

# МЛОДЛЕЖЬ

## и общество

Главный редактор

**Елена Владимировна ИВАНОВА**

Арtdиректор **Андрей ИВАНОВ**

Компьютерная верстка и обработка  
иллюстраций **Галина НЕФЕДОВА**

**ЗАРЕГИСТРИРОВАН**

**В МИНИСТЕРСТВЕ РФ ПО ДЕЛАМ  
ПЕЧАТИ, ТЕЛЕРАДИОВЕЩАНИЯ  
И СРЕДСТВ МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**20 мая 2003 г.**

**СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ**

**ПИ №77-15496**

**ISSN 2308-5770**

**Цена свободная**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**143905, Московская область,  
г. Балашиха, ул. Майкла Лунна,  
д. 3, кв. 180**

**Тел./факс: (495) 544-79-54**

**E-mail: obrazpress@gmail.com**

**pr\_obr@mail.ru**

**сайт: www.obrazpress.ru**

**В НОМЕРЕ:**

**Данный номер посвящается светлой  
памяти Семена Вячеславовича Ермакова,  
философа и педагога**

### **ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*А.А. Попов, П.П. Глухов.* Идея  
открытого образования в контексте  
современной образовательной  
политики страны **4**

*С.В. Ермаков, М.С. Аверков.* Открытое  
дополнительное образование:  
основные понятия и прецеденты **15**

*В.С. Ефимов.* Становление открытого  
образования: смысл и задачи  
(онтологические заметки) **25**

*И.Г. Назарова, О.Л. Конева, А.С. Неткач.*  
Детско-взрослая академия как опыт  
открытого образования **31**

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ПРАКТИКИ**

*А.А. Попов.* Русские компетенции **44**

*С.В. Ермаков, А.А. Попов,  
И.М. Реморенко.* Проект оценки  
компетентностных результатов  
и достижений **53**

*П.П. Глухов.* Компетентностная олимпиада: идеология и технологии **63**

*Р.В. Комаров.* Мотивационная одаренность и гордиев узел проблемы одаренности **72**

#### **РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ**

*Н.Ю. Романова.* Опыт реализации регионального проекта развития системы открытого дополнительного образования **88**

*Ж.В. Ходос-Шикилева.* Международный молодежный форум «Территория инициативной молодежи "БИРЮСА" — университет неформального образования» **92**

*В.В. Максимов.* «Спецназ» образовательного пространства **108**

*А.П. Витковский.* Выстраивая систему осмысленного обучения **113**

#### **БЕСЕДЫ С СЕМЕНОМ ЕРМАКОВЫМ**

Антропологическая революция: горизонты открытого образования **122**

Подписано в печать 20.03.17. Формат 70 x 90 1/16.  
Бумага офсетная. Печ. л. 9,0. Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Связь-Принт»  
г. Москва, Варшавское шоссе, д. 125

**ПРИ ПЕРЕПЕЧАТКЕ МАТЕРИАЛОВ ССЫЛКА  
НА ЖУРНАЛ «МОЛОДЕЖЬ И ОБЩЕСТВО»  
ОБЯЗАТЕЛЬНА.**

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**КУДАШОВ ГРИГОРИЙ НИКОЛАЕВИЧ,**  
**КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ**  
**НАУК, НАЧАЛЬНИК НАУЧНО-**  
**МЕТОДИЧЕСКОГО ОТДЕЛА АНО**  
**ОДООЦ «РЕБЯЧЬЯ РЕСПУБЛИКА»**  
**(г. ТЮМЕНЬ)**

**ЛУТОВИНОВ ВЛАДИМИР ИЛЬИЧ,**  
**ДОКТОР ФИЛОСОФСКИХ НАУК,**  
**ПРОФЕССОР РАГС ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ**  
**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ,**  
**СОВЕТНИК ПРЕДСЕДАТЕЛЯ**  
**ЦЕНТРАЛЬНОГО СОВЕТА**  
**РОСТО (ДОСААФ)**

