

На правах рукописи

Попов Александр Анатольевич

**СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
СОВРЕМЕННЫХ ПРАКТИК ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

09.00.11 – Социальная философия

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора философских наук

Томск 2009

Работа выполнена на кафедре истории философии и логики  
ГОУ ВПО «Томский государственный университет».

Научный консультант: доктор философских наук, профессор  
Суровцев Валерий Александрович

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор  
Красиков Владимир Иванович

доктор социологических наук, профессор  
Рыкун Артем Юрьевич

доктор философских наук, доцент  
Шабанов Лев Викторович

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Омский государственный университет  
им. Ф.М. Достоевского»

Защита состоится 7 апреля 2009 г. в 14 часа 30 минут на заседании диссертационного совета Д 212.267.01 при ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу 634050 г. Томск, пр. Ленина, 36, корпус 4, аудитория 306.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Томского государственного университета по адресу: г. Томск, пр. Ленина, 34 а.

Автореферат разослан 5 марта 2009 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета Д 212.267.01,  
кандидат философских наук, доцент:

О.Г. Мазаева

## Общая характеристика работы

**Актуальность темы.** В связи с последними преобразованиями в системе среднего и высшего образования в России, такими как внедрение профильного обучения в старших классах и Единого государственного экзамена по окончании школы, переход на двухступенчатую систему высшего образования в рамках Болонского соглашения, а также в связи с определением стратегии национального проекта «Образование» в целом положение дел в образовании, возможные ожидания и реальные возможности, векторы развития (или деградации) снова, как во второй половине восьмидесятых годов XX века, становятся предметом публичных и академических дискуссий.

Предыдущая дискуссия в целом была сосредоточена вокруг изменения содержания образования, гуманизации системы отношений участников образовательного процесса, локального внедрения инновационных образовательных технологий и иницировалась, прежде всего, самим образовательным сообществом, в котором выделилось общественное движение педагогов-новаторов. Современная же дискуссия сосредоточена вокруг сохранения или качественной трансформации системы образования как целого, конкурентоспособности российского выпускника на мировом рынке труда (как следствие, конкурентоспособности национальной экономики). Разворачивается она в целом между сторонниками социального и экономического прагматизма и защитниками традиций классического образования, прежде всего, в области точных и естественных наук, оставляя в стороне как широкие массы собственно образовательной общественности, так и представителей педагогической науки и философии образования.

На фоне этих дискуссий остаётся без внимания собственно образовательный и антропологический смысл понятия *человеческого капитала*, не ставится вопрос, чем капитализация человеческих качеств принципиально (в том числе с точки зрения организации образовательного процесса) отличается от традиционного формирования знаний, умений, навыков, способностей; насколько другие принципиальные требования к пониманию *человеческого* задаёт этот подход. Одновременно теряется из виду (либо представлено в превращённой форме опасений, высказываемых научным сообществом) то, что система образования перестаёт быть основным институтом формирования собственно человеческих качеств, проигрывая в конкуренции массовым социальным практикам и институтам массовой культуры. Оставаясь в целом (во всяком случае, по форме) институтом, ответственным за формирование общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, образование перестаёт определять такие интегральные антропологические характеристики, как *мотивация, система ценностей, жизненные стратегии* (в том числе, что важно для позиции развития человеческого капитала, *стратегии и критерии жизненного успеха*). Одновременно образование перестаёт обеспечивать социальную и культурную преемственность между поколениями, по-

сколько формы транслируемого культурного содержания уступают по своей привлекательности для взрослеющего поколения формам, предъявляемым массовой культурой.

Внешним образом этот кризис проявляется в катастрофическом разрыве между содержанием и результатами массового образования, с одной стороны, и требованиями к образованному человеку со стороны профессиональных сообществ, экономических и общественных институтов, с другой. Можно обратить внимание на систему категорий, в которых формируются эти требования внешних институтов к системе образования, в том числе в национальных и международных стандартах общего образования (включая Закон Российской Федерации «Об образовании»). Основное внимание уделяется перечням ключевых компетентностей выпускника, связанных с интегральными антропологическими характеристиками (как, например, самостоятельность, мобильность, обучаемость) и со способностью участвовать в деятельности современных социальных и экономических институтов.

Тем самым в современной ситуации разрыв между деятельностью системы образования и общественных ожиданий от её результата фиксируется уже не как разрыв между требованиями и их реализацией (что было характерно для предыдущего этапа дискуссий), но как разрыв между направлением деятельности и её ожидаемым результатом.

В современной ситуации оформился также разрыв между массовыми социальными практиками и обеспечивающими их институтами (прежде всего, социальными практиками открытого гражданского общества и предпринимательства, постмодернистскими культурными практиками, культивирующими вариативность и относительность), и социальным опытом, приобретаемым человеком в образовательной системе. Эта проблема актуальна для России, где массовая средняя и высшая школа сохраняет и консервирует особенности образовательного уклада, сформировавшегося в советскую эпоху для реализации иных, чем современные, социальных задач и иных требований к человеческим качествам, прежде всего — для включения в социальную ситуацию с однозначными схемами поведения и однозначно определённым будущим.

Поскольку система образования не изолирована от других общественных институтов, современный школьник и студент вынужден находиться одновременно в нескольких социальных ситуациях, удовлетворять нескольким различным моделям требований и ожиданий.

Тем самым из ресурса общественного развития, отвечающего вызовам современной России и глобальной цивилизации XXI века, система массового образования превращается в общественный институт, действующий вопреки общественным и государственным интересам.

Существенным для понимания масштабов проблемы является то, что она находит своё отражение в политическом дискурсе, в том числе в дискуссиях вокруг национального проекта «Образование», в публицистике (например, А. И. Адамский, А. Н. Тубельский, А. А. Пинский), в научном сообществе

(академики РАН В. И. Арнольд, В. А. Гинзбург и другие), но слабо представлена в профессиональном образовательном сообществе. Профессиональное сообщество в целом по-прежнему концентрирует свои усилия на вопросах о качестве преподавания предметов, о наборе школьных дисциплин и на критериях оценки качества знаний. Об этом свидетельствуют темы профессиональных педагогических конференций и совещаний, наборы курсов педагогических вузов, приоритеты, формируемые на уровне местных и региональных структур управления образованием.

В этой ситуации отдельные, в том числе масштабные инновации как в содержании образования, так и в организации системы образования приводят, скорее, к дестабилизации ситуации, расшатыванию сложившейся системы отношений, системной дисфункции в образовании и, как следствие — к ещё большему падению качества образования.

Кризис обуславливается, прежде всего, определённой моделью теоретического мышления и подходов к проектированию образования — *гносеологической моделью*, сводящей проблематику образования к вопросу о трансляции *обобщённого* теоретического и нормативного знания в отчуждённых от деятельности знаково-символических формах, осваиваемых при помощи *репродуктивных действий*, выстроенных на основе формальных образцов. Эта модель, редуцирующая понимание человека к *мыслящему* и, более узко, *познающему субъекту* и уподобляющая процесс образования процессу научного познания, оставляет в стороне как всю совокупность социальных аспектов человеческого существования, так и ценностно-мотивационную сферу человеческой жизни. В рамках этой модели невозможно получить ответ на вопрос, каким образом человек *становится* познающим субъектом, такой субъект внутри образовательного процесса полагается *априори*; эта установка входит в противоречие с данными возрастной психологии.

Альтернативные подходы, основанные на рассмотрении социально-антропологических представлений о субъекте образования и, соответственно, на рассмотрении процесса образования как практики появления определённых социально-антропологических характеристик субъекта, активно разрабатывались как в философских, так и в психолого-педагогических исследованиях в течение всего XX века. Однако эти подходы, с одной стороны, не до конца оформлены в единую теоретическую модель, с другой стороны, теоретические и практические выводы из этих подходов противоречат существующим институциональным формам образования. Разворачивание образовательной деятельности на основе социально-антропологических подходов требует иной содержательной и институциональной нормы её организации, чем норма освоения обобщённого культурного знания в репродуктивном действии.

Современное состояние исследований в данной области характеризуется различными теоретическими попытками выстроить понимание образования в системе социальных и культурных институтов становления человека.

Предшественником гносеологического подхода в образовании считается

философ, теолог, педагог Я. А. Коменский, видевший цель образования в появлении у человека идеи Бога и божественного плана мироздания через *формирование полной совокупности знаний об окружающем мире*. Коменским были заложены как технологические, так и институциональные основы образовательной деятельности, в развитой форме представляющие собой *институт общеобразовательной школы*.

Теоретические основания подхода были оформлены в начале XVIII века Дж. Локком, опиравшимся на сенсуалистически интерпретированную модель процесса познания, развитую Р. Декартом. Согласно Локку, образование представляет собой наполнение *разума ученика* (изначально являющегося *чистой доской*, *tabula rasa*) знанием, возникающим из опыта и рефлексии (в концепции Локка почти тождественной обобщению опыта). Задачами учителя в этом подходе являются специальная организация форм опыта и помощь ученику в осуществлении рефлексии.

Дальнейшее развитие этого подхода в работах французских энциклопедистов (Д. Дидро, Ж. Л. Даламбер), в «педагогических утопиях» (например, Ж.-Ж. Руссо, И. В. Гёте) и в практических педагогических разработках (например, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, К. Д. Ушинский) было связано как с определением конкретного содержания опыта, с которым имеет дело ученик, так и с формами организации этого опыта. Именно эта проблематика в развитой форме представляет собой *дискуссию о содержании образования*. На рубеже XIX-XX веков представители неокантианства (В. Виндельбанд, С. И. Гессен) добавили к этой проблематике необходимость формирования автономии познающего субъекта, его способности ставить самостоятельно познавательные цели. Но в неокантианстве проблема автономии человека ставилась в абстрактной форме, вне вопроса о практической организации образовательных институтов.

Альтернативный подход к пониманию субъекта разрабатывался немецкой классической философией, начиная с И. Кант. В развитой форме концепция субъекта, выстраивающего самостоятельную активность, не только познавательную, но и продуктивную, направленную на овладение формами социальной и культурной жизни, представлена в работах И.-Г. Фихте и Г. Гегеля. Проблематика порождения и детерминации субъекта социокультурными институтами (в противоположность «готовой» *tabula rasa*, которую остаётся лишь наполнить) была одной из наиболее значимых для ранних работ К. Маркса.

Однако идея развивающегося субъекта деятельности (в противоположность познающему субъекту) и социокультурных условий его развития до 60-х годов XX века не оказывала фактического влияния на образовательную проблематику. Необходимость перехода от *дискуссий о содержании образования* к *проектированию развития субъекта* была зафиксирована впервые, по-видимому, Э. В. Ильенковым, прежде всего, в форме идеологического положения: «Школа должна учить мыслить!» В качестве основы для такой сме-

ны подходов Ильенковым была предложена диалектическая логика как логика мышления субъекта, вовлечённого в деятельность и развивающегося вместе с деятельностью.

На основе диалектической логики как логики развивающейся деятельности, а также на основе психологических моделей возрастного развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдовым была принята попытка разработки целостной логико-философской и психолого-педагогической концепции образования, известная как «система развивающего обучения»; но эта концепция осталась в рамках логических и психологических моделей, не охватывающих полноту культурного и социального бытия человека. Ограниченность логической модели концепции развивающего обучения критиковалась, в частности, такими авторами, как Г. С. Батищев и В. С. Библер.

В последнее десятилетие предпринимался ряд попыток переосмыслить теоретические основания развивающего обучения в рамках *культурно-исторического подхода*, восходящего к теории Выготского и рассматриваемого как целостная культурно-антропологическая парадигма. Можно отметить, прежде всего, работы В. П. Зинченко, В. И. Слободчикова, Б. Д. Эльконина,

П. Г. Щедровицкого, С. А. Смирнова, возвращающие проблематику становления человека как субъекта деятельности из сферы эмпирической психологии в сферу философской дискуссии. Более общий комплекс исследований был предпринят Г. П. Щедровицким, В. М. Розиным, Н. Г. Алексеевым и другими в отношении логики разворачивания образовательного процесса как такового. Эти исследования имели как общеметодологическое значение, так и прикладное в проектировании учебных предметов нового типа (В. М. Розин, Ю. В. Громыко) и в исследовании становления образовательных институтов (В. В. Мацкевич). В дальнейших исследованиях проблематика становления человека в культурно-историческом подходе была сформулирована как проблема обеспечивающих социальных институтов. Особенно остро проблема ставится О. И. Генисаретским.

Другое направление исследований, связанное непосредственно с проблематикой становления человека и социокультурных условий такого становления, было выстроено московско-тартуской семиотической школой (Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский) в поиске синтетической парадигмы гуманитарного мышления. Сходная проблематика выделяется также в феноменологической антропологии М. К. Мамардашвили, рассматривавшего мышление (в том числе научное познающее мышление) как один из базовых феноменов человеческой жизни в его связи с другими феноменами.

В европейской традиции обращение к проблематике становления человека и социокультурных институтов его становления, а также к исследованию антропологических характеристик современного человека связано, прежде всего, с работами франкфуртской школы неомарксизма (Э. Фромм, Ю. Хабермас), французских школ структурализма (К. Леви-Стросс) и постструкту-

рализма (М. Фуко, Ж. Делёз, П. Бурдьё).

