яблоком», которые были наиболее

---

<sup>76</sup> Вообще, предикат «современный» например, в применении к «образовательной технологии», «человеку» и т.д. указывает не только на востребованность, актуальность, но и на проблематичность. «Современность» — это «сила негативного», это вызов, на который вынужден отвечать тот, кто реализует некоторую практику. Существующее проблематизируется. Решение этой проблемы — «современно». Поэтому говорить о «современности» можно только по отношению к некоторому контексту, в котором была выявлена эта проблема.

Поэтому «современность» — конечно, не синоним «востребованности»; вполне востребованными могут быть, например, как раз не современные (но удовлетворяющие некоторые потребности) образовательные институты. «Современные» технологии противостоят не-современным, т.е. уже не способным решать новые, проявляющиеся проблемы проектам и технологиям, как бы они не были, скажем, распространены и «укоренены» в регионе. Такое позиционирование обусловлено утопическим полаганием общественного идеала. Для раннего ШГО в качестве такого идеала провозглашалось «открытое общество». Что *сегодня* является общественным идеалом для российского открытого образования? Это проблема его самоопределения.

<sup>77</sup> Подборка — см. раздел «Социальные эффекты педагогики самоопределения (или история одного проекта)» в **Сб.-3**. В основном краевом информационном издании «Алтайской неделе» в материале «С водой не выплеснуть бы ребенка» (2-8 дек. 1998, с.7) Лидия Титова представила позиции основных оппонентов ШГО, которые соглашались, что «закрывать» Школу вовсе *не обязательно*, но ее деятельность должна быть оценена компетентными экспертами.

<sup>78</sup> Это подробно описано Александрой Блок в цитированной статье.

близки по идеологии ШГО. Однако Школа осталась независимым неполитическим *гражданским* проектом.

Лаборатория проблем воспитания в АК ИПКРО была закрыта волевым решением ректора Ю. Долженко, поскольку «когда... [в АК ИПКРО] встал вопрос: заниматься сельской школой или содержать лабораторию, далекую от реальных требований школьной жизни, — ректорат предпочел поддержать программу сельской школы<sup>79</sup>». Поскольку закрытие лаборатории и увольнение ее руководителя было проведено, по-видимому, с нарушением требований КЗоТа, А. Попов пытался опротестовать это решение в судебном порядке, но это не получилось. Впрочем, официальные обращения и жалобы в прокуратуру по факту (действительной) клеветы со стороны авторов «Экспертного заключения» были выдержаны в резких тонах и, по-видимому, не предполагали перспективу долгого судебного разбирательства.

## 153

Школа была просто лишена институционального обеспечения и «вернулась» на уровень общественной самоорганизации.

Зимой 2000 г. уже было ясно, что в прежнем формате ШГО действовать не может. Проект должен был развиваться и выходить за рамки локальной образовательной инициативы.

Последней сессией ШГО на Алтае стала весенняя сессия 2000 г. В ней участвовали эксперты и тьюторы из других регионов. Это был блестящий арьергардный бой<sup>80</sup>.

### 2000 год и далее: дверь в антропо политику

В то время, как в Барнауле сообщество ШГО переживало низведение Школы до «самодетельности», а старые и новые выпускники Школы начинали всерьез делать карьеру, происходила фундаментальная трансформация всего проекта. Изменились его концептуальные основы, метод их реализации. Само «сообщество ШГО» оказалось мало готовым к такой трансформации.

Этот «концептуальный переход» плохо задокументирован. Он все еще продолжается, поскольку никак нельзя говорить, что ШГО обрела устойчивую форму и локализацию.

Ниже проводится моя краткая версия содержания основных изменений, которые привели к фактическому завершению существования гуманитарного проекта ШГО (в той форме, которую он принял в 1996-2000 гг.).

1. Основными факторами этого преобразования, осуществляемого А. Поповым теперь уже в сотрудничестве с И. Проскуровской, были:

1) Завершение этапа формирования идеологии проекта, второй цикл экспликации базового гуманитарного замысла. С появлением категорий «человеческий потенциал» и «антропо политика» закончен этап поиска достаточно обосновывающих деятельность проекта

---

<sup>79</sup> В общем-то обоснованная претензия!

<sup>80</sup> О подготовке этой сессии см. статья «Статус стажера на сессиях-ассамблеях ШГО в 1997-2000 г.» в Приложении.



теоретических концепций и, с другой стороны, — ярких идеологом, позволяющих представлять эти концепции в публичном пространстве.

2) Изменение представлений о желаемом типе институционализации проекта. При этом отказ от старых более традиционных форм институционализации, который мог бы продолжаться еще несколько лет, был ускорен извне. *«Поражение» в Барнауле в конце 1999 г. было не только идеологическим и не политическим, а институциональным поражением.*

3) Переход к программам инициирования общественных изменений на региональном и (в перспективе) федеральном уровнях.

Внешне, трансформация состояла в выходе ШГО за пределы региональной образовательной программы, которая теперь стала одним из подразделов формирующейся программы общественных изменений. Внутренне, изменились соотношение «антропологической» и «политической» линий в содержании работы Школы, поэтому — содержание обучения и подход к потенциальным ученикам школы.

Из преимущественно «антропологического» (по моей версии) проекта предшествующих двух этапов она становится преимущественно «политическим» проектом. Индивидуально-ориентированные, тьюторские методики и темы работы стандартизируются и упрощаются. Происходит откровенное изменение типа самопрезентации Школы: *из заведомо локального формата педагогической инициативы начинается ее преобразование в формат успешной технологии общественных*

## 154

*изменений, предполагающей массовое применение и воспроизводимость.* Образовательная деятельность становится одной из ряда возможных практик работы.

Ранее А. А. Попов вел какие-то гуманитарные разработки (политический консалтинг, консультации по фандрайзингу и т.д.) в качестве частного лица. Формат ШГО как проекта исключительно в сфере открытого образования не позволял провести прямое соответствие между формами и целями проекта и этими «параллельными» практиками его автора. Теперь же, наоборот, вся программа гуманитарного образования получает формат одной из возможных форм «практической антропологии». Харизматичный А. Попов становится руководителем группы, предлагающей ряд услуг, одной из которых становится Школа Гуманитарного Образования. К концу 1999 г. проектом накоплен опыт организации педагогических практик и теоретического обоснования своей деятельности для выхода на всероссийский (федеральный) рынок гуманитарных услуг. Формирование такого рынка в «постсоветской» и «постперестроечной» России около 2000 г. открыто объявляется А. Поповым как одна из основных прагматических задач своей деятельности в среднесрочной перспективе<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Лично я думаю, что основной причиной этого перехода было личное экзистенциальное самоопределение А. Попова как автора и лидера всего проекта. На правах старейшего ученика я могу позволить здесь себе некоторое биографическое личное рассуждение. В этот период Попов отказывается от самоопределения как теоретика, «философа» и т. д., и в явном виде начинает реализовывать проект «развития нового типа практики». Восполнив в юности ущербность и «посюсторонность» советского образования классической философией, он столкнулся с действительной проблемой самоопределения: как совместить «то, что интересно» — работу со смыслами, с «чистым знанием» — с тем, что «нужно делать»: добиться социального и экономического успеха. «Успешность» стала критерием правильности и эффективности некоторых достигнутых представлений; иначе говоря, поскольку Попов «замкнул» критерии оценки эффективности деятельности на рыночную стоимость этой деятельности и ее продуктов,

Поскольку образовательная программа ШГО устроена по модульному принципу, с выходом на всероссийский рынок появляется перспектива организации своеобразного переносного социально-антропологического производства, которое позволяет разворачивать на любых площадках в любых конкретных социально-

## 155

политических и локально-географических условиях программы образовательного воздействия на любые конкретные группы учащихся, позволяющие получать некоторые заранее задаваемые «феноменальные» (т.е. представляемые определенным образом, и доступные феноменологическому исследованию) результаты<sup>82</sup>.