**МЕЛЬНИЧЕНКО ИГОРЬ ИННОКЕНТЬЕВИЧ,**  
**КАНДИДАТ ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУК,**  
**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА**  
**ДЕПАРТАМЕНТА МОЛОДЕЖНОЙ**  
**ПОЛИТИКИ И ОБЩЕСТВЕННЫХ**  
**СВЯЗЕЙ МИНИСТЕРСТВА СПОРТА,**  
**ТУРИЗМА И МОЛОДЕЖНОЙ**  
**ПОЛИТИКИ РФ**

**СЕРГЕЕВ ДМИТРИЙ ВИКТОРОВИЧ,**  
**ПРЕДСЕДАТЕЛЬ ПРАВЛЕНИЯ**  
**АВТОРСКОГО АГЕНТСТВА «НОВЫЕ**  
**СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ**  
**ТЕХНОЛОГИИ»**

**ЕРМОЛИН АНАТОЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ,**  
**КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,**  
**ЛАУРЕАТ ПРЕМИИ ПРЕЗИДЕНТА РФ**  
**В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КОРШУНОВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ,**  
**КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ**  
**НАУК, ДОЦЕНТ, ПРОРЕКТОР ПО**  
**УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**  
**МОСКОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**  
**ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

#### **УЧРЕДИТЕЛИ:**

**Елена Иванова, Тамара Ерегина**

**МНЕНИЕ АВТОРОВ МОЖЕТ**  
**НЕ СОВПАДАТЬ С МНЕНИЕМ РЕДАКЦИИ.**

© «МОЛОДЕЖЬ И ОБЩЕСТВО», 2017

The image features a minimalist, abstract design. It consists of several thick, light gray L-shaped bars that form a frame around the central text. These bars are positioned at the top, left, and bottom. Interspersed among these gray bars are four solid black rectangular blocks, one in each corner. Thin black lines connect the corners of these black blocks, forming a square frame. At each of the four corners where these lines meet, there is a small white circle. The central text is rendered in a bold, black, sans-serif font. The overall aesthetic is clean, modern, and architectural.

# ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А.А. Попов, П.П. Глухов

# ИДЕЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СТРАНЫ

Об авторах:



**ПОПОВ Александр Анатольевич,**

*доктор философских наук, главный научный сотрудник  
ФГАУ «Федеральный институт развития образования», заведующий  
лабораторией компетентных практик образования института  
системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет»*

**ГЛУХОВ Павел Павлович,**

*специалист лаборатории компетентных практик  
образования  
института системных проектов ГБОУ ВО «Московский  
городской педагогический университет»*



**С**овременная ситуация разворачивания образовательных процессов определяется как переходная. Речь идет о переходе по ряду характеристик и признаков образовательных систем, выстроенных в индустриальной логике, которая включает сферу образования в идею «производства». **В рамках данной идеи образование рассматривается как производство особого рода, как «педагогическое производство».** Продуктом такого производства должно являться включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования культурных способов деятельности или способностей.

Основополагающий принцип производства, который лег в устройство сегодняшних образовательных систем, привел к проблеме становления и проявления субъектности человека. Восребованность такой позиции возникла в ситуации перехода общества к экономике нового технологического уклада, требующей гуманитарных платформ, обеспечивающих формирование человеческого капитала<sup>1</sup>.

Такая экономика задает понимание человека, при котором базовым капиталом являются знание и компетенции. Это, в свою очередь, обусловило появление и становление компетентностного подхода, хотя до сих пор остался нерешенным вопрос образовательной системы, являющейся

платформой для полноценной реализации данной образовательной парадигмы.

**В обозначенном контексте речь может идти о построении открытых систем, формирующих субъекта, а не функционера, являющегося продуктом закрытых систем, ориентированных на обеспечение экономики индустриального типа.**

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУБЪЕКТНОСТИ**

Если полвека назад ценился работник, умеющий четко, по инструкции выполнить набор типовых операций, то сейчас ценен тот, кто может стать единицей реализации процессов инновационного развития<sup>2</sup>, а именно тот, кто умеет:

- предложить нестандартный продукт (будь то повар в кафе или глава крупной корпорации);
- проанализировать всю ситуацию целиком и найти решение, эффективное именно в данных условиях (будь то автомеханик или политик);
- проиграть разные варианты развития событий и оценить риски до принятия решения, имеющего реальные последствия.

Формирование таких умений возможно в образовательных системах,

<sup>1</sup> См.: *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.