Так, в рамках франкфуртской школы было выстроено представление о *частичном человеке* как основном феномене современной жизни и о структурной организации жизни, с одной стороны, воспроизводящей эту частичность, с другой стороны, восполняющей её до целостности, воспроизводящей полноту человеческой жизни. М. Фуко было выстроено представление об образовании как одном из институтов, реализующих культурный «проект человека». На основе исследований Фуко П. Бурдьё выстроил целостную теорию *практик* как структур, порождающих различные *антропологические типы*, понимаемые как типы организации и самоорганизации жизни, требующие и воспроизводящие определённый набор человеческих качеств.

Социологическое представление о современном проекте человека, адекватном эпохе глобализации и модернизации, выстроено Э. Гидденсом. В отличие от чисто экономического представления о капитализации человеческих ресурсов, рассматривающего человеческие качества как ресурс, цели по отношению к которому определяются извне экономическими и политическими субъектами, Гидденс показывает необходимость рефлексивной интерпретации деятельности самим носителем человеческих качеств.

**Целью** нашей работы является введение и философское обоснование понятия *человеческого потенциала* как современной формы социально-антропологического требования к результату образования (социально-антропологического проекта) и разворачивание на его основе представления о норме открытого образования как практики развития человеческого потенциала.

Отсюда вытекают **задачи** исследования:

— обосновать понятие социально-антропологического проекта как исходного теоретического основания для разворачивания образовательной деятельности и образовательных институтов;

— ввести понятие образовательной практики как синтетической единицы организации образовательной деятельности и понятие человеческого потенциала как категории, организующей цели и структуру образовательной практики;

— выделить социально-педагогические основания современных образовательных практик, в том числе институциональные условия реализации образовательных технологий;

— выделить социокультурные и социально-антропологические особенности образовательных практик, складывающихся на рубеже XX-XXI веков;

— обозначить условия и перспективы технологической и институциональной трансформации образовательных практик, перехода от институтов трансляции культуры к институтам развития человеческого потенциала, выделить стратегии социального развития, в рамках которых может реализоваться политика развития человеческого потенциала.

**Объектом исследования** является система образовательной деятельности как социально-антропологический институт в его развитии и модификациях.

**Предмет исследования** — социально-антропологические основания и требования к разворачиванию современной системы образовательных практик как социально-образовательного института.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что организация образовательной деятельности в форме изолированного социокультурного института, назначением которого является *трансляция культуры* и *подготовка человека к жизни*, не отвечает структуре и вызовам современной ситуации. Альтернативой является организация образовательной деятельности как *практики развития человеческого потенциала* в форме открытого социокультурного института (*открытого образования*), интегрирующего различные формы деятельности, обеспечивающие развитие целостных антропологических характеристик, появление условий для формирования современной, открытой и рефлексивной картины мира, индивидуальных образовательных и жизненных стратегий.

**Проблемой исследования** является проявление социально-антропологических оснований изменения нормы организации образовательной практики и системы единиц содержания образования — в оформлении социально-антропологической модели, применимой к проектированию образовательной деятельности. Необходимо, прежде всего, выявить ценностные и целевые антропологические установки, адекватные современной социокультурной ситуации, и антропологические характеристики, позволяющие современному человеку эффективно включаться в экономические, социальные, культурные процессы.

Необходимо также реконструировать понимание образовательных институтов как институтов практической антропологии — институтов, в которых реализуются определённые представления о *сущих* и *должных* человеческих качествах, выстроенные внутри социально-философских и философско-антропологических концепций. На основе такой реконструкции возможно определение требований к новым образовательным институтам и формам организации образовательной деятельности с точки зрения формирования ожидаемых человеческих качеств, в том числе с точки зрения капитализации человеческого ресурса в процессах социального и экономического развития.

**Теоретико-методологические основания** настоящего исследования включают в себя:

— разработанную немецкой классической философией (включая раннего Маркса) концепцию становления человека в диалектическом единстве с развивающимися социокультурными формами организации жизни;

— содержательно-генетическую логику анализа развивающейся деятельности как социокультурной системы (Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий);

— модели и феноменологию социокультурных условий становления человека и *институтов человеческого* (Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, О. И. Генисаретский);

— модель образования как организацию *культурных возрастов* человеческого становления (Б. Д. Эльконин, В. П. Зинченко, С. А. Смирнов);

— понятие *антропологического проекта* и модель *практики* как условия его реализации (М. Фуко, П. Бурдьё).

**Научная новизна** исследования связана с преодолением ограничений технологического описания образовательной деятельности, присущего системе педагогических исследований и разработок, ограничений социологического представления системы образования как общественного института, и рассмотрением образовательной проблематики в синтетическом социально-антропологическом подходе, который позволяет в единой логике описывать антропологический эффект образовательной практики и требования к её технологической и институциональной организации.

Социально-антропологический подход к описанию практики открытого образования как практики развития человеческого потенциала позволяет развернуть серию комплексных исследований и разработок в сфере открытого образования, посвящённых нормированию технологий, схем управления и эффектов нового поколения образовательных программ. Одновременно этот подход позволяет понимать современный кризис содержания и форм массового образования как кризис не только образовательной парадигмы, но и социального института.

Показана также преемственность современных педагогических поисков, в том числе поисков философских оснований для появления новых требований к системе образования, с социально-философской и философско-антропологической традицией, представленной во всей истории европейской философии. Выделены социально-антропологические основания для разворачивания современных образовательных практик, что позволяет в дальнейшем сформировать адекватный методологический и понятийный аппарат для организации конкретных прикладных (психолого-педагогических) исследований и разработок в области технологий и институтов современного образования.

**Теоретическая значимость** данного исследования заключается в обосновании возможности рассмотрения современных образовательных практик и институтов из единого социально-философского основания, построенного на понятии человеческого потенциала как интегральной антропологической характеристики, описывающей способность человека капитализировать свои способности и компетенции, и представление об образовательных практиках как институтах развития человеческого потенциала.

Такая модель содержит, с одной стороны, представление классического рационализма о *трансцендентальном субъекте*, выстраивающем собственное мышление и существование на основе *абсолютной свободы*, с другой стороны, представление, оформленное рядом философских школ XX века, о человеческом существовании как результате взаимодействий различных социальных и культурных норм («антропологических проектов» и «институтов человека»).

Таким образом, модель продолжает гуманистическую традицию европейской философии, исходящую из ценности человека самого по себе, в отличие

от понимания человека как ресурса решения социальных и экономических задач, во многом присущего современному проектному и менеджерскому мышлению. Одновременно модель придаёт гуманистической традиции конкретный практический разворот, задавая возможность для разворачивания продуктивного действия в конкретных социальных (в том числе институциональных) условиях.

Как реализация гуманистических ценностей рассматривается модель индивидуально ориентированной педагогики, ставящая целью «освобождение» человека от деятельности и самоопределение его в качестве субъекта в культурно-историческом контексте. В отличие от исследований, посвящённых конкретным педагогическим поискам и проектам, здесь рассматриваются общие содержательные и институциональные единицы организации образовательных практик, а не технологические и методические особенности.

Представление об образовании как институте развития человеческого потенциала позволяет сместить акцент в исследовании и разработке технологических и институциональных условий образовательного процесса с вопроса о «знаниях, умениях, навыках» и с вопроса о необходимых социальных стереотипах поведения на вопрос об интегральных антропологических характеристиках. С другой стороны, на противопоставлении «институтам человека» как институтам, «естественным образом» воспроизводящим определённые человеческие качества, это представление выдвигает в качестве основного требования к образовательным практикам возможность *рефлексивного* присвоения человеком собственных качеств, *проектирования* жизненной стратегии и качества жизни. Тем самым конкретизируется и развивается концепция «рефлексивной модернизации» Э. Гидденса, обсуждаются институциональные и содержательные условия для появления такой рефлексивной позиции.

Таким образом, формируются одновременно принцип конструирования нового понятийного аппарата методологии образования и идеологический ориентир для конкретных практических поисков и разработок.

**Практическая значимость исследования** состоит в возможности использования его результатов в проектировании открытых образовательных практик и образовательных институтов, а также систем корпоративной подготовки кадров. Построенная модель открытого образования позволяет также осуществлять экспертизу и диагностику степени новизны конкретных образовательных проектов и программ, отбирать наиболее продуктивные технологические и институциональные решения для развития образования, готовить кадры для разработки, реализации, экспертизы образовательных программ нового поколения, для управления образовательными институтами.

На защиту выносятся следующие **положения**.

— Социально-антропологическим основанием образования, способного ответить на современные социокультурные вызовы, является понятие человеческого потенциала как интегральной антропологической характеристики, описывающей способность человека выстраивать рефлексивное отношение к

собственным наличным качествам и ресурсам и формировать проект своего настоящего и будущего. Такая антропологическая характеристика адекватна бытию человека в культуре постмодерна и в обществе, организованном как система открытых социальных сетей. Понятие человеческого потенциала противопоставляется нами понятию компетентности как антропологической характеристике, описывающей способность человека к включению в наличные социокультурные системы без возможности рефлексивного и проектного отношения.

— Методология, на основе которой могут формироваться институты и технологии развития человеческого потенциала, требует перехода от схем теоретического и инженерно-проектного мышления, противопоставляющих субъекта мышления (в том числе педагогического) его объекту, к схемам практического мышления, описывающим мышление как одновременное разворачивание мысли и мыслимого объекта, составляющей частью которого является субъект мышления. Одновременно требуется переход от понятия деятельности как системной организованности, в которой различены цели, задачи, материал, результат деятельности и взаимодействующие субъекты, к понятию практики как системной целостности, собирающей условия порождения и существования субъекта.

— Образование, рассматриваемое как практика развития человеческого потенциала, основным содержанием имеет самоопределение субъекта образовательной деятельности к наличным и возможным социокультурным практикам, тем самым — «освобождение» от деятельности как условие возможности рефлексивного и проектного отношения. Парадигма организации такого образования есть *индивидуально ориентированная педагогика* как педагогика сопровождения индивидуальных образовательных траекторий в пространстве образовательной практики, отличающаяся от *педагогики образца*, в которой социокультурные практики представлены непосредственно, не рефлексивно; *дидактической педагогике*, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчуждённых от образовательного субъекта; *деятельностной педагогике*, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности.

— Образование как практика развития человеческого потенциала требует сетевой и открытой организации образовательного пространства, в отличие от образования как деятельности, направленной на трансляцию культуры, требующей организации образования как линейной последовательности этапов, связанных с постепенным освоением культурных норм в их постепенном усложнении (в дидактической педагогике) либо в их генезисе (в деятельностной педагогике). Основной единицей организации такого образования является *образовательная задача*, организующая одновременно пробное практическое действие образовательного субъекта в развивающейся социокультурной практике и одновременно рефлексивное действие как в отношении инструментов практики, так и в отношении условий осуществления этой практики и

оснований самоопределения её субъекта. Тем самым образовательный субъект исследует одновременно социокультурную практику как собственную возможность и себя как возможного субъекта этой практики, в интенции — себя как возможного субъекта вообще.

— Ключевым с точки зрения развития человеческого потенциала является *юношеский возраст* как период жизни и социокультурный статус, в котором человек уже освоил основные культурные формы социальной коммуникации и взаимодействия, необходимые для включения в какую-либо социокультурную практику, и одновременно свободен от необходимости непосредственного включения в существующие системы деятельности. Такой статус позволяет выстраивать пространства свободы как пространства, в которых решается задача индивидуализации и самоопределения. Юношеский возраст рассматривается нами как социокультурный и антропологический феномен, и в этом качестве он не вытекает непосредственно из психологических законов возрастного развития, но требует целенаправленного конструирования пространства свободы как сетевого пространства открытого образования.

— В существующем социокультурном пространстве институты открытого образования могут разворачиваться либо как сети дополнительного образования для школьников и студентов, постепенно интегрирующиеся с институтами общего образования, и как системы профессионального образования в сложных развивающихся социальных, культурных, экономических практиках, требующих от профессионала субъектной позиции, самоопределения и способности к рефлексии. Проектирование таких сетей требует методологической, логико-эпистемологической, технологической проработки содержания образовательных задач, возможных схем переходов и траекторий в образовательном пространстве, схем организации, руководства и управления. Актуальной остаётся также проблема реорганизации существующих социокультурных пространств, в том числе пространств, связанных с существующими образовательными институтами, как пространств развития человеческого потенциала.

*Структура диссертационного исследования* определяется целью и задачами исследования, последовательное решение которых отражает ход изложения. Диссертация состоит из Введения, трех глав, Заключения; содержит список использованной литературы. Во Введении формулируется проблема, ее актуальность и новизна; определяются границы исследования, его объект и предмет. В первой главе «Социальные и антропологические основания открытого образования» реконструируется понятие *антропологического проекта*; восстанавливаются философско-антропологические и социокультурные основания массовых и элитарных образовательных проектов, значимых для истории европейского образования и философско-антропологических поисков, оформляются социальные и антропологические требования к современному образованию; для описания содержательных единиц современного образования вводятся понятия практического мышления и че-

ловеческого потенциала. Во второй главе «Социально-педагогические типы образовательных практик» описывается системная концепция образовательной деятельности; на её основе выстраивается типология «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» моделей образовательной деятельности; вводится понятие образовательной практики как формы существования социально-образовательной деятельности в субъект-субъектной модели индивидуально ориентированной педагогики и одновременно реализации практического мышления. Третья глава «Открытое образование в системе современных образовательных практик» рассматривает конкретные социокультурные тенденции, задающие набор новых требований к современной системе образования и её результату. Показано, каким образом понятие человеческого потенциала позволяет рассмотреть эти требования в их целостности и оформить норму образовательных практик как практик развития человеческого потенциала; рассматриваются прецеденты технологических и институциональных проектов в современном образовании, выступающих прототипами либо частичными реализациями модели. В Заключении рассматриваются перспективы практик развития человеческого потенциала в качестве образовательных практик и одновременно практик социокультурного развития; намечаются перспективы исследований и разработок в сфере становления институтов открытого образования.