В 2001 — 2003 параллельно с формированием программы модернизации системы дополнительного образования Красноярского края оформляются концептуальные основы нового типа «гуманитарных технологий». Агентство Гуманитарных Технологий «DEPO» предлагает пакет таких программ. На сайте представлены несколько направлений, причем *Школа Гуманитарного Образования* — одна из ряда других возможных разработок, сдаваемых «под ключ» на территории заказчика и в удобном для него формате.

Эта потенциальная универсальность и технологическая зрелость проекта позволяют, по мысли авторов проекта, выигрывать конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг и встраиваться потенциально в любые квазиобразовательные программы (включая программы кадровой подготовки, регионального развития, и т.п.), реализуя *собственные* программные цели.

Второй принципиально важный момент. Изначально ШГО не мыслилось как коммерчески успешное предприятие, работающее на новых «постиндустриальных» рынках. С самого начала существования проекта отрабатывались различные финансовые схемы, его менеджеры активно занимались фандрайзингом и т.п. но это было обусловлено прежде всего необходимостью выживания автономного проекта в «экстремальных» условиях конца 1990-х гг. Это была — Школа; бизнес-проекты могли формироваться в рамках Проекта Школы, на это настраивали ее выпускников, но успешная активность на рынке не была ориентирующим фактором развития проекта. Выпускники и стажеры могли реализовывать различные проекты, и если они

---

пришлось переосмыслить антропологическую работу и («экзистенциальную педагогику») как экономическую деятельность.

По отношению к философии, и к тому духу проникновения в иные культурные миры, который был характерен для ШГО «классического периода», установки А. Попова, И. Проскуровской и всего коллектива меняются. Машина «общественных изменений» — это, возможно, был интересный ход, обеспечивающий желаемую массовизацию проекта, но сейчас, я думаю, вполне можно признать, что «классическое» ШГО закончилось во многом из-за стремления сочетать идеализм антропологии самоопределения с экономической инструментальной рациональностью. По отношению к философии, А. Попов теперь *антифилософ*. «Преодоление «теоретического мышления» через введение категории «практическое мышление» (Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. С. 216-218) является откровенно антифилософским действием. Поэтому в словосочетании «Школа гуманитарного образования» слово «гуманитарный» теряет специальное содержание, которым оно было наделено в «классический» период, становясь синонимом «действительного» образования (в оппозицию «недействительному» современному школьному и вузовскому образованию). Но процесс экзистенциального самоопределения автора, который определили формат трансформации проекта, автором которого Попов был и остается, именно в 200 г. и позже приобретает артикулированную форму венчурной разработки бизнес-проекта «нового поколения» («гуманитарного бизнес-проекта»). Сообщество ШГО начало перетекать в «корпорацию ШГО».

<sup>82</sup> Первым опытом такой реализации программы ШГО вне его привычного домена стала программа серии образовательных игр-семинаров для старшеклассников, проживающих на территориях присутствия Компании ЮКОС и обучающихся в системе ЮКОС-классов.

оказывались экономически состоятельными — это было признаком их качества. Но такое самоопределение «поверх» прагматик «жизненной успешности», хоть и оказалось вполне приемлемым дидактически, в этот период оказалось препятствием к развитию проекта в данном направлении. Теперь же экономическая успешность стала критерием эффективности и «разумности» проектных разработок<sup>83</sup>. Теперь в качестве основных партнеров проекта и заказчиков конкретных разработок Школ рассматривались крупные хозяйственные субъекты (корпорации) и, возможно, политические структуры. А образовательным продуктом Школы должны была быть экономическая успешность его выпускников.

По-видимому, стремление представить ШГО как успешного рыночного субъекта закономерно вело к смене языка, на котором обсуждается проект. Становится менее эзотерическим, легко объединяется с языком HR-специалистов. Фактически, первоначальный антропологический замысел проекта корректируется так, чтобы можно было передавать его бизнес-партнерам, вероятным заказчикам и потребителям данных услуг. И *они, а не педагогическое сообщество*, становятся референтной группой.

## 156

В этот же период в отечественном гуманитарном сообществе активно обсуждается новый тип коммерчески успешного «high-tech» продукта — «гуманитарных технологий». И вот создается Агентство Гуманитарных Технологий «Политика Развития/Developmental Policy» DEPO, содиректором которого становится А. Попов. С этого времени именно в «DEPO» институционализируется гуманитарно-технологическая деятельность, связанная с проектом ШГО и близкая к нему (конечно, деятельность «DEPO» гораздо шире обеспечения функционирования ШГО)<sup>84</sup>.

А институциональной формой этого нового формата ШГО стал Открытый гуманитарно-управленческий колледж (ОГУК). Автором идеи колледжа была заведующая кафедрой гуманитарных технологий Томского государственного педагогического университета И. Проскуровская, разрабатывавшая различные типы институционализации образовательных программ, и проблему «современного образования» как нового типа рыночных интеллектуальных услуг. Как говорил А. Попов, совместное осуждение проблем рыночного представления образования и возможных институциональных форм этого, началось после обсуждения социальной ситуации ШГО в феврале 2000 г. на V тьюторской конференции в Томске<sup>85</sup>.

Сотрудничество А.А. Попова и И. Д. Проскуровской, ставшей ведущим партнером в проекте, начинается, по-видимому, с личного знакомства внутри сибирского педагогического сообщества. Включение Проскуровской в организацию и управление проектом ШГО вело к расширению его возможностей и совпало с той полной трансформацией, о которой здесь идет речь.

К годовому собранию Партнерства промышленников и предпринимателей г. Томска 2000 г. новый творческий коллектив предложил доклад, посвященный «обсуждению возможных

---

<sup>83</sup> Можно вспомнить здесь известное изречение Гегеля и выразиться так: «все, что «действительно», т. е. *действует*, то и разумно, т. е. «гуманитарно», а критерий действительности — рыночная стоимость (образовательной) услуги.

<sup>84</sup> [www.depo.org.ru](http://www.depo.org.ru).

<sup>85</sup> Попов А. Педагогика как оружие //Сб. —3, с. 176.

вариантов «взаимозаинтересованного сотрудничества экономического / предпринимательского сектора и сектора образования» (АШ). В нем выражено их представление о том, каким образом профессионалы в образовании и гуманитарных технологиях могут взаимовыгодно взаимодействовать с бизнесом, который является мощным субъектом регионального развития.