<sup>2</sup> См.: *Щедровицкий П.Г.* Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы // Вопросы философии. 2007. № 7. С. 36–54.

которые построены как практики становления субъектности человека<sup>3</sup>.

Современные образовательные системы должны быть построены как системы становления практического мышления и стать ресурсом для субъекта обучения, демонстрирующим структуры современных практик.

Входя в такие системы, ученик может получать уже не знание о знании, а знание о действии. Это знание проявляется в компетенции и способности действовать самостоятельно. В свою очередь, любая практическая задача — это ситуация открытого типа, не имеющая готового решения и требующая первоначального субъектного самоопределения. В соответствии с данными положениями образовательные системы должны создавать для ученика условия самостоятельного построения процедуры практической деятельности<sup>4</sup>. При этом практическое всегда связано с преобразованием если не нормы деятельности, то нормы организации себя как собственно субъекта данного процесса преобразования.

«Потенциал, ресурс, продукт, капитализация — ключевые слова контекста и пространства, в котором уместен компетентностный подход. Компетенция — это мера включения человека в деятель-

ность, то есть мера капитализации его опыта. Эта мера и задает меру образованности»<sup>5</sup>.

Делая следующий шаг, возможно предположить, что современная компетенция, связанная уже с идентичностью, есть еще и мера масштабирования в новых рамках и горизонтах осуществляемой практики.

### **ПРИЗНАКИ СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ПРАКТИК**

Базовый тезис состоит в том, что открытое образование ориентирует учеников не на процесс самостоятельного познания и обобщения познанного (чего достаточно для традиционных форм организации производства), а **на практики конструирования и преобразования, где исследование является обслуживающим процессом, но не ведущим**<sup>6</sup>.

***И открытому, и закрытому образованию на современном этапе характерно устройство в виде сети.***

<sup>3</sup> См.: По сути, речь идет об овладении возможностью удержания практики, практическим мышлением, овладении собой. *Тенисаретский О.И.* Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. 1999. № 1–2. С. 148.

<sup>4</sup> См.: *Попов А.А.* Открытое образование: философия и технологии. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 256 с. // Психология, педагогика, технология обучения. 2012.

<sup>5</sup> *Эльконин Б.Д.* Идентичность, потенциал и перспектива человека в реальности образования: От 15 и старше: Новое поколение образовательных технологий / Под общ. ред. А.А. Попова. М., 2006. — 266 с.

<sup>6</sup> См.: *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Система педагогических исследований. М.: Касталь, 1993.

Так, закрытое, или традиционное, образование развивает типовую инфраструктуру, которая выстроена как сеть, дублирующая один и тот же элемент в разных частях своей системы.

**Субъекты такого образования исходят из полагания, что типовые структуры и процессы необходимо и возможно адаптировать в любых, принципиально отличающихся друг от друга условиях.**

Важным моментом для нас является то, что закрытое образование не подчиняет себя тем или иным условиям, а, наоборот, стремится подчинить условия своим принципам и стандартам. В этом заключается парадокс различных концепций стандартизации, пришедших с идеей производства, — уникальное стремится стать формальным и тиражируемым, применимым в любом типе ситуаций и условий.

Но это заведомо невозможно, в связи с чем уникальное становится закрытым (но не элитарным), порождающим собственный уклад. Поэтому такое образование становится отчужденным от живых процессов общественного и инновационного развития, от разного рода практик.

Стоит заметить, что данные институты пришли к ситуации закрытости не по первоначальному замыслу своих субъектов проектирования, а стали таковыми в связи с переходом к новому технологическому укладу и необходимостью осуществления реиндустриализации сферы образования.

Сами практики и деятельности стали открытыми для общества и для потребителей своих продуктов. Процедура производства стала прозрачнее и доступнее для вовлечения любого типа профессионала, соответствующего определенному уровню компетенции.

**Субъектность и компетенция — категории, применимые к ситуации неопределенности и ситуациям разворачивания действий открытого характера, это делает невозможным организацию практик их становления в образовательных системах закрытого типа.**

В свою очередь, открытое образование построено по принципу практико-ориентированности, который задает иное представление о построении образовательной сети.