***Апробация работы и внедрение ее результатов.*** Полученные в ходе исследования результаты, использовались в разработке и реализации системы профильного образования в рамках деятельности авторской школы Федеральной целевой программы развития образования «Школа гуманитарного образования», в создании систем корпоративного образования для сетевых корпораций (деятельность ООО «Открытый корпоративный университет»), создании концепций развития и реализации проектов региональных систем открытого образования (деятельность НП «Политика развития»). Автор диссертации является главным редактором издательской серии «Философия и педагогика самоопределения» и осуществляет руководство циклом российских научно-практических конференций «Региональные модели открытого образования». Также описанная в работе модель открытого образования используется для разработки федеральных стандартов в области общего образования и организации внеучебной деятельности.

В частности полученные результаты были апробированы и внедрены в практику в следующих формах: реализация проекта «Разработка моделей и механизмов повышения конкурентоспособности вузов в сфере инновационного образования» в рамках исполнения Государственного контракта в рамках Федеральной Целевой Программы (ФЦП) развития образования на 2006-2010 гг.; выполнение трех Государственных контрактов в рамках ФЦП развития образования по приоритетному направлению «Авторские экспериментальные школы»; разработка инновационного учебно-методического комплекса «География человеческих перспектив» в рамках Федерального

конкурса Национального фонда подготовки кадров (НФПК); разработка информационного источника сложной структуры «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура» в рамках Федерального конкурса НФПК; разработка сценариев развития интеллектуальной сферы и национальной системы образования Республики Армения; реализация проекта «Открытая модель дополнительного образования российских провинций» в рамках Открытого федерального конкурса социальных проектов партии «Единая Россия»; разработка программы и проведение федерального семинара «Перспективы развития внеучебной деятельности в контексте построения новой модели образования» по заказу Министерства Образования и Науки РФ; разработка и научное руководство циклом ежегодных российских Форумов поколений; реализация гуманитарной европейской экспедиции «Сравнительный анализ духовной истории России и Франции»; реализация исследовательской программы, посвященной сравнительному анализу наследия Г.П. Щедровицкого и М.К. Мамардашвили; организация и проведение региональных конкурсов кадровых программ Института «Открытое Общество»; осуществление международной экспедиции «Культурная политика Открытого Общества (в рамках развития общественных связей финно-угорского мира)»; руководство циклом семинаров по разработке концепции предмета в структуре юношеского образования для системы Развивающего Обучения в системе Эльконина-Давыдова; разработка аналитического инструментария и экспертиза реализации программы «Совершенствование и апробация механизмов развития научно-образовательной сферы в условиях реформирования экономики на примере Томской области»; реализация региональных моделей открытого дополнительного образования в Красноярском Крае, в Алтайском крае, Кемеровской области, в Республике Удмуртия, в республике Тыва; руководство разработкой и реализацией кадровой программы «Гуманитарные перспективы развития г. Ижевска: принципы образовательной и кадровой политики»; руководство комплексной экспертизой организации социально-гуманитарной сферы муниципалитета г. Сургута и разработка концепции позиционирования северного российского города; модернизация муниципальной системы управления образованием города Междуреченска Кемеровской области; разработка концептуального обеспечения и архитектурной среды негосударственного образовательного центра для фонда образовательных программ «Дар»; руководство программой «Организация полного жизненного цикла в редуцированной среде» для детских домов Кемеровской и Московской областей; разработка и экспертное сопровождение муниципальных сетевых моделей профильного обучения для гг. Зеленогорск, Междуреченск, Муравленко, Сургут, Салехард, Бийск, Красноярск; разработка и научное руководство циклом ежегодных Летних университетов; разработка и реализация программ подготовки для вступления в наследство семейным корпоративным бизнесом; разработка и реализация тренинговых программ компетентностного и стратегического развития.

## Основное содержание диссертации

Во **введении** сформулированы актуальность проблемы, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, указаны методы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе «**Социальные и антропологические основания открытого образования**» реконструируется понятие *антропологического проекта*; восстанавливаются философско-антропологические и социокультурные основания массовых и элитарных образовательных проектов, значимых для истории европейского образования и философско-антропологических поисков; оформляются социальные и антропологические требования к современному образованию; для описания содержательных единиц современного образования вводятся понятия практического мышления и человеческого потенциала.

Первый параграф «Понятие антропологического проекта и задачи образовательной деятельности» описывает образовательную деятельность как сложно организованный системный объект, исследование которого требует разветвлённого понятийного и методологического аппарата и осторожности при переносе на материал образовательной действительности категориальных схем других гуманитарных дисциплин, прежде всего, социологии и психологии. Выделяются философско-методологические основания многообразия существующих исследовательских направлений и подходов; эти подходы описываются как фон постановки проблемы и методологических оснований диссертации.

Среди этих подходов выделяется *философия* образования как область исследований, пограничная между философией и технологически ориентированной теорией педагогики. Это направление охватывает круг вопросов, связанных как с определением и разработкой концептуальных философских идей, используемых в образовательных системах, с обоснованием образовательных систем, определением их идеологии и междисциплинарных связей в понимании действительности образования в её многообразии. Несмотря на обилие исследований в философии образования XVIII-XX веков, в целом направление находится ещё в стадии становления, не выработало собственного категориального аппарата и единого видения своей проблематики в отличие, например, от теории познания, эстетики, философии права, философии истории.

Как наиболее перспективное направление философии образования рассматривается философская антропология, связанная с определением основных ценностных установок, определяющих императивы человеческого развития и понимающая образование как один из базовых институтов становления человека. Культурно-историческая теория — подход в философской антропологии, философские положения которого подтверждаются материалами конкретно-психологических исследований, — утверждает *развитие* как основ-

ной принцип человеческого существования.

Синтез культурно-исторической теории, философской логики и теории деятельности делает возможным *междисциплинарный* подход на основе единой методологии исследования, синтезирующий логико-философские модели, психологические модели процессов обучения и психического развития, технологические схемы организации образовательного процесса. Обогатившись социально-философским и социально-психологическим представлением о школе как *институте взросления*, это направление исследований и разработок рассматривает школу как новый тип институциональных форм, связанных с возрастными переходами внутри образовательного процесса.

В общей системе философско-антропологического осмысления образования выделяются представления о *назначении человека*, позволяющие выстроить общие требования к образовательной деятельности и образовательным институтом с точки зрения возможности сохранения и развития в них *человеческого*, как универсальной ценности. Она позволяет также преодолеть технологическую ориентацию современной педагогической мысли, определяющей образование как изолированный институт, и рассмотреть образование *в связи* с социокультурной ситуацией современного общества в её динамике, выделить разрывы между требуемыми в современной ситуации антропологическими характеристиками и антропологическим эффектом образовательных систем.

В этом подходе образование мыслится, прежде всего, как форма воспроизводства социокультурных институтов за счёт производства *способности к участию* в этих институтах. Именно в этом подходе формулируется набор требований к *современному* образованию, в том числе к его технологиям и институтам. Содержательно-организационная структура образовательной деятельности мыслится одновременно как форма существования определённых антропологических эффектов и как форма воспроизводства социокультурных институтов.

Основной понятийной единицей анализа антропологических оснований образовательной деятельности и реализующих её образовательных институтов является понятие *антропологического проекта*. Антропологический проект рассматривается как особая синтетическая структура философского и педагогического знания. Структурное рассмотрение антропологического проекта, абстрагированное от конкретного культурно-исторического и социально-исторического содержания, позволяет выделить общие составляющие антропологических проектов, дискутировавшихся в истории философии и реализованных в истории образования.

Антропологический проект как особый тип философско-антропологического знания отличается от описания *существующих* антропологических типов и антропологических идеалов. Его статус связан с *искусственным*, нормативным характером педагогического знания, в том числе знания о целях, которое традиционно рассматривалось классической философской мыслью, начиная с

Канта, в качестве *практической философии*. Но если классическая этическая философия рассматривает как основное содержание знания о должествовании, прежде всего, императивы, опоры, на основе которых мыслящий человек должен сам определить свои цели и выстроить свои действия, то образование должно делать следующий шаг и осуществить практически *условия возможности* такого человека. В то время как этическая философия понимает императив как идеал, регулятивную идею практического разума, переход из этики в педагогику, понимаемую здесь вслед за С. И. Гессеном как *практическую философию* в её конкретных формах, трансформирует идеал в *задание*, которое философская мысль о человеке ставит образовательной деятельности. Это задание существует в символической форме, организующей самоопределение субъекта образовательной деятельности, и в форме рационального проектного знания, разворачиваемого в конкретные образовательные технологии.

Особенности символического знания рассматриваются с опорой на анализ символических форм сознания, выполненный М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорским. Как показали эти авторы, символическая форма позволяет удержать одновременно *всеобщий* характер понятия (в том числе антропологического идеала как понятия) и единичное существование, реализующее это понятие. Одновременно ими показано, что символическая форма задаёт особый режим существования сознания, отличный как от эмпирического индивидуального сознания, так и от сознания теоретика, удерживающего мысль во всеобщих понятиях. Этот режим характеризуется как рефлексивное, осознающее себя сознание, необходимое для того, чтобы жизнь «обрела полноту», представляла собой акт свободы и выполнения символического содержания «здесь и теперь».

В структуре антропологического проекта символ оформляет возможность изменения наличной ситуации и опыт движения мысли, фиксирующей эту наличную ситуацию и отношение к ней. Содержательно символ обращается одновременно к содержанию мышления и к содержанию жизненного события. Такие события выпадают из обыденной жизни и представляют собой точки особой интенсивности, трансформирующей ситуацию и способы мышления субъекта, участвующего в событии, определяющих возможность его осуществления как человека *универсального* в потенциальном многообразии определений. Антропологический проект выступает основанием *самоопределения*, действия, в котором субъект определяет себя не суммой наличных обстоятельств и их историей, но полагает себя как нечто, отстоящее от любых обстоятельств и готовое трансформировать их, руководствуясь внеэмпирическими принципами, нормами и императивами.

В структуре антропологического задания выделяется, во-первых, образ человеческой возможности, представленной одновременно как всеобщая антропологическая возможность и как возможное будущее отдельного человека, и образ движения между наличной, явленной ситуацией и её идеальным контуром. Антропологическое задание в его символической форме выстраивается,

есть, прежде всего, задание мыслящего субъекта самому себе и лишь в силу того, что опыт определённого изменения прожит и оформлен, может выступать заданием «для других», причём в исходной своей форме — для избранных, ограниченных некоторым предварительным условием, готовностью принять связанные с новым самоопределением ограничения (возможно, нарушающие заведённый порядок жизни).

Трансцендентный горизонт самоопределения в структуре антропологического задания может быть противопоставлен любой конкретной социальной позиции, как, например, идеал *мудреца* в античной философской традиции, в эзотерических духовных практиках Индии и Китая. Но он же может определять исходную точку в мышлении, из которой разворачивается многообразие реальной деятельности, как это происходит в теме назначения человека в немецкой классической философии, в особенно острой форме — у И.-Г. Фихте. Деятельность осознающего себя субъекта в схеме *самоопределения*, рассмотренной Фихте, разворачивается, прежде всего, в мышлении — но задачей этого мышления является воспроизведение живой действительности во всей её конкретной целостности с установкой на занятие в социокультурном пространстве особой позиции, позволяющей действовать на разумных началах. *Самоопределение* состоит в переходе человека из состояния непосредственного, детерминированного природными и социальными связями в состояние, опосредствованное собственным мыслительным усилием.

Самоопределение педагогики, установление её субъекта происходит через освоение педагогическим мышлением и проектной культурой определённых онтологических принципов и антропологических идей. Педагогическая антропология выступает посредником между антропологическими системами, «свёрнутыми» в символических конструкциях философии, духовно-религиозных учений, научных концепций, объектов искусства, к принципам и нормам педагогической деятельности. Педагогическая антропология позволяет преодолеть натуралистическую и инструментальную установку современной педагогики, вернуть в педагогическую мысль и практическое образование представление о ценностной вертикали и трансцендентных основаниях самоопределения.

Практики трансцендирования рассматриваются как практики свободы, имеющие особые характеристики среди других человеческих практик; их осуществление связано с установлением трансцендентной реальности как особой онтологической реальности и приписыванием этой реальности статуса истинной. Человеческому сознанию эта реальность не может быть представлена непосредственно; она представима в виде предельных символов, устанавливающих одновременно и границы человеческого существования, и ценностные основания для самоопределения и осуществления реальных действий.

*Самоопределение* возникает в контексте антропологического задания как источник смысла и цели образовательной деятельности. Но точно так же сим-

вол самоопределения позволяет мыслить акт трансцендирования как цель и ценность педагогического действия. Оно представляет собой способ существования в трансцендентной реальности, сопоставимый со способом организации жизни в эмпирическом социокультурном пространстве. Эта реальность может быть представлена непосредственно, в действиях Учителя (Мастера в восточных традициях и Сократа в традиции европейской философии), либо опосредствована текстами особого рода (философскими и мистическими), действительный смысл которых раскрывается лишь в коммуникации и специальных упражнениях, что позволяет «повернуть умственный взор» от ограниченного круга эмпирической действительности к непосредственному видению трансцендентного.