В тезисах доклада говорится следующее. Современные образовательные проекты являются «перспективными современными образовательными практиками», но при этом могут эффективно достигать и коммерческие цели. «К таким проектам авторы относят и собственные проекты — «Школу-лабораторию гуманитарного образования» и «Открытый гуманитарно-управленческий колледж».

Проблема заказа на образование стояла перед авторами проекта все время его существования<sup>86</sup>. С этой целью создавались общественные организации, налаживались связи с политическими партиями. Однако *именно средний и крупный бизнес*, по мысли авторов проекта, является наиболее рациональным и эффективным заказчиком новых образовательных программ.

С другой стороны, именно «новый экономический/предпринимательский сектор в регионах» начинает испытывать кадровый голод. Это — естественное основание для сотрудничества с образовательными проектами.

## 157

Выделена также проблема расширения влияния бизнеса, его стремление к осуществлению политических проектов не только в сферах власти, рынка и экономики, но и в таких перспективных сферах политики, как образовательная, социальная и молодежная политика.

Таким образом, намечено дальнейшее направление развития данного гуманитарного проекта: развитие современных образовательных услуг по оснащению молодых людей новыми (современными) компетенциями<sup>87</sup>. А поскольку проект ШГО — это не коммерческое предприятие, то оно неизбежно находится в отношениях взаимного освоения с заказчиками. Авторы проекта должны быть готовы предложить такой формат образовательной услуги, который позволяет реализовать цели заказчика и при этом соответствуют идеологии проекта. Предполагается, что деятельность такого проекта способствует разворачиванию общественных изменений. Встаёт вопрос о т.н. «*антрополитике*».

В 2001 г. на основе методик ШГО была создана Школа региональной аналитики — ШРА<sup>88</sup>. Она реализует идеи самоопределения не на основе универсалистских культурных образцов, а на материале анализа конкретных территорий с разных теоретических и практических позиций. Развиваемое средовое ориентирование как базовая компетенция позволяет на этом

---

<sup>86</sup> Характерная постановка вопроса: Балашкина М. Кто является заказчиком на образование? // Наш Новоалтайск, май 1998 (интервью с А. Поповым).

<sup>87</sup> «Если говорить о базовой компетенции, то пока мы проговариваем ее таким несколько ироничным термином — социальная вменяемость. Или, более научным языком — средовое ориентирование». Попов А. антрополитика в контексте культурных и страновых изменений // Архэ: культурологический альманах. Вып.5: Антрополитика. Томск: Дельтаплан, 2004.С.213.

<sup>88</sup> Описание: Школа региональной аналитики //Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. С.117-128. Активное участие в разработке этого проекта принимает молодой географ А. Султанова, соавтор программы «География человеческих перспектив» и руководитель тьюторской группы с 2003 года.

материале более эффективно, чем на «общекультурных» образцах, организовывать «процесс организации старшеклассниками собственной жизни»<sup>89</sup>.

*И здесь история Школы гуманитарного образования* как группы людей, объединенных общим мировоззрением, утопического сообщества, занятых (само) образованием и т.д., *заканчивается*. Можно сказать, что дальнейшее — это история Открытой образовательной Сети, которая начал формироваться в Стране. Ее частью могут становиться ШГО-подобные образовательные организации.

*Бердск-Новосибирск, 2005*

## ПРИЛОЖЕНИЕ :

### ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ СЕССИИ "Я И РОССИЯ 2011". АНАЛИЗ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ИГРЕ.

*(Описание составлено, предположительно, А. Поповым непосредственно после сессии. Текст отсканирован М. Немцевым с машинописного текста в АШ. При вычитке и редактировании учтены рукописные вставки и исправления).*

**ЦЕЛИ СЕССИИ:** 1) формирование способностей к самоопределению различных типов: культурное, деятельностное, социальное.

1) формирование участниками своих образовательных целей.

**ЗАДАЧИ СЕССИИ:** 1) создание ситуаций профессионального самоопределения участников;

2) определение содержательных контуров индивидуальных образовательных программ;

3) создание коллективного проекта школы дополнительного образования.

**СТРАТЕГИЯ СЕССИИ:** Стратегией сессии явилось самоопределение участников через построение концепции Школы, которая в свою очередь требует решения ряда проблем. Концепция обязательно включает в себя понятие о мире (онтология; участники строят свой мир), об обществе (идеология; строят свое общество), о человеке (антропология; строят представления об обучении).

Необходимое условие сессии - переход из игровой ситуации в деятельностную, из коллективной - в индивидуальную. Следовательно, в итоге представления о Школе должны стать представлениями о собственном образовании.

#### День первый (7.03.1996)

12.. 00 Заезд участников сессии.

13.00 - 14.00 Знакомство.

14-05 - 15.00 Установочный доклад руководителя сессии Попова А. А.: "Школа: какой она должна быть."

16.00 - 16.30 Регистрация школ.

16.30 - 18.00 Работа в группах.

19.10 - 21.30 Общее заседание; "Презентация школ".

21.30 - 22.30 Рефлексия в группах, отбой.

Основными этапами работы первого дня были: режим "Знакомство", необходимый для налаживания коммуникаций между участниками сессии, установочный доклад руководителя игры, на основе которого участники создают на свои школы. Затем, исходя из своих потребностей, участники заявляют свои школы, осуществляют в них "набор". При работе в группах школы прописывают свою концепцию, цели школы, своего выпускника- Последним этапом является презентация школ.

"Знакомство" представляет собой ряд психологических тренингов (заданий), не требующих от участников предварительной подготовки, направленных на максимальное вовлечение их в "деятельность".

Второй этап работы начался с установочного доклада руководителя игры Попова А.А. "Школа: какой она должна быть." Докладчик обозначил на схеме позицию участника семинара, пространства деятельности, которые возможны на семинаре (пространства социальной жизни и консультирования, пространство, где человек думает о себе, о смысле своей деятельности), и

обозначил школы, которые образуются на игре, В результате обсуждения схемы появилась еще два пространства: самоопределения и отдыха, а также возникло понятие "коридора самоопределения", в который человек попадает в жизни (сх.1)<sup>90</sup>.

Пространство "созидания" появилось, исходя из утверждения руководителя игры о том, что многое, что может возникнуть на игре, зависит от самих ее участников.

Во второй части доклада была нарисована схема школы: школа должна включать в себя представления о мире (картину мира), представления об обществе, представления о человеке, культурные идеи, деятельность школы, ценности, цели, отношения внутри школы, с обществом, с другими школами (сх .2).

## ШКОЛА

представления о мире	строит мир
представления об обществе	строит общество
представление о человеке	строит человека
культурные идеи	реализует идеи
представление о деятельности	делает
ценности и цели:	
чему и как учить? [ зачем? ]	
чему и как учиться? [ зачем? ]	
учитель и ученик - какие?	
отношения: внутри школы; между школами с обществом	

В понятие школы вкладывались не традиционные представления о школе как о здании с классами и партами, а более широкое значение школы как единого философского, научного и т.д. течения в вековой культурной перспективе. Блоки "представления о мире", "представления об обществе" можно понимать как картину мира, исходя из которой школа и ее последователи строят мир, общество. Блок "представления о человеке" задает цели, которые школа ставит перед собой при воспитании и обучении человека, при приобщении его к определенным ценностям. Обязательным условием в системе представлений школы являются культурные идеи, которые она на себе несет.