***Открытые сети не выстроены как воспроизводство типовых элементов и инфраструктур в разных ее частях, они устроены иначе!***

Они объединяют разнородные и разнообразные элементы, разных людей с разным уровнем профессионального развития и степенью включенности в ту или иную практику. Такие сети решают две циклические задачи: первая — включение человека в практику, а вторая — ресурсное сопровождение процесса становления человека в практике (становление его компетенции).

Важно заметить, что такое образование отказывается от идеи патронажа своих учеников и работает с проявлением самостоятельности, инициативности, с процессом самоопределения. В этом плане человек попадает в избыточные пространства, где ему предоставляется доступ ко всему многообразию практических элементов и возможностей практикования.

Открытые образовательные институты возможно определить по их соответствию конкретным признакам, содержание которых возникает из противопоставления двух вопросов.

Закрытое (традиционное) образование отвечает на вопрос: **«Что должно быть выучено для того, чтобы...»**, а открытое образование идет от вопроса: **«Какие практики, объекты и какие люди должны окружать человека для того, чтобы...»**.

Мы выделяем 6 признаков, характерных для открытых образовательных институтов:

1. В учебный процесс вовлечены разнообразные субъекты социальных и производственных структур (бизнес, предприятия, корпорации, общественные организации, общественные движения, наука, СМИ и т.д.).

2. Образовательный институт специально учитывает, выясняет и подстраивается под образовательный заказ учеников. То есть институт выступает в качестве ресурса, поддерживающего образовательные интенции, а не в качестве предприятия, определяющего их в рамках единой цели.

3. Ученики могут напрямую влиять на учебный процесс. Институт не вынуждает ученика подчиняться учебным планам. В этом смысле программы открытого образования выстроены с учетом возможности их мобильного преобразования, первичным и определяющим являются индивидуальные образовательные потребности учеников.

4. Институт устроен сетевым образом, объединяя в себе разнородные и многообразные учебные ресурсы, доступ к которым взаимообеспечен всем ученикам. Сеть выстраивает каналы связи между учебными ресурсами не только традиционного типа, но и ресурсами неформального характера: Интернет, видео, исторические и культурные артефакты, люди (не имеющие педагогического статуса), книги (не имеющие статуса учебного или методического пособия), производственные ситуации, предметы практики и производства и т.д.

5. Институт построен на платформе реально существующей практики и организует ученику полноценное субъектное включение в нее. Также институт является проблемно-ориентированным и включает учеников в процесс обсуждения проблем и совместной работы над ними.

6. Институт предусматривает многообразие учебных режимов (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, типовые, индивидуальные, очные, заочные, дистанционные, интенсивные, сертифицируемые, не сертифицируемые, межтерриториальные, групповые, экстернат и т.д.).



**Стоит заметить, что появление институтов открытого образования не может быть зафиксировано во всей их полноте (по всем 6 признакам), так как это требует абсолютно-го изменения образовательной парадигмы и политики.**

Но на сегодняшний день имеется опыт работы с разными институциональными формами, которые осуществляют пробу разработки, адаптации и закрепления технологий обучения, соответствующих признакам открытого образования.

Мы выделяем три направления такого рода разработок:

**1. Технологии интенсификации процесса обучения (соответствие признакам 2 и 3).**

Включает в себя образовательные площадки, деятельность которых направлена на обеспечение освоения каких-либо знаний или компетенций в сжатые сроки, а также на апробацию технологий игрового и событийного обучения.

**2. Технологии индивидуализации (соответствие признакам 5 и 6).**

Включает в себя образовательные площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий индивидуально-ориентированного обучения. Особое внимание уделяется технологиям тьюторства и построения индивидуальных образовательных программ/стратегий/планов. Помимо этого, апробируются технологии построения избыточных образовательных сред, обеспечивающих возможность

реализации индивидуальных образовательных траекторий ученика.

**3. Технологии построения образовательных сетей (соответствие признакам 1 и 4).**

Включает в себя площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий построения образовательных сетей на разных уровнях, обеспечивающих включение групп детей разных возрастов и разной территориальной принадлежности в процесс взаимодействия и учебной коммуникации. Также особое внимание уделяется образовательным сетям, построенным на платформе дистанционного обучения.