Символическая форма антропологического проекта позволяет мыслить образование как индивидуальный бытийный акт, а в качестве предельной задачи образования рассматривать организацию самоопределения как такого бытийного акта. В непосредственной форме идея самоопределения как действия, основанного на трансцендентном сдвиге, реализуется в элитарных образовательных практиках античности и средних веков.

Во втором параграфе «Образование в системе общественного воспроизводства и развития. Системно-структурный анализ» выстраивается понятийная форма, позволяющая рассматривать образование как массовую, организованную, управляемую и воспроизводящуюся деятельность, воспроизводящую основания для самоопределения как всеобщие основания. Одновременно эта понятийная форма позволяет увидеть идеальное содержание антропологического проекта в его генезисе и в его связи с теми социокультурными целостностями, в которые помещается образованный человек, выделить требования к технологической организации образовательного действия в зависимости от содержания антропологического проекта.

В качестве сопоставимой с символом понятийной формы, позволяющей изобразить реальность понятия, используется *схема*. Вслед за Кантом схема понимается как результат применения «правила рефлексии», то есть изображение понятия, соответствующее не столько предмету мысли, сколько ходу мысли об этом предмете, воспроизводимому в рефлексии. Как способ жизни понятия схема противопоставляется символу: если в символе содержание свёрнуто в непосредственном созерцании, то содержание схемы всегда рефлексивно, связано со способом движения мысли в понятии. Способы появления и употребления схем как формы, удерживающей мысль в её становлении, были разработаны в наследовавшемся Кантом трансцендентальном идеализме (И.-Г. Фихте, Ф. Шеллинг). Аппарат схем используется Фихте при введении понятия самоопределения, для представления перехода от представления действительности как натурально данной совокупности предметных связей в действительность рефлектирующей себя мысли, воспроизводящейся в понятии. Без такого перехода, по Фихте, самоопределение как определение идеальных оснований мыслящего и действующего субъекта невозможно.

Тем самым схема снимает противопоставление идеального основания и действительности; сама действительность становится, прежде всего, мыслью, выведенной из идеального основания. Объективность этой мысли задаётся тем, что мыслящий субъект одновременно является субъектом действия и вместе с тем, в рефлексии, понятием субъекта; схема мысли одновременно оказывается схемой определения мыслящим субъектом самого себя как действующего, схемой организации деятельности.

Дальнейшее развитие способов организации мышления в схемах, предпринятое Московским методологическим кружком (ММК) под руководством Г. П. Щедровицкого, позволило снять субъективность трансцендентального идеализма за счёт появления схем совместной, кооперированной деятельности, осуществляемой коллективным субъектом, в том числе мышления как деятельности, и представления в схемах деятельности сложных социокультурных объектов.

За счёт рефлексии схема может быть отнесена одновременно и к объекту, и к субъекту. Схема может выступать изображением объекта «как он есть на самом деле», выступать в функции онтологического знания, разворачивающегося в определённой логике, не зависящей от целей и установок субъекта мышления. В онтологическом знании, разворачиваемом в схемах, акт трансцендирования, выхода мысли за пределы социокультурного объекта заведомо предположен, «вынесен за скобки», превращён в набор базовых онтологических принципов и допущений. Одновременно схема задаёт набор позиций субъектов и норм их взаимодействия; опираясь на схему, в эти позиции можно войти и «проиграть» их в мышлении, имитируя совершение реального действия. Рефлексивное воспроизведение схем генезиса социокультурного объекта позволяет рассматривать его развитие как социокультурный *проект* в системе общественной организации и одновременно как самостоятельную систему, как институт, выполняющий определённое назначение и внутри себя организованный в соответствии с этим назначением.

Применительно к системе образования такое представление позволяет различать и соотносить эффекты, производимые содержанием образования, и эффекты, производимые самим институтом, *норму содержательной организации образования* из соотношения внешней функции образовательной деятельности, её внутреннего содержания и форм её организации. Социокультурная система образования описывается как *искусственно* организованная деятельность, внешняя по отношению к собственным, *естественным* механизмам функционирования и воспроизводства социокультурной целостности. Социокультурная функция образования — искусственное воспроизведение условий социокультурной преемственности на основе всеобщей *нормы*, противопоставленной любой непосредственной практической ситуации. Функционирование нормы опирается либо на универсальную способность человека понимать её и относить к собственной ситуации деятельности, либо наличие в социокультурной системе особой позиции, ответственной за такое

отнесение, — позиции, управляющей схемами кооперации и коммуникации.

Вопрос о воспроизведении нормы организации жизни сообщества (*полиса*) ставится античной философией вместе с антропологическим вопросом в непосредственной связи с проблематикой управления (*политики*) и специфических качествах того, кто управляет. Одновременно оформляется проблема трансформации человеческих качеств, превращения *политика* из частного человека с частными интересами в человека универсального, и проблема организации пространства такой трансформации, соединяющего действительность с миром нормы, именно в этом пространстве осуществляется трансцендентальный сдвиг, выход из непосредственно наличной ситуации.

Требования к содержанию и организации этого пространства задаются финальной точкой, той социальной позицией, которую должен занять человек образованный (или, можно сказать, преобразованный). Систематически способы и формы такого образования начинают впервые практиковаться, по-видимому, софистами и Сократом и подвергаются осмыслению и рефлексии у Платона (вместе с введением понятия образования как *перехода*, фиксированного Мифом о Пещере). Трансцендентная сущность, противопоставленная любому ситуативному содержанию, становится порождающим основанием (*парадигмой*) всего многообразия реальных ситуаций, действий и поступков. Конструируется пространство специально организованных коммуникаций, производящих опыт философского мышления (подобных сократическим диалогам) либо регламентирующее процедуры работы с текстами, фиксирующими акты мышления и их содержание.

Иная стратегия реализуется *массовой школой*. Её основной социокультурной функцией является массовое формирование способности понимания и применения нормы деятельности, связанной с нормами понимания и интерпретации, превращения знания в правило для действия; собственный опыт сложного мышления и самоопределения как цель образования заменяется опытом *знания*; точно так же практика понимания трансцендентных оснований самоопределения замещается практикой формирования *мировоззрения* и *кругозора*. Технологическая организация работы понимания и интерпретации делает образование почти безразличным к его материалу, начинает порождать собственное содержание, отличное от содержания культурных текстов: формируется массив вторичных, «учебных» текстов, замещающих сложность реального научного мышления и социального опыта знаковыми схемами и метафорами, отсылающими к обыденному сознанию.

В результате кризиса актуальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в развивающиеся системы сложно организованной деятельности, что требует как сложного мышления, так и способности к самоопределению и к принятию целей кооперированной деятельности как своих. Такое образование с необходимостью должно воспроизводить трансцендентное содержание не как содержание элитарной способности, но как содержание массовой антропологической

характеристики, востребованной в силу сложности и многообразия современного социокультурного пространства. В таком образовании появляется представление об *индивидуальных образовательных траекториях*, появляется отдельная задача *сопровождения* таких траекторий, появления знаковых и символических опор, позволяющих участнику образовательного процесса обнаружить свою траекторию, идентифицировать себя и отличить себя от других участников. Возникает необходимость *открытой* модели образования с множеством различных уровней образовательного результата.

Должен быть предусмотрен также режим деятельности, в котором ученик самостоятельно ставит цели либо включается в деятельность, преследующую внешние, не учебные цели. Такое образование уже не может быть выстроено как замкнутый институт; необходима логика открытого общества, сформулированная К. Поппером. Индивидуальность в этой логике экзистенциальна. Это логика динамичной, рефлексивной социокультурной целостности, с динамичной антропологией: индивидуальность может относиться к себе рефлексивно, перестраивать собственные качества.

Сам институт образования в этой логике должен мыслиться как сеть, пронизывающая пространства детской и взрослой жизни, обустроивающая эти пространства как пространства развития; педагогическое мышление в таком пространстве строится в практической логике самоопределения. Педагогический разум превращается из «чистого», конструирующего априорную схему целенаправленного образовательного воздействия, в «практический», ставящий ситуативные цели. Обращение к трансцендентным основаниям в современном образовании является не внешним, ценностным требованием, основанным на религиозном либо философском самоопределении, но требованием внутренним, связанным с переходом к открытому образованию как образованию в открытом обществе.

В третьем параграфе «Практическое мышление и порождающие структуры открытого образования» выстраивается методологическое основание перехода от дихотомии «теории образования» и «образовательной деятельности» к понятию образовательной практики как основному понятию философско-методологического анализа современного образования и описывается трансформация антропологического проекта самоопределения в практическом мышлении, непосредственно порождающем структуры образовательной деятельности.

Вопрос о единице практической организации мышления становится значимым в контексте определения реальности мысли, не противопоставляемой мыслимому объекту, но разворачивающей и выстраивающей этот объект. Такой вопрос возникает всегда, когда содержанием мысли является становящаяся деятельность самого субъекта мысли; для ответа должны быть выделены условия, при которых понятийная либо символическая форма реально определяет мышление и деятельность.

Как показывает В. С. Библер, теоретический разум, конструирующий поня-

тия из априорных оснований, сам по себе не может быть отнесён к действительности своего объекта. Норма теоретического мышления не позволяет контролировать границу отношения разворачиваемых им предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют действительность. Применительно к теоретическому естествознанию эта граница устанавливается онтологией объекта, конструируемой средствами философии и методологии науки. В гуманитарном, в том числе педагогическом, мышлении подобная онтология приводит к редукции мышления до рефлексивной формы организации отдельного человека и его индивидуальных способностей.

Принцип практической организации мышления связан с тем, что разворачиваемые им формы действительно осуществляются. Практическое мышление свободно относительно границ конкретной научной дисциплины либо технологической нормы, поскольку то, с чем имеет дело практически мыслящий субъект, представляет собой целостный социокультурный объект, объект *действительного отношения*. Практическое мышление утверждает реальности содержания мысли быть рефлексивно и без потери контроля за границами возможного знания, реорганизует ситуацию мыслящего субъекта, определяя содержательные условия и ограничения для постановки целей и формирования образа действия и создавая новые схемы организации деятельности.

Практическая организация мышления — условие действительного самоопределения, форма организации антропологического содержания; его содержание удерживается как в символической, так и в схематической форме. Осуществление практического мышления требует иной организации, чем осуществление теоретического мышления.

Категориальная система для сопоставления понятий схемы и символа включает в себя три аспекта: *пространственные характеристики мышления* в аспекте его онтологической организации, способа отнесения к действительности; *структурные характеристики* в аспекте управления единицами целостности мышления; *характеристики произвольности* в аспекте коммуникативной организации мышления.

Эти характеристики представляют собой инвариант «неклассического идеала рациональности» — нормы мышления, выделенной в различных подходах к синтезу гуманитарного знания и моделированию системного социокультурного объекта: системомыследеятельностной методологии (Г. П. Щедровицкий, О. И. Генисаретский и другие); феноменологический анализ законов существования символического мышления и символических форм организации сознания (М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский); семиотический анализ законов существования символического мышления и «символических полей» культуры (Р. Барт, Ю. М. Лотман).

Ограниченность понятийного мышления преодолевается за счёт *пространственной* (топологической) модели мышления и сознания. Мышление рассматривается как подсистема универсума мыследеятельности, описывае-

мого пространственной позиционной структурой. Чем преодолевается натурализм как самого мышления, так и его объекта. Мышление, организованное по схеме мыследеятельности, строится по принципу «множественного знания», включает в себя по меньшей мере две различные позиции; из него невозможно выделить *одно* знание, которое может быть непосредственно спроецировано на объект мысли.

Сознание пространственно представляется как *сфера*, в которой мысль представляет особое *место*. Мамардашвили рассматривает сознание как целостность, развёрнутую в пространстве и охватывающую свой предмет, вводя представления о *состоянии сознания* и *структуре сознания*. Эта сфера — внешняя по отношению к единичному субъекту и единичному акту мышления структура, выступающая условием реальности содержания мышления и сознания; мысль предметна за счёт того, что субъект *установлен* определённым образом относительно предмета. Сознание протяженно в мире и трансформирует его, создавая посредством символов временных и пространственных единиц, *не безразличных* в жизни сознания и определяющих смысл и назначение любого другого содержания — точек интенсивности. Пространственный анализ сознания смыкается с проделанным Ю. М. Лотманом пространственным анализом сюжета как порождающей единицы культурного поля.

Рассмотрение пространственных характеристик мышления позволяет удерживать его как движение содержания в системе позиций, как движение в пространственной структуре сознания, как сюжетную перипетию в культурном поле.

*Структурность* позволяет рассматривать целостность мышления как целостность деятельности управления. Мир понимается как искусственная, выстраиваемая целенаправленно целостность, а мышление — инстанция, осуществляющая управление. Такое мышление выделяет в деятельности её субъектов, содержание их мышления, действительные цели и предметность их деятельности. Реконструкция деятельности воспроизводит реальность в схеме, включая содержательные интенции ситуации и цели их деятельности. Деятельность может также имитироваться игровым образом. Мышление, проигрывающее деятельность, принципиально отличается от мышления, рассматривающего её объективировано, в схеме; оно программирует себя посредством схем деятельности, норм мышления и кооперации и за счёт рефлексии выделяет схему проигрываемой деятельности.