В конце установочного доклада участникам сессии было дано задание заявить свои школы, в которых они бы хотели учиться. Школы создаются на основе потребностей, профессиональной ориентации самих ребят. В результате появились следующие школы:

1. Школа права
2. Историко-философская школа
3. Школа экономики
4. Школа образования
5. Школа личности
6. Школа психологии
7. Школа иностранных языков
8. Педагогическая школа
9. Экономико - политическая школа
10. Школа средств массовой информации
11. Школа знаний и нахождения своей профессии
12. Научная Школа

Теперь участникам предстояло сделать "набор" в свои школы. Объединение шло по принципам схожести направлений работы. Тот, кто не смог создать своей школы, присоединился к создающимся. Таким образом, появилось пять школ: "Знания для будущего", "Международная

---

<sup>90</sup> Схема в тексте отсутствует.

школа экономики и права" (МШЭП), "Лидер", "Человек в истории", "Этики и права" (тот, кому удалось создать школу, становился ее директором).

На общем собрании новообразовавшимся группам была прочитана Конституция краевой Школы гуманитарного образования, регламентирующая деятельность школ и ее студентов. В результате недовольства со стороны ребят положениями Конституции возникла идея создания на игре Парламента (Совета школы), который развернул свою деятельность в третий день).

### **Конституция Школы Гуманитарного Образования -**

#### *I. Ученики Школы.*

*1. Ученикам Школы запрещается:*

*Употребление спиртных напитков.*

*Курение.*

*Выход за территорию без ведома руководителя.*

*Мешать другим.*

*Опаздывать на лекции, общие заседания.*

*Грубить.* 2. Ученикам школы разрешается:

*1. Создавать политические блоки и партии,*

*2. Заниматься экономической, политической, образовательной культурно - досуговой деятельностью.*

*3. Проводить в течение сессии индивидуальную работу, не выпадая из общего учебного процесса.*

*4. Участвовать в рефлексивных педагогических семинарах и планировать программу сессии.*

*5. Смещать и создавать новые структуры власти через коллективное обсуждение.*

*6. Предъявлять свои претензии в отведенное для этого время.*

*7. Предлагать и принимать поправки к Уставу через коллективное обсуждение и голосование (более 50 процентов).*

*8. Вводить любые политические и экономические отношения.*

*9. Создавать свою собственную школу в рамках ШГО.*

*10. Делать все то, что не мешает другим.*

*11. Брать индивидуальные и групповые консультации в консультационном потоке.*

*12. Выполнять все требования своей рабочей группы.*

*3. Ученики Школы обязаны:*

*1. Вежливо относиться друг к другу. .*

*2. Соблюдать регламент.*

*Примечание: Совет Школы имеет право изменять регламент в ходе общего заседания или лекции.* II. Создание рабочих групп.

*II. Группы обязаны:*

*1. Подавать ежедневный отчет о своей деятельности к определенному времени.*

*2. Добиваться реализации своих идей.*

*3. Готовить доклады к общему заседанию.*

*4. Осуществлять социальную деятельность по реализации своих идей.*

*2. Группам запрещается:*

*Насаждение своих идей насильственными методами.*

Вечером на общем заседании шла презентация школ. Первой выступала школа "Знания для будущего". Задача этой школы - способствовать развитию Б человеке личности, которая будет совершенствовать мир, реализовывать идеи правового государства. В школе будет сделан уклон на преподавание гуманитарных наук, при школе будет создана художественная студия для эстетического развития ее студентов. Предметы в школе будут преподаваться в основном



гуманитарные. Правда, школа не разделяла понятия "гуманитарный" и "гуманный", на что и было указано ей участниками игры.

В ходе обсуждения доклада этой школы участники вышли на понятия добра и зла, и руководитель игры предложил школе уже на сессии реализовывать принципы добра.

Следующей выступала "Международная Школа Экономики и Политики". Ее миссия заключается в подготовке профессионального сообщества политиков, бизнесменов, управленцев, деятельность которых будет направлена на укрепление мира. Школа будет заключать договора с предприятиями, осуществлять обмен студентами со школами зарубежных стран. На основе доклада этой группы зал вышел на проблемы ценностей бизнесмена, политика и управленца.

Третьей выступала школа "Место человека в истории", которая заявила о желании создать школьно - клубную организацию, где студенты будут учиться истории. Они будут решать исторические задачи, извлекать из них уроки, учитывая ошибки истории, в будущем строить общество. Студенты школы будут "присваивать" себе различные культурные идеи, реализовывать их через свою деятельность. Кроме этого, в школе будут изучать мировые религии, культурные традиции, различные типы мышления.

У зала возникли сомнения по поводу утверждения школы, что ее студенты будут сами выбирать, во что верить и что делать. Выяснилось, что школа не несет ответственности за выбор идей своими учениками. В результате школе было предложено разобраться в предмете своего преподавания, выделить критерии обучения и воспитания студентов.

Далее выступала школа "Этики и права". Целью этой школы является развитие человека. Студент школы должен иметь правовую подготовку, знать и защищать права человека. Во главу угла школа ставит этические нормы своего выпускника, которыми он и будет руководствоваться в своей деятельности.

Последним слушали доклад школы "Лидер", которая начала выступление с тезиса о том, что общество сейчас делает заказ на лидеров во всех сферах общественной жизни, которые бы работали на благо общества и несли определенные ценности и идеи. Школа ставит своей целью подго (...) <sup>91</sup>

**Следующей** выступала "Международная Школа Экономики и Политики". Ее миссия заключается в подготовке профессионального сообщества политиков, бизнесменов, управленцев, деятельность которых будет направлена на укрепление мира. Школа будет заключать договора с предприятиями, осуществлять обмен студентами со школами зарубежных стран. На основе доклада этой группы зал вышел на проблемы ценностей бизнесмена, политика и управленца.

Третьей выступала школа "Место человека в истории", которая заявила о желании создать школьно - клубную организацию, где- студенты будут учиться истории. Они будут решать исторические задачи, извлекать из них уроки, учитывая ошибки истории, в будущем строить общество. **Студенты** школы будут "присваивать" себе различные культурные идеи, реализовывать их через свою деятельность. Кроме этого, в школе будут изучать мировые религии, культурные традиции, различные типы мышления.

У зала возникли сомнения по поводу утверждения школы, что ее студенты будут сами выбирать, во что верить и что делать. Выяснилось, что школа не несет ответственности за выбор идей своими учениками. В результате школе было предложено разобраться в предмете своего преподавания, выделить критерии обучения и воспитания студентов.

Далее выступала школа "Этики и права". Целью этой школы является развитие человека. Студент школы должен иметь правовую подготовку, знать и защищать права человека. Во главу угла школа ставит этические нормы своего выпускника, которыми он и будет руководствоваться в своей деятельности.