## **ОСНОВАНИЯ ПЕРЕХОДА К ПОЛИТИКЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Важно отметить, что сегодня функция определения стратегии развития сферы образования лежит не только на федеральных органах власти. Большинство полномочий сосредоточено на уровне субъектов Федерации, которые с учетом социальной, экономической, культурной ситуации и динамики ее развития определяют приоритеты сферы образования на уровне региона.

В свою очередь, образовательные институты становятся интегрированными в региональную политику, в том числе экономическую и социальную. Таким образом, мы наблюдаем функциональное смещение от обучения (как социальной функции государства) к решению задач развития отдельных террито-

рий с учетом интересов местных сообществ средствами образования.

В организационно-управленческой рамке это означает переход от решения задач социального обеспечения населения к формированию образовательной политики.

Анализ основных нормативных актов, регламентирующих деятельность в сфере образования на территории Российской Федерации, показывает, что понятие «образовательная политика» в них практически не используется, во всех документах применяется термин «государственная политика Российской Федерации в области образования», что характеризует ее как закрытую, имеющую единственного субъекта<sup>7</sup>.

Сам термин «образовательная политика» гораздо шире, чем термин «государственная политика в области образования». Это определяется тем, что ее субъектом является не только государство, но также и семьи, дети, молодежь, корпорации, работодатели, предприниматели, педагогические команды и сообщества, коммерческие и некоммерческие организации, различные общественные объединения и т.д.

**Каждый из этих субъектов должен выступать заказчиком образовательного процесса и определять требования к результатам.**

<sup>7</sup> См., напр.: Кондракова И.Э. Образовательная политика: содержание понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128.

**Из этого следует, что современная образовательная политика должна предполагать переход к идее открытого образования, где предусматривается многообразие субъектов образовательного процесса.**

Выработка новой образовательной политики требует организации общественного диалога между всеми субъектами, которые должны иметь возможность задавать цели и приоритеты, определять ограничения, технологии, возможные организационные решения и, главное, саму «идею образования». Причем именно идентичность, т.е. наличие объемлющего замысла, определяет отличие «образовательной политики» от «государственной политики в сфере образования, которой присуще нормирование, регулирование и структурирование сферы образования, но не ее развитие.

Сегодняшняя система управления сферой образования нормирует и частично определяет приоритетные направления (работа по выявлению и сопровождению одаренных детей, развитие технического творчества в молодежной среде и т.д.), но не оформляет общую идею, замысел и объемлющий результат современного образования.

Сама политика возникает в условиях конкуренции взглядов и интересов в той или иной сфере (будь то образовательная или экономическая политика). При этом политика всегда обобщена до нескольких принципиальных идей, позволяющих сформировать сторонников реализации политических процессов.

***Политика является управленческой практикой, которая преобразует те или иные институты, системы и социально-производственные структуры.***

Обсуждая образовательную политику, крайне важно обсуждать саму идею образования, ее доступность и механизмы трансляции. Именно идея образования первична и критически необходима для осуществления какого-либо развития системы образования.

В свою очередь, возникновение альтернативной идеи образования, требующей реиндустриализации сферы и соответствующей признакам открытости, — характерная ситуация для современной России. Это проявляется в появлении сообществ родителей, которые включают своих детей в семейные формы обучения, независимых профессиональных ассоциаций, популяризирующих и легитимизирующих новые педагогические позиции, экспериментальных площадок, внедряющих технологии открытого образования.

Таким образом, образовательная политика — это практика развития системы образования, реализующая переход к будущему состоянию системы, образ которого определяют в ходе общественного диалога ряд ее субъектов, в число которых входят представители различных социальных и профессиональных групп и иные субъекты сферы образования.

Так как образовательная политика — практика, которая не должна замыкаться в системе государственного управления, то для ее оформления и реализации шага развития необходимо обеспечить организацию сложнейших общественных (с привлечением широкого круга субъектов) процессов — коммуникации, проектирования, деятельности.

***Механизм образовательной политики предполагает наличие субъекта, принимающего решение.***

Именно в таком качестве должно выступать государство, но участниками общественного диалога и, возможно, его организаторами, на наш взгляд, должны стать носители интересов, проектов, технологий, которые позволяют решать задачи, возникающие в ситуации перехода к новому технологическому укладу.