В игре также разворачивается сюжетная перипетия, принципиальной оказывается возможность выстроить структуру ситуации как систему заранее предусмотренных мест, переходов, возможностей. Структура определяется совокупностью символов и предписаний, что позволяет закрепить точки интенсивности сознания и одновременно различить игровое (обратимое) и реальное (необратимое) движение. Антропологическое задание может разворачиваться как в символическое описание границ ситуации, так и в совокуп-

ность предписаний (конкретных заданий субъекту, вовлечённому в ситуацию). Мир такого мышления состоит не из предметов, а из структур, их преобразований и переходов.

Рефлексивный характер такого мышления позволяет воспроизводить *произвольность* мыслящего субъекта и тем самым *устанавливает* и *определяет* его как действительного субъекта. Основной содержательной единицей такого мышления как содержания образования является пространственная структура, организующая субъекта мышления. По отношению к такой организации практическое мышление — условие разворачивания и выявления содержания, скрытого в символических структурах и схемах организации деятельности, определения внутреннего смысла и логики действий субъекта образования.

Практическое мышление, направленное на понимание и формирование антропологических характеристик, становится *практической антропологией*. Содержание практической антропологии — одновременно способ знания субъекта мышления о самом себе и совокупность порождающих символов и пространственных структур.

Системы педагогики, основанные на открытости возможностей движения ученика к трансцендентному содержанию, на представлении о духовном восхождении как пути познания, противопоставляются системам, основанным на метафизическом и догматическом постулировании определённого содержания как окончательного и замкнутого. Открытые системы организуют условия реализации человеческих возможностей; эта практика отвечает за установление и оформление человеком себя в сфере Духа, и основной в ней является категория *перехода*. На этом же экзистенциальном основании требование *открытости* образования строится не как внешнее требование, но как требование удерживать в образовательном движении принципиальной неопределённости и вариативности.

Такое образование реализует стратегию *индивидуализации*, задающую открытые, не целевые образовательные пространства; его онтологией выступает онтология индивидуальности, символы индивидуальности как символы самоопределения, история развития индивидуализированной сущности. Понятия, вводимые для описания онтологии индивидуальности, рефлексивны и обозначают пространство свободы, в котором происходит становление индивидуальности. Индивидуализация как образовательная стратегия противопоставляется представлению о компетенциях как результате образования.

Компетенция в современной педагогике понимается как синтетическая характеристика, определяющая способность человека продуктивно включаться в различные позиции деятельности и социальные ситуации. Но подход к компетенциям, присущий в целом как европейской, так и российской педагогической науке, выводит компетенции из структуры и системы норм различных сфер социальной жизни и профессиональной деятельности. В целом современному европейскому пониманию компетенций присущ подход, осно-

ванный на методологическом идеале бихевиоризма и исключаящий из рассмотрения феноменологию сознания и рефлексии, фиксирующий на внешних формах участия человека в сложно организованных системах деятельности и институтах.

Такой подход ограничен в условиях непрерывного изменения системы профессиональных позиций; в России также — трансформации системы социальных связей и институтов. В этих условиях субъект любой деятельности вынужден иметь дело с открытым, ненормированным (или неадекватно нормированным) пространством, не только достигать цели деятельности, но и управлять её нормой. Понимание же *человеческого капитала* как ресурса организации деятельности само по себе не подразумевает возможности субъектного отношения человека как к собственной деятельности, так и к возможности управления собственными компетенциями. Такой подход несовместим со стратегией индивидуализации и антропологическим проектом человека, готового выстраивать свои действия в открытых ситуациях. Кроме того, он противоречит базовой ценности русской культурной традиции, связанной с массовой способностью к включению в сложные рефлексивные коммуникации. Механистическому представлению о компетенциях противопоставляется представление, опирающееся на традиции исследования мышления и рефлексии. Утверждается, что базовая компетенция современного человека, актуальная в особенности для России — рефлексивная возможность помещения себя в определённую систему деятельности и социальную ситуацию, в том числе возможность капитализации (превращения в ресурс) собственных наличных качеств и обстоятельств. Эта возможность определяется как *человеческий потенциал*.

Основным результатом первой главы является определение антропологического проекта, адекватного современной социокультурной ситуации, как проекта развития человеческого потенциала через организацию самоопределения и индивидуальной образовательной траектории в открытых образовательных структурах.

Во второй главе «**Социально-педагогические типы образовательных практик**» описывается системная концепция образовательной деятельности; на её основе выстраивается типология «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» моделей образовательной деятельности; вводится понятие образовательной практики как формы существования социально-образовательной деятельности в субъект-субъектной модели индивидуально ориентированной педагогики и одновременно реализации практического мышления.

Первый параграф «Системная концепция образовательной деятельности» посвящён описанию системной модели образовательной деятельности как органической целостности, реализующей в себе требования к содержанию образовательного процесса и институциональной норме его организации. Эта модель описывает наиболее общие структуры и нормы организации образовательной деятельности и представляет собой логическое основание для её раз-

ворачивания, предшествующее как конкретному содержанию образования, так и конкретным схемам организации и управления.

Основная методологическая проблема анализа образовательной деятельности состоит в выборе системы категорий, позволяющих удержать одновременно содержательную составляющую этой деятельности, её интенцию в отношении к внешнему культурному, социальному, антропологическому содержанию и структуру организации деятельности, реализованную в нормах организации образовательного пространства как социального института, взаимодействия различных позиций в образовательной деятельности.

В качестве исходной структуры образовательной деятельности рассматривается педагогическая деятельность как единство действий, направленных на воспроизведение образовательного содержания, и действий, направленных на воспроизведение институциональных условий образования. Институт образования, с этой точки зрения, существует не только в качестве описанного и нормированного социального института в социальном пространстве. Специфика образовательного института в том, что он всякий раз утверждается в конкретной образовательной ситуации; утверждение нормы образовательного института конкретным действием педагога придаёт ситуации статус образовательной.

Деятельностный подход, рассматривающий деятельность как систему взаимодействующих элементов внутри развивающейся системной целостности, выделяется как основная системная концепция. Основными её элементами являются взаимодействующие субъекты, и их взаимодействие рассматривается как основное содержание деятельности. Трудность моделирования педагогической деятельности связана не только с многообразием различных систем образования, но и с многообразием представлений о предмете, задачах педагогики и целях педагогической деятельности.

Различные авторы, определяя в качестве целей педагогической деятельности *обучение, воспитание, социализацию*, исходят как из различных представлений о результате образования, так и из различных представлений о характере самих процессов образования и их границах. Нет единого ответа на вопрос, является ли источник содержания образования внешним либо оно представляет собой развитие имманентных человеку качеств.

В качестве рабочей гипотезы выбирается представление о педагогической деятельности как об искусственном, управляющем воздействии на естественные процессы человеческого роста и развития, независимо от целей и представлений о характере объекта. Выделяется три типа организации: педагогическое искусство, педагогическая инженерия, педагогическая наука. В целом педагогическая наука оформляется в истории образования значительно позже, чем педагогическое искусство, и позже, чем инженерия.

Педагогическая деятельность как элемент социокультурной системы противопоставляется вхождению в систему общественных отношений «естественным образом» и освоению существующих способов деятельности.

Педагогическое искусство выделяется вместе с оформлением процесса трансляции норм управления софистами и Сократом. Рациональное учение о человеке, развитое Платоном и Аристотелем, создаёт возможность для оформления педагогической инженерии; в античной риторической школе педагогическая инженерия выстраивается как система дидактических указаний, впервые выделяется такая единица педагогической деятельности, как *приём*. Педагогический приём конструируется по аналогии с риторическим; тем самым школа становится риторической не только по содержанию, но и по форме; оформляются такие единицы содержания образования, как *дисциплины*, каждая из которых предъявляет собственные требования к педагогам, связанные с типом знания.

Исторически педагогическое искусство развивается как рефлексия и описание прецедентов педагогического действия; как любое другое искусство, оно представлено в профессиональных эталонах, воспоминаниях, художественных текстах. Педагогическая инженерия же существует и развивается как дидактика, целенаправленное конструирование учебных дисциплин и педагогических приёмов. Необходимость в научной педагогике возникает при необходимости соотнести действительность реальной педагогики (в том числе представленной в образцах и эталонах педагогического мастерства) и действительность педагогической инженерии. Педагогическая наука формируется как средство преодоления рассогласований между ожидаемым результатом, появление которого должно обеспечиваться разработанными в области инженерии средствами, и реальными эффектами, возникающими вследствие педагогических действий, и представляет собой экспертное знание, систематизирующее представление об объектах педагогической деятельности и ее средствах, выявляющее закономерности и выводящее объективные и всеобщие законы, описывающие определённым образом организованную педагогическую действительность. Наука, в отличие от искусства и инженерии, нуждается в онтологическом знании, описывающем объект педагогического воздействия «сам по себе». В разное время и в различных педагогических системах таким знанием выступают общая психология, философская антропология, возрастная психология.

Анализ представлений о предмете и задачах педагогики, об организации и развитии педагогической сферы показывает, что педагогическая деятельность является сложно организованной системой, основания которой до конца не оформлены в рефлексии; сформулированная гипотеза является лишь предварительным приближением. Независимо от целей и оснований педагогическая деятельность мыслится как подсистема производства человека, организованная в особый социальный институт с собственными функциями.

Воспроизводя определённый набор человеческих качеств, обеспечивая включение человека в систему общественных, производственных, культурных связей, педагогика выступает одним из институтов трансляции социокультурного целого. Система трансляции является по отношению к педагоги-

ческой деятельности внешним, объемлющим контекстом, но также выступает и как основополагающий, фундаментальный по отношению к содержанию этой деятельности процесс. В зависимости от самоопределения педагогики педагогическая деятельность может работать как на усиление и закрепление наличной социокультурной действительности, так и на её изменение за счёт обеспечения оснований и нормы рефлексии по отношению к социокультурным единицам различного масштаба; в этом случае воспроизводится не наличное, а идеальное, онтологическое содержание.

Система педагогической деятельности как социальная система задаётся не предметностью деятельности, но системой общественных отношений по поводу трансляции элементов социума, в отличие от социальных систем, имеющих поддержание структур трансляции нормы одной из своих дополнительных функций.

В процессе воспроизводства деятельности выделяются два процесса: процесс трансляции культурных норм и процесс реализации их в конкретных ситуациях, так как структура деятельности есть две взаимодействующие нормативные структуры: способ преобразования предмета деятельности и ситуативные условия деятельности. В конкретных ситуациях деятельности отношения трансляции реализуются во взаимодействии субъектов — носителей общественных отношений. Эти субъекты обладают определенными интересами, которые реализуются в их деятельности и во взаимодействии. Для реализации интересов каждый из субъектов имеет свои цели и обладает определенной картиной мира, исходя из которой использует средства деятельности и строит ее программы. Антропологическая составляющая, определяющая смысл и контекст функционирования систем педагогической деятельности, в реальной педагогической проблематике может быть скрыта за вопросами содержания образования и схемами организации педагогической деятельности.

Антропологические основания, выделенные из анализа модели педагогической деятельности, представление о сущности и назначении человека в системе культурных, социальных и онтологических универсалий позволяют рассматривать любую систему педагогической деятельности как деятельность, воспроизводящую антропогенные отношения и реализующую антропологические проекты. Педагогическая инженерия рассматривается как проектирование антропогенных отношений, вытекающих из них способов и приёмов деятельности. Педагогическая наука же рассматривается как педагогическая антропология, ориентированная на обслуживание практических и инженерных задач и объединение необходимых для этого знаний о человеке, то есть создание теоретического описания человека с позиций педагогики.

Педагогическая деятельность как социальная система — деятельность по формированию социального субъекта, его отдельных свойств и качеств, реализующаяся через специальные (искусственно созданные) механизмы трансляции. Специфика педагогической деятельности состоит в том, что структура взаимодействия её субъектов представляет собой искусственную, специально

созданную систему отношений, где разворачиваются процессы общественно-го воспроизводства. Взаимодействие субъектов заведомо не симметрично. Любое педагогическое взаимодействие предусматривает специальную подготовку и обработку транслируемого содержания. На основе отображения нормативной действительности культуры «первый» субъект строит специальную программу деятельности, исходя как из специфики конкретного содержания, так и из специфики «второго» субъекта.

Цель «первого» субъекта выражает объективный интерес, определяемый системными задачами педагогической деятельности; субъект-педагог выступает представителем этого объективного интереса, но в процессе формирования программы и разворачивания процесса деятельности цели как трансформируются в субъективные цели педагога, так и задают возможность появления субъективных целей «второго» субъекта. Программа, определяющая педагогическое взаимодействие, задает режим разворачивания специально созданных, искусственно смоделированных деятельностей. «Второй» субъект в разворачивающемся взаимодействии должен принять на себя моделируемые деятельности, выступить в качестве их субъекта; он получает результат в форме освоенной деятельности и её результатов.

Субъектом взаимодействия в полном смысле является субъект педагогической деятельности; второй участник взаимодействия может быть обозначен как контрсубъект. Схема педагогической деятельности позволяет выстроить типологию многообразия педагогических подходов в соответствии с различием статуса взаимодействующих субъектов и программ их взаимодействия.