Последним слушали доклад школы "Лидер", начавшей свое выступление с тезиса о том, что общество сейчас делает заказ на лидеров во всех сферах общественной жизни, которые бы

---

<sup>91</sup> Текст поврежден, край страницы оборван.

работали на благо общества и несли определенные ценности и идеи. Школа ставит своей целью подготовку именно таких людей.

Слово "лидер" школа понимает так:

**Л**ичность

**И**дея

**Д**еятельность

**е**

**Р**езультат

В конце общего заседания руководитель игры обсуждает с участниками прошедший день и спрашивает, чем же они занимались. Ответ зала, что сегодня все играли, вызвал разногласия в оценке работы первого дня у руководителя игры и участников. На этом общее заседание закончилось.

Первый день - этап ввода участников сессии в режим интенсивно-деятельностного семинара. "Знакомство" в форме игровых тренингов облегчило психологическую адаптацию участников к новому кругу общения и новым Формам работы.

Содержание установочного доклада, в котором говорилось о школе как о культурной мыслительной традиции, все же было преломлено участниками в сторону традиционного понимания школы как учебного заведения. Предметы, которые были заявлены школами как предметы изучения в школах, повторяли тот же набор учебных предметов, изучаемых в общеобразовательных школах. Т.е. не произошло у участников расширения понятия "школа". Поэтому при описании своего выпускника школы наделяли его моральными качествами, положительными чертами характера (добрый, уверенный в себе, тактичный и т.д.) и отводили ведущую роль в формировании этих качеств предметным знаниям без учета возможности развития этих качеств в деятельности. Так как школы в большинстве своем делали ставку на гуманитарное образование, то порой у ребят происходило смешение понятий "гуманитарный" и "гуманный". Знания, полученные в общеобразовательной школе, практически не применялись участниками игры или чувствовалось отношение к ним, как к единственно верным, они не подвергались переосмыслению и анализу.

### **День второй (08.03.1996)**

Он проходил под общим девизом "Человек 2011 года".

9.00 - 10.00 Лекция Попова А. А. Тема: "Сократ - наш современник".

10.00 - 10.30 Установка на работу в группах.

11.00 - 13.00 Работа в группах по теме общего заседания.

13.00 - 14.30 Лекция Попова А.А. Тема: "Введение в философскую антропологию"

14.30 - 15.30 Работа в группах по теме общего заседания.

15.30 - 16.15 Лекция - консультация Ланкина В.Г.- Тема: " Введение в аксиологию",

16.15 - 17.15 Работа в группах по теме общего заседания.

17.15 - 19.00 Общее заседание. Тема "Представления об обществе и человеке в вашей школе."

**Задачи второго дня:** Выработать представления об обществе в России 2011 года (России будущего).

Выработать представления о человеке 2011 года (человеке, с одной стороны, живущем в обществе 2011 года, с другой стороны, строящем его)

Доработать концепцию Школы как элемента общественной системы, проследить взаимосвязь Школы с обществом, отношения внутри Школы и между Школами.

Итак, стратегия этого дня представляла следующее содержательное движение участников сессии: на основе имеющихся представлений (о человеке и обществе) доработать концепцию заявленной школы. Результат - выход участников из пространства игровой ситуации (проектирование школы - строительство дома из кубиков) и принятие субъектной позиции по

отношению к себе, к собственному образованию» Следовательно, концепция ШКОЛУ становится содержательным ядром индивидуальной образовательной программы каждого.

День начался с лекции - беседы о Сократе. Жизнь Сократа обсуждалась как жизнь человека, не только выдвигавшего и отстаивавшего идеи, но и первым осуществившего идею философского образа жизни. Таким образом, то, как жил и действовал Сократ, определялось его учением. "Лекция" была больше похожа на размышления докладчика о Сократе, о его судьбе. Тем самым, он переживал через себя историю этого человека, который поднялся над социальным миром, отрешился от него, однако, жил ради его блага. Это отрешение - отрешение от потребительских мотивов, от коммунальных проблем, от бессмысленного существования. Смысл имеет только поиск истины - блага. И только ищущие (а значит, мудрые) могут, имеют право владеть властью и нести ответственность за других людей. Мудрецы, философы стоят во главе государства и управляют им.

Научить быть мудрым нельзя, поэтому Сократ никогда, по его словам, не имел учеников. Однако мы называем Сократа и его окружение первой Школой. Школа - это не стены и кабинет директора, это прежде всего образ жизни. В истории о Сократе имеет ценность именно образ жизни Сократа как великого человека и основателя Школы.

Таким образом, в "лекции" были выделены: социальный аспект (Сократ - тот, кто мог иметь социальные блага, но отказывался от них, не поступался своими принципами), аксиологический, гносеологический (поиск истины), праксеологический (делать может только тот, кто знает).

Лектор исходил из тезиса о том, что существует ряд особых понятий, смыслов (категорий), задающих контур нашего сознания.

Одно из таких понятий - ЧЕЛОВЕК (Бог, Свобода и т.д.). Представления о человеке складывались по-разному в зависимости от эпохи:

1. Доклассический период, античности; антропоморфные представления ,
2. Классическая античность: микрокосм ( человек Платона).
3. Средние века: понятие о человеке представлено трехчленной схемой: дух-душа-тело
4. Эпоха **Возрождения** (Кузанский, Пико делла Мирандолла): Человек — центр мира. В этот период, разрабатывается понятие личности»
5. 18 Век (Ламетри) : человек - машина.
6. Немецкая классическая философия (Кант): мышление - главная функция человека. Следовательно, представления о мире (в том числе о человеке) зависят от способа мышления.
7. Маркс К. представлял человека в трех ипостасях: 1) человек -родовое (культурное) существо. 2) человек - деятельное существо. 3) человек - результат ситуаций деятельности. Таким образом, человек через деятельность приобретает качественные характеристики.
8. Л .С. Выготский, во многом опираясь на Маркса, считает человеческой сущностью способность строить самого себя. Задачей данной лекции, с одной стороны, являлось понимание участниками игры того, что представления о человеке могут быть разными; эти представления строятся, исходя из сложившейся социокультурной традиции» Лекция давала средства и механизмы построения антропологического идеала и выявляла их связь с образовательным процессом.

#### Лекция В. Г Ланкина "**Введение в аксиологию**".

Ланкин В.Г. в своей лекции-консультации рассматривал общество через основные ценности, определяющие его бытие, и внутренние (глубинные) механизмы его существования и развития, обусловленные состоянием сознания .

Ситуация сознания, в свою очередь, [ это ] ситуация удвоенного "Я". Если подлинным "я" человека является "Я - оценивающее", - это ситуация власти. Если подлинное "Я" человека рассматривается как оцениваемое, - это ситуация подчинения»

Чтобы человеческое бытие было, существовало, продолжалось, необходимо наличие ценностных установок как у "властвующего", так и у "подчиняющегося". Основными ценностями являются БЛАГО (добро) и СВОБОДА.