Организация перехода в Российской Федерации к открытому образованию — целесообразный и эффективный организационно-управленческий сценарий для страны. Создание открытых образовательных институтов позволит обеспечить необходимое развитие человеческого потенциала и его капитализацию на следующем шаге, что является необходимым условием для сохранения конкурентоспособности России на международной арене, реализации проектов и программ, направленных на мо-

дернизацию и реиндустриализацию страны.

Идея открытого образования ложится как определяющая новой образовательной политики и является возможной в связи с наличием достаточного количества прецедентов (появление сообществ, экспериментальных площадок и ассоциаций).

В организационно-управленческой рамке образовательная политика должна обеспечивать условия для возможности перехода к новым принципам организации образования, соответствующих признакам открытых образовательных систем, а именно:

### **1. Принцип построения открытых образовательных сетей.**

Здесь важно отметить, что образовательная сеть — это комплекс образовательных ресурсов, а не сеть образовательных учреждений, так как она должна охватывать разные субъекты и институты других сфер. Образовательная сеть должна включать в себя все возможные ресурсы, в том числе виртуальные информационные порталы, профессиональные и околопрофессиональные сообщества (как реальные, так и виртуальные), отдельных людей, культурные, производственные или иные пространства, которые могут являться образовательной возможностью для участника образовательного процесса. Такая сеть не ограничена ни географическими, ни культурными (к примеру, языковыми) рамками, соответственно возможности таких сетей практически безграничны.

### **2. Принцип образовательной мобильности.**

Это ключевое условие функционирования открытого образовательного пространства, которое предполагает отсутствие каких-либо организационных, финансовых или нормативных препятствий, обеспечивает мобильное движение обучающегося. При этом индивидуальные образовательные планы — это лишь первый шаг индивидуализации, субъективации и интенсификации образовательного процесса, который сегодня уже не всегда возможно реализовать в рамках традиционной образовательной организации.

### **3. Принцип практико-ориентированности образовательных программ.**

Именно образовательная программа является базовой единицей открытой образовательной системы. Поэтому политика открытого образования предполагает организацию такой системы, которая состоит из широчайшего спектра образовательных программ, интегрированных в различные образовательные сети. Обучающийся, двигаясь в образовательном пространстве, прокладывает свою траекторию сквозь те или иные образовательные программы, ориентируясь на их содержание и возможные для него лично образовательные результаты.

### **4. Принцип соблюдения полисубъектности образовательного процесса.**

Так как учебный процесс в открытых образовательных системах предполагает практико-ориентированность, то

к реализации образовательных программ должны быть привлечены различные субъекты — предприятия, корпорации, государство, бизнес, общественные организации и т.д. Все перечисленные условия определяют совершенно иную организацию и структуру, в том числе финансовую, системы образования, где:

- для ученика ключевыми становятся уже не образовательные организации, а образовательные программы и его образовательная траектория;

- для педагога ключевым становится не учебный план, а ресурсность проектируемой и реализуемой им образовательной программы для ученика;

- для менеджера в сфере образования ключевым вопросом становится конкуренция и соорганизация с иными субъектами образовательного пространства;

- для потребителей (родителей, ребенка, государства, корпораций и предприятий) ключевым по-прежнему остается вопрос об образовательном результате, но в системе открытого образования у них появляется возможность реально влиять на построение учебного процесса.

***Важнейшей задачей управления становится определение механизмов и инструментов реализации политики открытого образования.***

Имеющийся опыт реализации отдельных элементов модели открытого образования на тех или иных уровнях, представленный в приложении, показывает, что ключевыми организационно-управленческими механизмами, обеспечивающими переход систем закрытого образования к открытым образовательным системам, предполагающих в том числе появление новых образовательных субъектов и педагогических позиций, являются создание, организация и проведение:

- кадровых школ, направленных на осмысление педагогами и менеджерами сферы образования новой образовательной модели, освоение ими новых принципов проектирования и реализации образовательных программ, постановки образовательных задач, освоение новых педагогических позиций. Именно работа с кадрами является ключевым элементом любой образовательной реформы<sup>8</sup>;

- открытых конкурсов образовательных программ и проектов, в рамках которых любая организация-заявитель, в том числе общественная, некоммерческая и коммерческая организация, может получить финансирование своей образовательной программы, если она соответствует требуемым критериям и получает высокую экспертную оценку;

- открытых конкурсов территориальных программ развития системы образования, позволяющих на конкурс-

<sup>8</sup> См.: Fullan M. The new meaning of educational change. Routledge, 2007.