Второй параграф «Типологизация моделей педагогической деятельности» выделяет в эмпирическом многообразии педагогики идеально-типические характеристики, вытекающие из типа взаимодействия и типов целей субъекта и контрсубъекта, которые, в свою очередь, вытекают из самоопределения педагогика. Такие идеальные типы — педагогика образца, дидактическая педагогика, деятельностьная педагогика, индивидуально ориентированная педагогика (педагогика самоопределения). Как основание для типологии выделяются два предельных способа понимания субъектом педагогической деятельности (педагогом) природы педагогического взаимодействия и способов организации педагогом взаимодействий с контрсубъектом; они вытекают из различия двух онтологических парадигм.

Первая парадигма может быть обозначена как «вещная», субъект-объектная, объектно-процессуальная, как натуралистический подход. Такой подход возникает при отождествлении живой деятельности и её субъекта с опредмеченными формами и установке на понимание действительности как системы вещей, их свойств и отношений. Появление такой установки является следствием естественно-научной онтологии рационально познаваемого мира, в котором объекты познания представлены своими внешними, пространственными характеристиками, как объективная реальность, открытая и прозрачная для субъекта познания. Познаваемая действительность сводится к действи-

тельности материальной, из познаваемой действительности исключается человеческий субъект, а вместе с ним — функциональные свойства вещей, которые определяются их включением в человеческое существование.

Подобная установка позволяет рационализировать и выстроить технологически некоторые аспекты человеческих отношений; но в целом она приводит к редукции сложного отношения между самочувствием человека, его социальной репрезентацией, рефлексивными и символическими конструкциями, в которых человек описывает сам себя, до совокупности рациональных предметных моделей и схем. Утрачивается фундаментальная проблема существования, а самоопределение человека в мире превращается в его внешнее определение рациональными схемами, что неизбежно приводит педагогическому натурализму. Поиск истины и установление человека в отношении к истине замещается усвоением хаотической массы фактов, включающих в себя как простые эмпирические сведения, так и теоретические модели разной степени общности. Одновременно реализуется запрет на самочувствие и переживание как на практику создания собственных оснований; так, например, подавляется осознание смерти как предельное основание любого экзистенциального переживания; цели в этой программе подменены желаниями, определяющимися здравым смыслом и общественным мнением.

Другая парадигма, которая может быть названа субъект-субъектным, субъектно-деятельностным, духовно-практическим подходом; её основанием является деятельностный подход в методологии гуманитарного мышления. В этом подходе мир выступает не противостоящим познающему субъекту в своей объективности, более того, само понятие познающего и преобразующего субъекта, противопоставляющего себя объекту. Мир разворачивается в целостном отношении взаимодействующих субъектов, выступающих во внешний мир через свою деятельность и одновременно снимающих многообразие внешнего мира в его образе, как мир «свой» и продолжение своего «я».

Такая установка позволяет выстроить отношение к миру как к искусственному и становящемуся образованию, зависящему от деятельности многих субъектов; позволяет понять (и, следовательно, поставить задачу предъявления в педагогической деятельности) предметное наполнение человеческой деятельности как результат исторически возникающей и развивающейся деятельности коллективного субъекта. Такое отношение к миру позволяет относиться к контрсубъекту как к человеку, несущему бесконечную потенцию трансцендирования, преодоления собственного наличного существования.

Если в первом подходе контрсубъект выступает как субъект-вещь, то во втором это трансцендентальный субъект. Он рассматривается как субъект овладения универсальными характеристиками рода «человек», как существо, бесконечно трансцендирующее, выходящее за пределы самого себя. В этом подходе рассматриваются не только определения субъекта, связанные с мышлением, рефлексией, рациональной постановкой целей, но и параметры личности, в которых она может видеть себя в качестве исторически определённо-

го индивида через бесконечные определения свободы, прежде всего, через определения нравственности.

Это противопоставление может быть охарактеризовано также как противопоставление *искусственного* и *естественного*; такое противопоставление может реализовываться дважды, непосредственно в деятельности и в её представлении, в онтологическом и методологическом статусе системы.

Основной характеристикой, определяющей систему педагогической деятельности как естественную либо искусственную, является природа педагогического взаимодействия как объекта и эта же природа в качестве методологического статуса системы, со стороны отношения к ней педагогического субъекта. Естественная система педагогической деятельности — процесс воспроизводства, в котором норма деятельности есть естественное и внешнее основание по отношению к любой ситуации деятельности, искусственная — процесс развития, в котором норма деятельности должна быть выстроена заново.

В процессе воспроизводства категории искусственного и естественного противопоставляют подход к содержанию, связанный с *отражением* (как естественным процессом, в котором содержание воспроизводится субъектами как внешнее и отчуждённое), и подход к содержанию, связанный с *освоением* (как искусственным процессом, когда содержание воспроизводится субъектами в их собственной деятельности). В процессе развития они противопоставляют процесс *формирования способностей* (как естественный процесс, связанный с пониманием способностей как естественных качеств личности) и процесс *индивидуализации* (как искусственный процесс, связанный с выстраиванием новой позиции и самоопределением).

Такое представление педагогических процессов задаёт матрицу, организующую типологию систем педагогической деятельности. На основе матрицы может быть организовано исследование систем педагогической деятельности, характерных для различных исторических эпох. Так, например, в настоящее время педагогика отражения существует в виде различных систем воспитания, основанных на существовании образца; педагогика освоения существует в форме дидактики в системе предметного преподавания; процесс формирования способностей реализуется в различных формах деятельностной педагогики; процесс индивидуализации рассматривается в рамках педагогики самоопределения.

Первые два типа педагогики могут быть отнесены к субъект-объектной модели, поскольку контрсубъект выступает в них материалом для формирования и обучения, но не носителем собственных целей и собственной активности; вторые два типа педагогики, напротив, подразумевают наличие собственной целенаправленной активности контрсубъекта и могут быть отнесены к субъект-субъектной модели.

Педагогика отражения основана на представлении системы существующих общественных отношений в реализующих их образцах. В том, каким образом

человек в процессе взросления осваивает формы и способы человеческого поведения, уже присутствуют элементы отражения. Целенаправленная организация условий для этого процесса приводит к созданию систем текстов, описывающих образцы мышления и поведения.

Дидактическая педагогика организует систему педагогической деятельности вокруг базового процесса освоения мира, его устройства и правил. Педагогическое взаимодействие здесь представляет собой механизм формирования знаний о мире. Освоение — совместная деятельность; процесс освоения обеспечивает общественные потребности в передаче накопленного социального опыта как необходимого условия общественного воспроизводства в условиях, когда естественные механизмы освоения образцов культуры не работают. Усложнение социального и культурного опыта требует технологического оформления и нормирования как организации самих образцов, так и взаимодействия преподавателя и ученика, то есть собственно дидактики. Наиболее яркий пример такой педагогики — теоретические разработки и практическое воплощение Я. А. Коменского. Принципиально важно в замысле теории обучения Коменского понимание педагогики как инженерного знания, основанного на знании всеобщих закономерностей, которые, будучи всеобщими, проявляются и в процессе воспитания и обучения человека.

Технологическое оформление процессов освоения привело к появлению соответствующих социальных институтов, организующих педагогическую деятельность. Процессы освоения, закреплёны в социуме как «педагогическое производство» со своими функционерами — учителями и со своими технологиями.

Субъект-субъектная модель как отдельный тип педагогики выделяется вследствие ориентации в педагогическом взаимодействии на развитие, а не на воспроизводство как на базовый процесс педагогического взаимодействия; различие же типов субъект-субъектной педагогики определяется содержанием процесса развития. В силу различия базового процесса субъект-объектные типы педагогики могут быть охарактеризованы по своему содержанию как *педагогика воспроизводства*, а субъект-объектные типы — как *педагогика развития*.

Исходное антропологическое основание педагогики развития — представление о человеке как культурном существе, способном к развитию, которое не сводится к индивидуальному психическому развитию посредством усвоения норм социального поведения и культурных ценностей. Образование мыслится как присвоение культурного содержания как способов самоорганизации себя в качестве индивидуализированного культурного существа, готового ставить цели и осуществлять действия для изменения наличных норм и схем деятельности. Культура в этом подходе рассматривается как сфера способов человеческой деятельности и мышления, представленных не отчуждённо, но как всеобщая родовая форма бытия человека в мире.

Выделяются два основных способа задания развивающейся человеческой

целостности и как следствие — антропологической проблематики, формирующих систему педагогики. Первый соотносит антропологические характеристики развивающегося субъекта со структурой деятельности, исходно внешней по отношению к нему. Развивающийся субъект рассматривается как субъект освоения деятельности, и в этом сходство подхода с педагогикой освоения, но, в отличие от педагогики освоения, заведомо предполагается активное отношение субъекта как к осваиваемой деятельности. Деятельность должна быть не воспроизведена, а *произведена* субъектом как его собственная деятельность. Как содержание, так и формы деятельности должны выступить предметом исследования и проектирования; необходимость организации такого активного отношения выступает основанием проектирования системы образовательной деятельности.

Второй подход освобождает индивида от деятельности для занятия им позиции, рефлексивной по отношению к любой возможной деятельности, для становления и развития индивидуальности. Механизм развития — индивидуальная рефлексия, свободная приобретать любые формы. Из различения антропологических оснований следует и различие в средствах педагогической деятельности; первый подход представляет собой деятельностьную педагогику, второй — индивидуально ориентированную педагогику.

Индивидуализация рассматривается в контексте понятия самоопределения, выстраиваемого на трансцендентных основаниях, заведомо выходящих за пределы наличной ситуации. Она представляет собой выход в онтологическую проблематику, помещение в эту проблематику всего освоенного прежде культурного материала либо фиксацию через эту проблематику культуры как возможности. Индивидуально ориентированная педагогика может быть отнесена к тому же технологическому классу, что и педагогика образца; субъект педагогической системы является своеобразным образцом в разворачивании разрешения онтологической проблемы на собственном материале.

Проблематика организации педагогической деятельности в системе индивидуально ориентированной педагогики требует пересмотра представления о педагогической деятельности как целенаправленном процессе с однозначно определённым исходом. Развитие типов педагогической деятельности приводит к необходимости пересмотра оснований педагогики как социальной деятельности, перехода от понимания педагогики как организации процесса трансляции культуры к пониманию педагогики как организации условий самоопределения.

Третий параграф «Образовательная практика как предельная форма социально-образовательной деятельности» рассматривает методологические основания для проектирования схем и способов организации педагогической деятельности в педагогике самоопределения. Методологическая сложность связана с тем, что в индивидуально ориентированной педагогике педагогическая деятельность должна быть каждый раз заново развёрнута в ситуации взаимодействия двух субъектов. Методологическим основанием описания педагоги-

ческой деятельности в индивидуально ориентированной педагогике являются схемы организации практического мышления. Из понятия практического мышления следует необходимость перехода от понятия образовательной деятельности к понятию образовательной практики как системной целостности, разворачивающейся в условиях конкретной ситуации на основании практического мышления.

Понятие образовательной практики рассматривается как теоретическое понятие, из которого может быть развёрнута модель открытого образования — такого типа образования, которое реализует и оформляет (и технологически, и в качестве социального института) модель индивидуально ориентированной педагогике. Одновременно оно может рассматриваться и использоваться как методологическая норма, позволяющая рефлексивно воспроизводить в теоретическом и философском мышлении содержание и формы *реального* педагогического мышления. В качестве *реального* педагогического мышления рассматривается мышление, формирующее программу деятельности в индивидуально ориентированной педагогике. Педагогическая практика — целостность, в которой осуществляется практическое педагогическое мышление.

Отношение практического мышления к практике вообще и отличие понятия практики от понятия деятельности связано с тем, что целостность, в которой осуществляется практическое мышление, не может быть сведена ни к объекту мышления, ни к системе коопераций, задаваемой схемой коллективной мыследеятельности, в которой «мыслящий» противопоставлен «действующему».

Понятие практики включает в себя не только преобразование субъектом внешних условий своего существования, но и порождение и преобразование самого субъекта деятельности. Такое понятие появляется в античной традиции в обсуждении темы *добродетели* как системного качества субъекта социокультурного пространства полиса; в связи с отношением субъекта к осуществляемой им деятельности и к самому себе, осуществляющему эту деятельность, независимо от того, является ли деятельность его собственной либо он является проводником чужого замысла. Принципиально различие действия *практического* как направленного на реализацию *идеи Блага* от всякого другого действия, может быть, тождественного по своей материальной составляющей, и возможность действия *нетранзитивного*, смысл которого определяется не его результатом, передаваемым по цепочке следующих действий, а его отношением к трансцендентальным основаниям, определяющим целостность места бытия человека.

Кант рассматривает *практическое* действие (в соотношении с практическим разумом) как действие, прежде всего, *этическое*. Принципиально для Канта, как впоследствии и для Фихте, определение человеком собственного действия как *поступка*, который не подразумевает схемы, но несёт в себе свой принцип как *максимум*, императив, могущий выступить всеобщим законом.

Установление индивидуальностью этого всеобщего закона как закона *для себя* и есть, согласно Фихте, основное содержание самоопределения.

Системомыследеятельностная методология рассматривает практику как изменение рамок и горизонтов мышления и деятельности, в контексте развития. Антропологический пафос подхода связан с представлением о способности мышления преодолеть машинные формы мыследеятельности, выстроить акт развития за счёт опор в рефлексии, возможностью рефлексивно дистанцироваться от собственной деятельности, понять её как схему, которая может быть изменена.