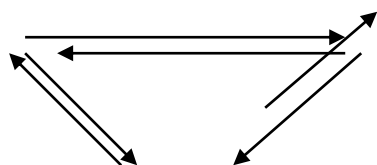
Сознание (в рассматриваемом аспекте) в совокупности с ценностями рождает смысл, осваиваемый человеком в процессе жизни и являющийся [строительством ] дома из **кубиков**) и принятие субъектной позиции по отношению к себе, к собственному образованию. Следовательно, концепция школы становится содержательным ядром индивидуальной образовательной программы каждого.

После перерыва была дана установка на работу в группах по теме: "Школа XXI".

Руководитель игры начал установку с рефлексии беседы о Сократе: "Как вы думаете, про что мы говорили?". В ходе обсуждения был выдвинут тезис о том, что история Сократа - история настоящего человека, образованного человека. Теперь участникам игры предстояло, используя пример прошлого, во-первых, простроить представления о человеке и об обществе будущего, что ляжет в основу концепции школы, а во-вторых, найти место школы в социальной системе и проследить отношения между школой, обществом и человеком (сх.3).

ШКОЛА

ОБЩЕСТВО



ЧЕЛОВЕК

Аспект будущего был взят постольку, поскольку концепция школы должна "забегать вперед", т.е. запускать процессы развития. За счет этого участники игры должны были выйти на картину, образ себя в будущей как того, кто будет осуществлять деятельность по изменению (развитию) общественных систем.

Работа в группах длилась 2 часа. Участники столкнулись с проблемой недостатка средств для решения задачи. Проблематизация была необходима для того, чтобы информация, полученная на лекции, стала Знанием, т.е. нашла бы употребление, послужила основанием к размышлению.

Участникам было предложено возникшие при работе проблемы перевести в вопросы и задать лекторам. Вопросы можно подразделить на четыре типа: 1. Составляющие представления о человеке (из чего складывается портрет человека). 2. Составляющие представления об обществе. 3. О механизмах взаимодействия человека, общества и школы (может ли школа созидать общество, чем регламентируются отношения в обществе, каковы характеристики человека в обществе. 4. О подходе к исследованию общества и его элементов (проектируется ли общество),

Лекция Попова А.А. "Введение в философскую антропологию" и Ланкина В.Г "Введение в аксиологию", которые по времени вклинивались в работу групп, давали средства для их содержательного продвижения.

Попов А. А. в своей лекции описал историю развития представлений о человеке. Далее были выделены формы человеческого существования (бытия): биоид, индивид, индивидуальность, личность (сх.4)<sup>92</sup>. Таким образом, итогом лекции было обсуждение образования как совокупности процессов социализации (формирующего индивидные качества), развития (формирующего субъектные качества), формирования образа (в ходе которого человек встречается с культурой и осознает себя как культурное, родовое существо), направленных на складывание личностных структур.

Общее заседание началось с предложения руководителя игры всем школьникам принять участие в уже существующих и разворачивающихся проектах в рамках детско-юношеской организации "Призвание": издание газеты "Призвание", журналов "Иллюзии"(философско-

<sup>92</sup> Схема в тексте отсутствует

художественный дискуссионный альманах), "Название" (литературно-художественный журнал). Суть предложения состояла в том, что уже сейчас можно принимать участие в настоящей деятельности - не игровой, и тем самым положить начало образованию в смысле, обсуждаемом в лекции.

На общем заседании были представлены 6 докладов.

В докладе школы "Лидеров" было сказано, что если бы ученики их школы стали такими, какими их хотели видеть, то общество бы стабилизировалось. Из-за неопределенного решения задачи в аудитории появились вопросы: "Какими качествами должен обладать человек, **получивший** образование в вашей школе?", "в какой (каких) социальной сфере (сферах) он будет осуществлять свою деятельность?" Эти вопросы задавались больше с целью дальнейшего продвижения членов этой группы, чем на понимание сказанного ими текста. Это означало, что группе необходимо еще поработать над описанием "портрета" человека и "портрета" общества. В суждениях, в свою очередь, было пояснено, что концепция школы связывает (должна связывать) эти представления в единое-целое».

В следующем докладе школы "Знание для будущего" был выделен этический аспект: человек, закончивший их школу, "будет нести добро", основные ценности этого человека - добро, человеческая личность. Для школы важную роль играет духовное воспитание человека. Материалом для деятельности служит гуманитарное знание.

Этой группой была использована лекция: они видят человека как личность. Но аудитории было непонятно, какую деятельность этот человек будет осуществлять в обществе, через что он станет развитой личностью, как он будет осуществлять эту деятельность. Таким образом, вопросы шли на конкретизацию и пояснение этого. Группой не разделялись человек и его деятельность (результат и процесс), а также не обсуждались механизмы становления человека.

Основное положение школы "Место человека в истории-1": человек наследник культурно-исторического опыта. Исходя из деятельностных (исторических) ситуаций прошлого, он действует, изменяет общество в современной ситуации, поэтому основное знание - историческое, включая историю мировой культуры, историю философских учений, этику.

Этой группой содержание образования в школе было разделено на собственно знания и на умения: ораторские способности (риторика), умение самоопределяться и т.д. Однако в этой школе чувствовался разрыв между идеалом ученика и способами становления его таким. И опять же, основным вопросом к группе был вопрос о конкретной деятельности их ученика в обществе. Это было проблемой для всех групп.

В следующем докладе школы "Экономика и право", более логично выстроенным по отношению к другим, сначала была выделена определяющая идея - идея мира, затем определена цель: с одной стороны, цель школы - формирование личности, с другой стороны, цель выпускника - создание правового государства. Исходя из этого, они наделяют своего выпускника следующими качествами: уверенность в себе, тактичность, честность, уравновешенность, умение ставить и реализовывать цели и т.д. Его основные ценности: любовь к Родине, любовь к природе, сохранение мира между государствами. Однако проблема, поставленная при обсуждении предыдущих докладов о роли ученика в общественной жизни, оставалась актуальной и в данном случае.

Школа "Место человека в истории-2" после своего доклада была охарактеризована как научная. Основной тип ее деятельности - исследовательский. Предмет исследования - история деятельности, систем деятельности, структур, в которых она осуществляется. Результат - формирование норм современной профессиональной деятельности. Предметной стороной содержания образования в их школе является мировая история и культура. Ученик должен уметь логически мыслить; анализировать, сопоставлять факты, осуществлять синтез полученных знаний. Как ценности, были выделены: понимание значения своей деятельности, отсутствие карьеризма (все на благо общества, улучшения жизни на земле).

В последнем докладе школы "Этика и право" была прослежена связь между человеком, обществом и школой через идеологию, которую несет школах: нравственные и духовные ценности превыше всего, человек - это живое существо и человек - это гражданин. Ученик этой школы должен уметь творчески работать, ставить реальные цели, анализировать разные мнения и ситуации, включая свои.

К концу общего заседания участниками сессии -стали понимать значение идеологии в обществе и в образовании.