ной основе поддерживать формирующиеся в тех или иных территориях открытые образовательные сети, создающие открытые образовательные пространства;

— тьюторских и менеджерских центров, обеспечивающих реализацию образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, а также на определенном шаге развития обеспечивающих логистику учащихся в рамках сформированной образовательной сети;

— центров образовательной навигации, где специалисты, обладающие комплексными представлениями о той или иной практике, обеспечивают информационно-консультационную поддержку тьюторов и педагогов, занимающихся индивидуальным сопровождением учащихся;

— компетентности состязаний как нового формата выявления одаренных и талантливых обучающихся, для которых система открытого образования в условиях качественной индивидуальной тьюторской поддержки становится мощнейшим ресурсом развития человеческого потенциала и обеспечивает

достижение высоких результатов в различных состязаниях российского и международного уровней.

**На сегодняшний день формирование и реализация образовательной политики на уровне страны, регионов, муниципалитетов являются ключевым приоритетом развития системы образования. Идея открытого образования наиболее эффективна и конкурентна в современной социокультурной и экономической ситуации, так как именно в системах открытого образования может быть реализован компетентностный подход к обучению, который позволяет эффективно развивать человеческий потенциал страны.**

Как показывает опыт внедрения принципов открытого образования в различных регионах страны, переход к системе открытого образования принципиально возможно осуществить за 4–5 лет, и этот шаг позволит совершить прорыв к реиндустриализации как новому технологическому укладу, а также современной гуманитарной платформе.

С.В. Ермаков, М.С. Аверков

# ОТКРЫТОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРЕЦЕДЕНТЫ

В статье авторы ведут разговор об основных предпосылках возникновения открытого дополнительного образования и основных его понятиях, на примере наиболее отработанных форм интенсивных образовательных погружений (школ).

Об авторах:

**ЕРМАКОВ Семен Вячеславович,**



кандидат философских наук,  
научный руководитель  
открытых образовательных программ школы «НooГен»

**АВЕРКОВ Михаил Сергеевич,**

директор Красноярской региональной молодежной общественной организации «Сибирский Дом»



## ПОНЯТИЕ «ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Понятие «открытое образование» имеет для нас два разных, взаимодополняющих смысла. **Во-первых, это помещение школьника в открытую образовательную ситуацию.**

В такой ситуации учащийся сам может определять свою позицию и стратегию действия, двигаться к собственной и предложенной педагогом цели. **Открытость образовательной ситуации удерживается открытой образовательной задачей.**

Такая задача определяет общий контекст деятельности и материал, который может быть использован, но не ограничивает ученика по конкретным версиям и способам решения.

**Во-вторых, это создание открытого образовательного пространства.** Внутрь такого пространства в зависимости от поставленных учениками целей и выстроенных ими индивидуальных траекторий может втягиваться разный материал, который побуждает школьника конструировать собственный способ действия и собственную стратегию действовать в соответствии с логикой разворачивающейся ситуации.

**Такое открытое пространство может быть смоделировано в масштабе образовательного погружения или отдельного учреждения, но оптимально, чтобы все окружение ученика (в масштабе населенного пункта, региона, профессиональных сообществ) могло быть в это пространство вовлечено.**

**С чем связана неизбежность появления такого образования?**

Многие практики, замеченные и используемые нами и другими разработчиками открытых образовательных программ, вначале сложились как бы естественным образом и существовали вне образования, внутри других общественных институтов.

Необходимость интегрировать эти практики в образование, максимально использовать их возможности связана с кризисом в последние десятилетия таких базовых общественных институтов, как семья, профессиональные и «соседские» сообщества, со смещением границ допустимого и недопустимого, обязательного и возможного в разных возрастах (Б.Д. Эльконин, К.Н. Поливанова, В.С. Собкин опи-

сывают это как кризис детства, утрату подростками и юношами нормы взрослости и желания взрослеть).