Одновременно практика может рассматриваться как сила, трансформирующая вовлечённый в неё человеческий материал и конституирующая его в определённых антропологических схемах. Особое внимание уделяется *практикам тела*, социализирующим и окультуривающим натуральные формы человеческого существования. Сами практики, согласно П. Бурдье, продуцируются особыми телесными организованностями, *габитусами*, представляющими собой ансамбли субъектных значений и совокупности объективных, овеществлённых структур.

Структура практики понимается Бурдье как система «телесных» образований (в том числе знаковых и символических), определяющая пространство и цели ситуативных действий и одновременно устанавливающая субъекта практики и предписывающая смысл этих действий. При движении в практике по отношению к её субъекту эти образования задают точки интенсивности, в которых разворачивается практическое мышление. Смысл практики может быть не представлен внешнему наблюдателю, в особенности если наблюдатель принадлежит иной культурной традиции.

Для описания образовательной практики необходимы оба выделенных подхода. Целенаправленность образовательной деятельности может быть переосмыслена как практическое осуществление *идеи Человека*, зафиксированной в форме антропологического проекта; разворачивание антропологического проекта в практическом мышлении педагога означает его осуществление в формах пространственной организации образовательной практики, в её форматах, в «телесных» образованиях. Практическое осуществление идеи означает тем самым её воплощение не только в схемах организации деятельности, не только в знаковых и символических конструкциях, но и в формах организации субъектов практики. Формой существования антропологического проекта для педагогического субъекта является *замысел* истории, которая должна развернуться в движении контрсубъекта или события, которое должно совершиться для контрсубъекта.

Практика разворачивается в образовательном пространстве; оно может рассматриваться натурально, как социальная среда, которая должна учитываться в педагогическом проектировании, и как искусственно-естественный объект, в котором естественные элементы социальной и культурной среды искусственно организованы замыслом. Материал, из которого строится об-

разовательное пространство, синтезирует специфичное социальное пространство образования и культурное пространство объемлющей практики; такой объемлющей практикой в отношении индивидуально ориентированной педагогики выступают целенаправленная политика развития человеческого потенциала и локальные проекты развития различных экономических, культурных, политических практик.

Третья глава «**Открытое образование в системе современных образовательных практик**» рассматривает конкретные социокультурные тенденции, задающие набор новых требований к современной системе образования и её результату, и показывает, каким образом понятие человеческого потенциала позволяет рассмотреть эти требования в их целостности, оформить новую норму образовательных практик; описывает технологические и институциональные прецеденты таких проектов.

Первый параграф «Социокультурные основания современных образовательных практик» рассматривает норму педагогической деятельности в индивидуально ориентированной педагогике и новую норму организации образовательного пространства как института, обеспечивающего многообразие индивидуальных траекторий и многообразие требований к результату образования. Рассматриваются также основания того, что практика развития человеческого потенциала — объективно необходимая современная форма образования, те социокультурные структуры и институты, закономерным развитием которых является такая практика.

Социокультурные основания описываются в связи с теми же процессами, что и системный кризис современного массового образования. Этот кризис связан с изменением общественного статуса культуры, определявшейся прежде как самоценная сущность, существующая в особом пространстве, противопоставленном социальному пространству.

Предельной реализацией человека в отношении к культуре является *культурно-историческое самоопределение*, определение человеком себя как субъекта существования культуры. Тем самым возможно преодоление культуры как естественной сущности, оформление культурно-исторического субъекта как трансцендентального субъекта, реализующего историческое содержание в индивидуальном своеобразии. Если культура перестаёт мыслиться как абсолютная ценность, социальное пространство образования распадается. Кризис системы образования есть следствие изменения онтологического статуса культуры и статуса культурной нормы, представленной как безличное и объективное знание, по отношению к массовым формам практики. Система образования, претендующая на формирование человека универсально, соразмерного всеобщности культуры, становится практикой, воспроизводящей частичное и отчуждённое человеческое существование. Это ставит под сомнение само существование антропологического пространства как особого пространства реализации человеческой сущности и одновременно пространства самоидентификации. Образ человека упрощается до механистиче-

ских социологических и психологических моделей либо до редуцированных схем, выстроенных в эзотерических духовных практиках. Растворяясь в образовательных институтах и в институтах массовой культуры, сущность человека утрачивает себя.

Преодоление отчуждения возможно за счёт восстановления субъектного отношения к культуре, формирования в образовательном пространстве действительного культурно-исторического субъекта. В современной ситуации по-новому ставится задача трансляции культуры: человек, осваивающий культурные формы, должен присвоить и воспроизвести их как способы организации собственного мышления и деятельности, как культурные формы организации собственного существования.

Оформление пространства самоорганизации субъекта, в котором происходит реконструкция истории и программирование возможного будущего, выводит человека в историю как сферу человеческого бытия и развития. Трансляция культуры становится конструированием символического пространства осуществления культурно-исторического субъекта. Педагогическая деятельность, следовательно, становится практикой, создающей пространства становления индивидуальности.

Такое понимание трансляции культуры вводит субъекта в культуру постмодернизма, которая может быть охарактеризована как культура человеческой индивидуальности, задающей методы организации мышления и определяющей формы организации знаний о мире. Индивидуальность субъекта в постмодернизме определяется способами употребления социального и культурного материала и создания новых организованностей в деятельности. Такому способу культурного бытия соответствует структура *открытого общества* как проект социального обустройства в культуре постмодернизма.

Одновременно такое образование должно быть открыто по отношению к современным социальным и культурным практикам, становиться *лабораторией социокультурных практик*, задача которой — формирование способности к построению рефлексивных пространств, втягивающих и преобразующих культурные нормы и формы социальной организации. Индивидуальность по отношению к этой способности есть носитель истории появления и разворачивания таких пространств, в том числе в символической форме истории индивидуального становления.

Открытое образование становится элементом системы практики развития человеческого потенциала как политической практики, реализующей идею свободы в социальном пространстве. Политика развития человеческого потенциала как условия существования институтов свободы соответствует такому самоопределению политического субъекта, в котором основными являются гуманитарные, а не экономические показатели, характеризующие качество освоения форм жизни. В такой политике человек рассматривается, прежде всего, как *человек для себя*, а в качестве основного рассматривается ресурс *возможностей*. Актуальность такой политики в современной России связана

с тем, что традиционные институты воспроизводства антропологических характеристик вследствие социальной и антропологической политики советского периода разрушены.

Открытое образование есть также пространство пробного оформления новых возможных практик с последующим переносом их за пределы собственно образования; одновременно в открытом образовании могут выращиваться субъекты возможных и становящихся практик. Тем самым практика открытого образования как института индивидуально ориентированной педагогики может рассматриваться как практика развития не только по отношению к образовательному субъекту, но и по отношению к объемлющей социокультурной целостности.

Второй параграф «Человеческий потенциал и структура практик человеческого роста» конкретизирует представление о человеческом потенциале в связи с практиками развития человеческого потенциала, которые могут быть определены также как практики человеческого роста, рассматривает норму организации образовательной практики и пространства открытого образования.

Возможность нормы образования как практики развития проблематична, поскольку сама норма организации образования сформирована педагогикой образца и дидактической педагогикой как норма организации *воспроизводства* и *освоения*. Законы развития по отношению к дидактической педагогике являются вспомогательными, основная их задача — определить этапы развития интеллектуальных возможностей ученика и расположить учебный материал по уровню сложности в соответствии с этими этапами.

Впервые идея иного соотношения обучения и развития была выдвинута Л. С. Выготским как идея такой организации процесса обучения, которое реализовало бы актуальные возможности ученика, действовало бы в его зоне ближайшего развития, тем самым ускоряя процесс формирования его способностей. Наиболее разработанным вариантом целенаправленной организации учебной деятельности является система развивающего обучения, разработанная Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. Но институты деятельностной педагогики развития, существование которых показывает саму возможность нормирования образовательного пространства как пространства развития, сами по себе ещё не достаточны для политики развития человеческого потенциала.

Основание для нормы образования как института, рефлексивного по отношению к социокультурным практикам лежит уже не внутри образовательной политики, но внутри социальной политики. Особенно это важно для России, где, в отличие от стран с развитыми традициями общественной самоорганизации, новые формы образования возникали не как инициатива оформляющихся общественных групп, инструмент их воспроизводства и развития, но как результат целенаправленной государственной политики.

Стратегия развития человеческого потенциала как стратегия социальной

политики есть одна из стратегий расширения возможностей населения. Это расширение включает в себя повышение территориальной мобильности, интенсификацию профессиональных переходов, формирование установки на продуктивную деятельность. Основой человеческого потенциала являются *сквозные компетенции*, понимаемые как возможности, позволяющие человеку включаться в современные общественные и экономические процессы, в формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации, определяющие «лицо» современного мира и современной экономики; они рассматриваются как управляющие антропологические инстанции по отношению к внешним качествам: знаниям, навыкам, привычкам, способностям.

Выделяются следующие сквозные компетенции, формирование которых может быть задачей новой культурной революции в России: возможность движения за рынками труда (профессиональная компетенция); возможность формирования собственной идентичности (личностная компетенция и компетенция личностного взросления); возможность социальной коммуникации, включения в различные социальные среды (гражданская компетенция). Индивидуальность — рефлексивная инстанция следующего порядка, организующая управление человека самим собой и своими возможностями из трансцендентных оснований.

Как период, в котором может на базе сформированных способностей и компетенций может формироваться индивидуальность, опираясь на представления культурно-исторической теории, мы рассматриваем юношеский возраст. Юношеский возраст является периодом освоения и конструирования базовых онтологических представлений, включая осознание предпосылок собственного мышления и конструирование версий индивидуального будущего. Такая работа необходима для становления субъекта, способного и готового изменять схемы собственного мышления и деятельности и схемы мышления и деятельности в социальном и культурном масштабе. Онтологические представления существуют в форме *проблем*, социокультурных образований, существующих исторически и характеризующих определённую эпоху. Проблема как единица содержания образования должна быть *современной*, представлять собой то, что имеет не только начало в настоящем, но и продолжение в будущем. Поскольку же это продолжение заведомо неизвестно, практики становления юности с необходимостью должны быть связаны с проектированием возможного будущего и индивидуальной траектории в этом будущем.

Отсюда вытекает основное требование к образовательной практике развития человеческого потенциала: в ней должны быть представлены возможность продуктивного действия, отнесённого к одной из современных и перспективных социокультурных практик и возможность рефлексии, освобождения от деятельности. Практика, в которой становится индивидуальность, выстраивается как набор ситуаций, в каждой из которых практическое действие осуществляется целиком. Целостность действия связана с возможностью обнаружения онтологических оснований практики и реализацией структур

включения субъекта, практического мышления и установки. Становление индивидуальности в юношеском возрасте есть проба обретения практического мышления как практики реализации определённого онтологического содержания; именно это есть основное содержание самоопределения.

Третий параграф «Технологические и институциональные трансформации образовательных практик» рассматривает содержательные единицы и единицы управления в практиках открытого образования, общественные институты, в которых могут реализовываться такие практики, и формы включения элементов таких практик в современную систему образования, позволяющие преодолеть наиболее существенные её разрывы и дефициты.

Новая институциональная организация образовательных практик опирается на возможность организации образовательного пространства как пространства решения задач, адекватных конкретному возрасту. Для младшего школьного возраста такое пространство выстраивается системой развивающего обучения; задача организации пространства взросления подросткового возраста решается в рамках деятельностной педагогики под руководством Б. Д. Эльконина; решение задач юношеского возраста требует подходов индивидуально ориентированной педагогики.

Прежде всего, такой институт есть институт проектирования индивидуального будущего. Современное образование уже не может исходить из единого представления о цели образования, но должно учитывать постмодернистскую вариативность культуры, вариативность и искусственность образов будущего. В таком образовательном пространстве субъект исследует и конструирует версии организации жизни, оформленные в культурных моделях и образцах. Такое пространство заведомо двойственно: оно остаётся образовательным, поскольку по-прежнему решает задачу трансляции культуры, но одновременно позволяет *действовать по-настоящему*, проживая одновременно культурную форму деятельности и образ жизни, связанный с этой формой. Основное содержание таких образовательных пространств — аналитическое конструирование контекстов самоопределения.

Основная единица действия образовательного субъекта в таких пространствах – это *образовательная задача*, синтезирующая категориально-технологические схемы, описывающие образовательную действительность, и схемы управления образовательной средой, деятельностью субъектов образовательного пространства. Из образовательной задачи может быть развёрнута схема образовательной практики, включающая в себя натуральные объекты деятельности, знаковые и символические формы, представления и отношения субъектов, индивидуальные стратегии, схемы коллективной мыследеятельности.

Содержательно образовательная задача посвящена прошлому (восстановлению исходных оснований и интенций) и возможному будущему (оформлению возможных версий) исторических практик становления субъекта, создаёт возможность индивидуального исследования образовательным субъектом

культурной формы практически, на собственной телесной организации. Одновременно через образовательную задачу представляется и реализуется новая для участников реальность онтологических оснований. Объективная культурно-историческая проблема, стоящая за образовательной задачей, должна быть переведена в личностную, иметь возможность становиться антропологической и экзистенциальной проблемой.

Мир образовательной задачи соотносится с миром художественного произведения, структура которого воспроизводит онтологический переход, где пространство непосредственной жизни осознаётся как пространство, организованное трансцендентными основаниями, реализующимися в человеческих поступках и отношениях.