Для дальнейшего содержательного движения группам было предложено ответить на ряд вопросов, своих для каждой группы:

- Какую историю мы должны изучать?
- Какие культурно - исторические идеи должны транслироваться в ШГО?
- Какие области гуманитарного знания должны быть в ШГО?
- Какие лидеры нам нужны - и как их воспитывать?
- Какое знание по праву и по этике вы бы хотели получить в ШГО?
- Какие правовые нормы нужны в ШГО?

Таким образом, вопросы были направлены на сопоставление, связь обучения в ШГО, разработанной на этой сессии концепции каждой школы, и самоопределения каждого участника.

С одной стороны, я - конкретный человек со своими потребностями, желаниями, целями; с другой стороны,, моя группа и концепция школы, разработанная нами. Мои цели отличаются от целей группы, но я знаю, что работа в группе поможет мне реализовать собственные цели. И есть еще школа - наша общая школа, и мы вместе решаем одну общую задачу - строим наше образование (САМИ!), и для этого нужен Я, нужна моя группа, для этого мы строили разные школы,- чтобы понять, чему нам учиться, чтобы построить одну школу – ШГО.

Вторым рефлексивным тезисом общего заседания было предположение о том, что я, человек, ученик этой школы, могу через изменение себя изменить окружающий мир, общество, будущее.

### **День третий (9.03.1996)**

7.00 – 8.30 Работа руководителя сессии с "Советом директоров ШГО"

9.00 - 9.30 Совместная установка руководителя игры и "Совета..." на работу в группах.

9.30 - 12,00 Работа в группе по теме общего заседания.

12.00 - 13.00 Промежуточное общее заседание: "Проблемы современного общества."

14.00.- 16.00 Работа в группе по теме общего заседания,

16.00 - 16.30 Промежуточное общее заседание: "Направления профессиональной деятельности по решению социальных проблем. Портрет профессионала"

16.30 - 18.00 Работа в группах по теме общего заседания,

19.00 - 22.00 Общее заседание: "Программа ШГО - наш заказ на образование".

Общим содержательным ядром стратегии третьего дня было: 1) анализ современной социо-культурной ситуации, выделение проблем, существующих в обществе; 2) **определение** направлений профессиональной деятельности по решению проблем; 3) определение качеств, умений, знаний человека (профессионала), который будет эти проблемы решать. Данные представления в результате должны лечь в основу образовательной программы ШГО, в ее концепцию. Таким образом, участники игры должны были сделать заказ на образование.

Необходимым условием работы в третий день было, во-первых, перенесение аспекта учебной деятельности с исследования общества, школы, человека как отвлеченного понятия на себя. Теперь понимание общества, его проблем и т.д. имеет значение лишь как средство для самостроительства; во-вторых (и это уже обратный процесс), должно было произойти объединение всех позиций на игре в одно целое через разработку контуров образовательной программы ШГО.

Стратегия разворачивалась по двум направлениям:

1. Работа в группах в сочетании с индивидуальной работой, результатом которой станет самоопределение каждого и индивидуальный и групповой заказ на образование.

2. Деятельность "Совета" по сборке результатов работы в группах, выработке общих представлений. Формой для его деятельности на игре было написание письма в Комитет образования Алтайского края, где говорится о значении школы сегодня, какой она должна быть на их взгляд, какие социальные проблемы решает школа, и предлагается поддержать ее существование. Таким образом, участники игры включаются в процесс социализации, вступая в реальные общественные "взрослые" отношения.

В течение дня происходила "стыковка" двух движений на коротких общих заседаниях, где группы, в том числе и "Совет", отчитывались об итогах работы за каждый период времени, пытались решать проблемы, возникающие в группах.

На установке слово было отдано "Совету" как высшему органу управления ШГО. Его задачей было организовать работу этого дня так, чтобы все вышли на предполагаемый результат. На установке членами "Совета" было сказано, что им нужна помощь в написании письма, которое необходимо, чтобы ШГО продолжала действовать. И это было формальным результатом дня. Содержательным же результатом являлась программа ШГО. Чтобы ее разработать, необходимо было выполнить три задачи: проблемы общества, деятельность по их решению, портрет профессионала, разрешающего эти проблемы. Далее "Совету" передаются от групп результаты их работы за отведенный период времени в письменной форме, что становится материалом деятельности "Совета". Помимо этого, проводятся краткие общие заседания с целью анализа ситуации в группах и на игре в целом, коррекции движения участников.

Руководитель игры, в свою очередь, задал мыслительное пространство для деятельности участников сессии, что было выражено в схеме 5<sup>93</sup>. Он выделил несколько направлений, определяющих концепцию школы: деятельность, дополнительное образование, индивидуальная образовательная деятельность, рефлексивность, открытость образования. Это означало, что концепция Школы должна быть построена таким образом, чтобы

1) основой образования служила деятельность;

2) содержание образования было дополнительным по отношению к общеобразовательному циклу и специальному знанию;

3) образование каждого ученика в этой школе складывалось из его индивидуальных потребностей и самоопределения;

4) содержание образования несло проблемный, а не информативный характер.

На первом общем заседании был выделен ряд глобальных социальных проблем. В ходе обсуждения понятие "общество" разделилось на три составляющих: общественные структуры, состояния общества и способы его существования. Соответственно проблемы классифицировались по трем данным элементам.

#### ОБЩЕСТВО

##### СТРУКТУРЫ

государство  
семья  
здравоохранение -  
школа  
рынок  
технологии

##### СОСТОЯНИЯ

безработица  
экологический кризис  
отсутствие связей  
между структурами  
конфликты (военные)  
отсутствие ценностей  
отсутствие финансирования

##### СПОСОБЫ

экономика  
политика  
культура  
образование  
религия

Среди важнейших проблем были выделены следующие:

1) отсутствие единой государственной идеологии,

2) отсутствие правового государства, несостоятельность политической системы,

<sup>93</sup> Схема отсутствует. На специально оставленном для схемы месте под текстом изображены карандашом 4 рамки, без объяснений в тексте.

3) распад государства (война в Чечне), разрушение национальных традиций,  
4) отсутствие единой образовательной программы в государстве, отвечающей современным требованиям,

- 5) отсутствие молодежной политики,
- 6) экономический кризис, отсутствие рыночных связей,
- 7) безработица,
- 8) загрязнение окружающей среды.

Последующая работа в группах была ориентирована на определение направлений деятельности по решению данных проблем. Школами были предложены некоторые ходы. Например, создание школы дополнительного образования, формирующей человека способного в XXI веке активно решать проблемы современного общества; развитие отечественного производства, специализация предприятий, основой отношений между которыми является контракт; организация семинара юристов, создание юридического движения, цель которого - борьба за правовое государство. В ходе общего заседания участниками сессии был сделан вывод, что хотя данные проблемы для нас сегодня не решаемы, но мы учимся их решать здесь на игре, в игровой ситуации, чтобы решительно действовать в реальном мире. С позиции же организаторов сессии эта задача несла проблематизирующий характер, направленный на определение недостаточности средств (знаний, умений): во-первых, в представлениях о понятии деятельность, во-вторых, для ее реализации. Поэтому следующим этапом игры было создание портрета профессионала (политика, юриста, экономиста, педагога), который будет эти проблемы решать. В результате складывалась общая "профессиональная карта", которая и была сконструирована на заключительном общем заседании как заказ на образование от всех участников организаторам сессии.