Онтология такого мира — *социокультурный объект*, системная целостность, синтезирующая формы организации коллективной мыследеятельности и обслуживающие знаковые, символические, понятийные, смысловые структуры. К социокультурным объектам относятся культурные практики (как, например, практики науки, искусства, управления, проектирования) и целостности, в которые человек помещается непосредственно (как, например, регион, этнос). Социокультурный объект не дан материально, он выстраивается лишь благодаря определенным человеческим сообществам, живёт в культурном поле как продукт жизнедеятельности этих сообществ и определяет понятийно выстроенную среду человеческого существования. Образовательные задачи и интегрирующие их образовательные программы необходимы для практического освоения социокультурных объектов, для формирования субъективных смыслов, значений и отношений.

Основная цель индивидуально ориентированной педагогики, реализующей задачи юношеского возраста, окончательно определяется нами как задача освоения определённого набора социокультурных объектов; человеческий потенциал осуществляется через становление социокультурного субъекта как ресурса для изменений и, одновременно, предмета конструирования и преобразования.

В отношении практики развития человеческого потенциала выделяются три типа содержания образования и, соответственно, три типа процессов объективации: процесс *актуализации* социокультурного объекта (аналитическое содержание), процесс *идеализации* социокультурного объекта (реконструкция онтологий и генезиса), процесс *трансформации* (моделирование развития).

Целостная реализация образовательных программ юношеского возраста в стратегии развития человеческого потенциала, в которых человек осваивает как собственные компетенции, так и объекты социокультурного окружения, невозможна в существующей системе образования, формально распределяющей юношеский возраст между старшей школой и высшими учебными заведениями. Для полноценной реализации открытого образования необходимы сетевые форматы, позволяющие осуществить возможность построения инди-

видуальных образовательных траекторий как совокупности образовательных задач, реализуемых отдельными модулями. Их развитие требует субъекта, реализующего политику развития человеческого потенциала как социальную политику. Субъекты такой политики в настоящее время лишь оформляются и связаны как с практиками регионального развития, так и с появлением и развитием массовых постмодернистских и постиндустриальных культурных практик.

Институциональные изменения, реализуемые будущей политикой развития человеческого потенциала, имеют целью превращение таких институтов в массовые практики, способные конкурировать с массовой системой среднего и высшего образования.

Локальные практики открытого образования существуют в виде модульных образовательных программ, реализуемых научными сообществами и сообществами гуманитарных технологов, локальными субъектами регионального развития. Возможны также образовательные программы, компенсирующие дефициты нормы теоретического и практического мышления в системе общего образования. Пример таких программ — интегрированные курсы, ориентированные на формирование единой системы категориальных представлений и схем модельного мышления, позволяющих освоить научные дисциплины как ресурс мышления и самоопределения. Отдельное институциональное требование для таких программ — требование позиции педагога, проектирующего, прогнозирующего и оформляющего индивидуальные образовательные траектории, *тьютора* образовательной программы.

В **Заключении** рассматриваются перспективы практик развития человеческого потенциала в качестве образовательных практик и одновременно практик социокультурного развития; намечаются перспективы исследований и разработок в сфере становления институтов открытого образования.

#### **Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:**

##### ***Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ:***

1. Попов А.А. Социально-философские аспекты современных программ открытого образования // *Философия образования*. Новосибирск, 2007. №3(20). С. 83-88.
2. Попов А.А. Философско-историческая оппозиция культурного и индивидуального в педагогической антропологии // *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 2007. № 305. С. 42-46.
3. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Рожкова Е.С. Постановка сквозных компетенций населения как стратегия позиционирования в социальной политике России // *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 2007. № 303. С. 32-34.
4. Попов А.А. Социально-антропологические основания практик современного образования // *Философия образования*. Новосибирск, 2008. №2 (23). С. 255-261.
5. Попов А.А., Проскуровская И.Д. «Схема» и «символ»: на пути к не-дискурсивной концепции мышления // *Философия науки*. Новосибирск, 2008. №2 (37). С.

18-32.

6. Попов А.А. Институализация процессов культурной трансляции в российском образовании // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2008. № 307. С. 38-42.

7. Попов А.А. Практическое мышление как основание современного юношеского образования // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2008. № 308. С. 49-52.

8. Попов А.А. К основаниям построения отечественной теории компетенций // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2008. № 312. С. 48-50.

9. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Философско-методологические основания практик педагогики и антропологии самоопределения // Философия образования. Новосибирск, 2008. №4 . С. 24-38.

#### **Монография:**

10. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Монография. Томск: Бия, 2008. 279 с.

#### **Публикации в других научных изданиях:**

11. Попов А.А. Философско-педагогический подход в сфере культурной трансляции / Философия образования и традиции русской школы. Сборник материалов конференции. СПб., 1995. С. 120-122.

12. Попов А.А. Развитие онтологических представлений и идея человека / Ценности в современном мире. Сборник научных трудов. Кемерово, 1995. С. 43-49.

13. Попов А.А., Лозинг В.Р. Специфика организации учебной деятельности в системе развивающего образования // Образование и социальное развитие региона. Барнаул, 1996. № 3-4. С. 51-55.

14. Попов А.А. Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения / Тьюторство: идея и идеология. Сборник научных трудов. Томск, 1996. С. 49-56.

15. Попов А.А. Культурная региональность индивидуальности в контексте индивидуально ориентированной антропопрактики / Индивидуально ориентированная педагогика. Сборник научных трудов. Москва – Томск, 1997. С. 44-52.

16. Попов А.А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности / Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. Монографический сборник. Барнаул, 1997. С. 18-38.

17. Попов А.А. Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Томский государственный университет. Томск, 1999. 26 с.

18. Попов А.А. Культура постмодернизма как основание образовательных технологий формирования «открытого общества» / Школа и открытое образование. Сборник научных трудов. Москва-Томск, 1999. С. 30-34.

19. Попов А. А. Метафизика как гуманитарная практика антропологического представления / Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Монографический сборник. Барнаул, 1999. С. 48-60.

20. Попов А.А. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования) / Педагогика самоопределения

пределения и гуманитарные практики. Монографический сборник. Барнаул, 1999. С. 98-119.

21. Попов А.А. Педагогика как «дизайн-практика» оформления региона самоопределения / Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации. Сборник научных трудов. Томск, 2000. С. 89-95.

22. Попов А.А. Образовательная политика и означение жизненного пространства / Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению. Сборник научных трудов. Томск, 2000. С. 269-274.

23. Попов А.А. Индивидуальность и знание: современные обусловленности / Открытое образование и региональное развитие: проблемы современного знания. Сборник научных трудов. Томск, 2000. С. 31-34.

24. Попов А.А., Щедровицкий П.Г., Эльконин Б.Д. и др. Социальный статус современного знания: круглый стол / Открытое образование и региональное развитие: проблемы современного знания. Сборник научных трудов. Томск, 2000. С. 38-57.

25. Попов А.А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения / Введение в педагогику самоопределения. Монографический сборник. Томск, 2001. Вып.3. С. 14-29.

26. Попов А.А., Блинов Г.Н. К представлениям о возрасте в педагогике самоопределения из рамок СМД-подхода / Введение в педагогику самоопределения. Монографический сборник. Томск, 2001. Выпуск 3. С. 38-46.

27. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Анализ современного состояния и концептуальные основания изменения системы повышения квалификации в сфере образования / Управление профессиональным развитием в системе повышения квалификации. Монографический сборник. Томск, 2002. С. 79-94.

28. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Поломошнова Т.А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования / Диагностика изменений в образовании. Монографический сборник. Томск, 2002. С. 31-48.

29. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогика самоопределения: контуры системной организации теории / Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ. Сборник научных трудов. Томск, 2002. С. 51-74.

30. Попов А.А. Пятый человек / Материалы Сибирской философской школы. 26-28 октября 2001 г. Новосибирск, 2002. С. 89-111.

31. Попов А.А. Самоопределение – это философия поколения / Поколенческий дискурс в практиках самоопределения. Сборник научных трудов. Томск: ТГПУ, 2002. С. 144-241.

32. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / Образование XXI века: достижения и перспективы. Сборник научных трудов. Рига, 2002. С. 99-117.

33. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения / Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст: Материалы Международной научной конференции. М., 2002. С. 216-221.

34. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Опыт консультационного сопровождения

образовательной реформы регионального уровня / Консультационное сопровождение образовательных проектов. Методическое пособие. Томск: ЦПКЖК, 2002. С. 69-104.

35. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Основы педагогики самоопределения / Сетевые программы повышения квалификации. Часть I. Инновационные педагогические практики. Томск: UFO-пресс, 2002. С. 79-82.

36. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая деятельность в системах гуманитарного образования: технология построения образовательных программ / Сетевые программы повышения квалификации. Часть II. Педагогическая деятельность в инновационных практиках. Томск: UFO-пресс, 2002. С. 117-121.

37. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Проектирование региональных образовательных систем / Сетевые программы повышения квалификации Часть IV. Управление изменениями в образовании. Томск: UFO-пресс, 2003. С.137-142.

38. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация гуманитарно-управленческого образования юношей. Москва-Томск: Дельтаплан, 2003. 192 с.

39. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Практики расширения возможностей в институционально-антропологической перспективе // Архэ. Культуротехнический альманах. Выпуск 4. Гуманитарная Россия: координаты становления. Томск: Дельтаплан, 2003. С. 30-37.

40. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи / Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Материалы IX научно-практической конференции. Красноярский государственный университет. Красноярск, 2003. С. 275- 290.

41. Попов А.А. Развитие человеческого потенциала: правовые рамки и управленческие практики / Материальная база сферы культуры. Форум «Стратегии регионального развития». Социальные и гуманитарные стратегии. Научно-информационный сборник. Выпуск 4. Казань: РГБ, 2003. С. 66-76.

42. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Г.П. Щедровицкий и М.К. Мамардашвили: на пути к не-дикурсивной концепции мышления / Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2002-2003 гг. М.: Школа культурной политики, 2004. С. 21-252.

43. Попов А.А. Антрополитика в контексте культурных и страновых изменений // Архэ. Культуротехнический альманах. Выпуск 5. Антрополитика. Томск: Дельтаплан, 2004. С. 208-214.

44. Попов А.А., Проскуровская И.Д. К проблеме этического измерения антрополитики // Архэ. Культуротехнический альманах. Выпуск 5. Антрополитика. Томск: Дельтаплан, 2004. С. 157-161.

45. Попов А.А., Анохина Н.В., Балашкина М.Г. Проскуровская И.Д. Шалимов Д.К. и др. Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск. Томск: Дельтаплан, 2004. 279 с.

46. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Человеческий потенциал и управление пространством возможностей // 60-ая параллель. Выпуск 1 (12). Культурное предпринимательство: бизнес или предназначение. Сургут: Центр культурных инициатив Сургута, 2004. С. 11-15.

47. Попов А.А., Проскуровская И.Д. География человеческих перспектив / Элективные курсы в профильном обучении: образовательная область «Обществознание».

Министерство образования РФ. Национальный фонд подготовки кадров. М.: Вита-Пресс, 2004. С. 32-46.

48. Попов А.А. Подготовка наследников // Со-общение. Технологический журнал для гуманитариев. М., 2005. №3. С. 27-32.

49. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Развитие человеческого потенциала // Со-общение. Технологический журнал для гуманитариев. М., 2005. №10. С. 43-45.

50. Попов А.А., Островский Б.М., Шиянова И.А. Событие тренинга // Кентавр. Методологический и игротехнический альманах. М., 2005. № 37. С. 64-71.

51. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Стратегия развития человеческого потенциала // 60-ая параллель. Выпуск 2. Сургут: Центр культурных инициатив Сургута, 2005. С. 4-17.

52. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Открытое образование: на пути к новому образовательному институту / От 15-ти и старше: новое поколение образовательных технологий. М., 2006. С. 15-29.

53. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Султанова А.В. Образовательные программы нового поколения / От 15-ти и старше: новое поколение образовательных технологий. М., 2006. С. 29-73.

54. Попов А.А. Русские компетенции и тренажеры корпоративных университетов // Со-общение. Технологический журнал для гуманитариев. М., 2006. № 9. С. 34-40.

55. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Философско-методологический анализ антропологических результатов открытого образования (на материале педагогики самоопределения) // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации. Томск, 2006. № 116. С. 5-13

56. Попов А.А. Философско-методологические основания построения современной теории концепций // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации. Томск, 2006. № 116. С.14-23.

57. Попов А.А., Балашкина М.Г. Понятие «культура» в педагогике: философско-исторический аспект // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации. Томск, 2006. № 116. С. 24-32.

58. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте педагогики самоопределения // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации. Томск, 2006. № 116. С. 33-50.

59. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Султанова А.В. География человеческих перспектив. Образовательные технологии нового поколения (учебно-методический комплекс). М.: Стратег.RU, 2006. 380 с.

60. Попов А.А. Проскуровская И.Д., Рожкова Е.С., Стась А.Н. Новая география мира: геэкономика, геополитика, геокультура. Методические указания по использованию ИИСС в учебном процессе. Томск: Издательство ТГПУ, 2007. 42 с.

61. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. М., 2007. №3. С. 186-199.

62. Попов А.А. Педагогика самоопределения: контуры системной организации теории // Гуманизация образования. Сочи, 2007. № 4. С. 9-13.

63. Попов А.А. Современное юношество и идея образовательной программы: на пути к новой институциональной модели / Педагогика развития: юношеский возраст – вершина детства и/или начало взрослости: материалы конференции. Красноярск:

ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2007. С. 73-82.

64. Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования / Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования: материалы конференции. Красноярск: ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2008. С. 67-76.