Большинство докладов шло под общим названием "Школа, которая мне нужна". В ходе общего заседания группами выделялись составляющие (блоки) программы, которые в дальнейшем наполнялись содержанием. Эти блоки следующие:

1) **ПРЕДМЕТНОСТЬ.** В этот блок занесли предметы, лекции, которые делятся на: а) обзорные, б) исторические, в) философские (методологические). Особенность данных лекций в их метахарактере. В этот блок вошли: современная экономика, философия (философская антропология, аксиология, социальная философия), история культуры и культурология, прецеденты права, основы проектирования, основы политологии, теория познания и методология, основы управления, исторические типы общественного устройства, российская конституция, развитие права в России, перспективы развития, история правового государства.

2) **СПОСОБНОСТИ,** которыми должен обладать ученик школы. Сюда были отнесены: самостроительство, рефлексивность, способность логически мыслить (анализировать, сопоставлять факты...), проектирование, умение самоорганизовываться, выступать перед аудиторией, брать на себя лидерство.

3) **КАЧЕСТВА,** которыми должен обладать ученик ШГО: гуманность, тактичность, уравновешенность, целеустремленность, уверенность, коммуникабельность и т.д.

4) **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ,** которую будет осуществлять ученик школы, как средство своего образования: организация досуга, создание клуба, учебная деятельность, разработка нормативных документов, деятельность с коллективом и в коллективе, политическая деятельность.

5) **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ:** обзорные лекции, дискуссии, консультации.

6) **РАБОТА В МЕЖСЕССИОННЫЙ ПЕРИОД:** чтение книг, общественная работа, построение и реализация индивидуальной образовательной программы, работа над рефератами и курсовыми.

7) **ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ШКОЛЫ:** школа - государство.

8) **ИДЕОЛОГИЯ ШКОЛЫ:** были выдвинуты идеи: созидания, сохранения, самостроительства, свободы, самообразования, построения гражданского общества.



Таким образом, в третий день была содержательно заполнена схема первого дня (сх.а1). В итоге было выдвинуто положение о том, что, во-первых, школу, которую мы построили здесь, на игре, теперь нужно построить в себе; во-вторых, теперь можно все, что до этого окружило нас в жизни (школу, библиотеку, кружки, секции, улицу, телевизор и т.д.) использовать как средство для реализации своей образовательной цели. Главное - определение цели и целеустремленное действие на ее достижение.

Эта работа была необходима для того, чтобы ученики задумались, какое же образование им нужно, что они будут делать в своем будущем. Построенная ими "программа" является основой для индивидуальной образовательной программы, с одной стороны; с другой стороны, - критерием оценки продвижения учащихся по стратегии игры. В дальнейшем (на последующих сессиях) вместе с ростом ученика ШГО должна расти и оформляться ее программа. Таким образом, Школа идет за учеником и позволяет ему быть таким, каким он себя хочет видеть.

Общее заседание закончилось фразой: **МЫ - ТЕ ЛЮДИ, КОТОРЫЕ БУДУТ СТРОИТЬ ОБЩЕСТВО БУДУЩЕГО.**

Закончился третий день - закончился самый важный этап игры.

### День четвертый (10.03.1996)

В четвертый день сформировалась общая картина сессии. У участников сложилось целостное представление о Школе Гуманитарного Образования, о принципах обучения и деятельности в этой школе.

День начался с работы в группах, где участники должны были придумать название Школе, ее гимн, эмблему и флаг. Организаторы игры ставили следующую задачу на данный этап работы: определение названия общей школы, самостоятельное формулирование и принятие общей идеологии и целей школы, которые в дальнейшем будут задавать осмысленность обучения и деятельности ее студентов.

На общем собрании участники сессии получили задание для индивидуальной работы. Необходимо было ответить на следующие вопросы: 1) Что со мной происходило (случилось) на этой сессии? 2) Что мне дала эта сессия? Эта работа была направлена на фиксирование участниками результатов своей работы на сессии, осознание своих целей. По ответам ребят организаторы сессии смогли проследить степень понимания участниками того, что происходило с ними на игре, результаты, которые каждый из них достиг.

Общее заседание началось с подведения итогов, ребята могли поделиться своими впечатлениями от сессии, руководитель игры дал несколько рекомендаций на межсессионный период. Далее участники получили домашнее задание, которое было направлено на то, чтобы они начали теоретическую исследовательскую работу по интересующей их теме, согласно их самоопределению. Им необходимо было написать реферат по теме "Гражданское общество", но аспекты рассмотрения этой темы участники могут выбирать сами. Эта работа в дальнейшем может стать базой, от которой студенты ШГО могут отталкиваться в разработке индивидуальной образовательной программы. Кроме того, участникам было предложено написать статьи в газету "Призвание", которая издается в г. Бийске, что позволило бы поддерживать связи между студентами ШГО и организаторами в межсессионный период, а также уже реально делать общее дело - выпускать газету.

Очень важным моментом явилось решение написать письмо от студентов ШГО в Комитет образования Алтайского края с просьбой поддержать дальнейшую деятельность этой школы. Ответственность за написание этого письма легла на представителей из г. Бийска. Подобный шаг является моментом принятия ответственности за свою школу, ее судьбу и дальнейшую работу.

Общее заседание началось с презентации группами своих гимнов, эмблем и названий школы. Название должно было соответствовать целям и

ценностям деятельности школы. Было предложено много названий типа "Школа будущего", "Лидер", "Новое поколение", "Поколение XXI". Но в результате обсуждения и голосования было принято общее название школы "Поколение XXI» Пакеты флагов, эмблем и

тексты гимнов были приняты организаторами, но предпочтение какому-то одному предложению отдано не было. Был объявлен конкурс на лучший макет флага и эмблемы. В конце общего заседания педагоги - организаторы вместе с участниками спели песню, которая была предложена как вариант гимна<sup>94</sup>.

Таким образом, песня окончательно сплотила участников сессии, помогла почувствовать единый дух школы. Во время общего заседания участники пришли к выводу, что ШГО поможет им достичь своих целей в жизни, реализовать себя.

**Итогом сессии явилось следующее:** 1) были очерчены концептуальные рамки ШГО: рамка дополнительного образования к общеобразовательной школе, принцип обучения в деятельности, принцип открытого образования и осмысления того, что делаешь и чего хочешь добиться. У участников на сессии происходило осознание цепей относительно своей будущей деятельности. Прописыванием того, каким должен быть ученик в каждой школе, что он должен уметь делать, были обрисованы контуры будущих индивидуальных программ каждого студента ШГО, что также в дальнейшем определит содержание образования в Школе; 2) Сформировался ряд самоопределений у участников сессии: социальное (например, "я - лидер, хочу быть лидером"), культурное ("хочу изменить общество, хочу нести добро"), деятельностное (профессиональное: "хочу быть юристом, организую юридическое движение").

---

<sup>94</sup> Автор гимна – О. В. Лысенко.