***Становится необходимым, как мы считаем, искусственно, проектно разворачивать средствами образования то, что прежде случалось как естественный эффект функционирования общественных институтов и норм.***

## **ПРАКТИКИ И ПРОГРАММЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Итак, мы ведем речь о практиках, которые отвечают на присущее подростковому и юношескому возрасту стремление к действию «от себя» и расширению горизонтов, выходу за пределы социальных институтов семьи и школы, непосредственного окружения (хотя бы и в воображении), к осуществлению лично, социально, культурно значимого действия. Образно говоря: речь о стремлении к приключению.

В предыдущей статье мы приводили примеры таких практик (клубы ролевых игр и исторической реконструкции, компьютерные игровые сообщества, образовательный туризм, волонтерские объединения и т.д.).

***Отметим, что самих по себе этих практик для самоопределения и в целом взросления недостаточно. Необходимы образовательные формы, позволяющие взрослому человеку удержать целостность собственного действия.***



Программы открытого дополнительного образования, в отличие от таких практик (или, точнее, в развитие таких практик):

– обеспечивают школьнику возможность собственного действия на этом (или другом) материале;

– дают ему опору для рефлексивного осмысления собственного действия, возможность отстраниться и увидеть собственное действие целиком;

– создают условия проектирования нового возможного действия не только из непосредственных желаний и интересов, но и на основе культурных моделей и принципов конкретной сферы деятельности.

**Как мы уже говорили выше, такие программы строятся вокруг открытой образовательной задачи — содержательной и организационной конструкции, реализующей перечисленные возможности.**

## **МИР НАУК, МИР ПРОФЕССИЙ И МИР ПРАКТИК**

Открытая образовательная задача строится вокруг модели практики, более универсальной, чем модель школьного или даже научного предмета, чем модель профессии.

**Метафорически можно сказать, что если школа призвана ввести ученика в мир наук, сложившиеся формы дополнительного образования (кружки, студии, клубы по ин-**

**тересам), т.е. в одну из профессий, то открытое образование вводит взрослеющего человека в мир практик.** Поскольку это принципиальное различие, остановимся на нем более подробно.

**1. Мир наук,** на основе которого строится предметная организация школьных знаний, предполагает, что действительность описывается разными типами законов. Существуют законы организации знания (логика), законы отношений и преобразований форм и величин (математика), законы организации живой и неживой материи (биология, физика, химия), законы жизни человека и человеческих сообществ (психология, социология, история, экономика), законы взаимодействия человеческих сообществ с окружающим миром (география, экология), законы форм человеческих представлений о собственной жизни (искусствоведение, религиоведение).

Такие законы действительно существуют и изучаются отдельными науками. И науками, возникающими в результате дробления наук, например, физика уже в школе дробится на механику, термодинамику, электродинамику и т.д. И науками, возникающими на стыке наук. Школьная программа не успевает за этим, мир наук теряет целостность, а в результате теряет целостность картина мира, передаваемая школой.

В то же время наука как деятельность подразумевает, что о мире далеко не все известно. **И вводить школьника (уже пробующего себя как будущего**

ученого) в мир наук есть смысл, если он сможет прожить хотя бы один раз опыт открытия, перехода от неизвестного к известному.

**2. Мир профессий** основан не на знаниях, а на технологиях, точнее, на типах объектов, которые преобразуются в результате применения разных типов технологий.

На этом основана, например, известная «профессиограмма»: задаются отношения человек — человек, человек — природа, человек — машина, человек — знак... Но в современном мире технологии столь сложны, что такие простые типы, скорее, редкость. Сложность технологий определяется сложностью задач. А профессии — местами в решении этих задач.

**Комплекс задач, научных знаний и технологий, которые могут быть применены для их решения, способы организации взаимодействия знаний, технологий и профессиональных позиций и есть практика.**

**3. Мир практик.** Попробуем заметить своего рода карту того, что мы называем миром практик. На этой «карте» мы можем увидеть следующие типы практик.

**Социальные:** создание новых форм организации социальной жизни.

**Культурные:** создание новых культурных форм, отдельных произведений и культурных сред.

**Регионального развития:** формирование основ пространственного мышления и навыков работы с территориальными комплексами.

**Антропологические:** эмоциональное, физическое, волевое, духовное, интеллектуальное развитие и саморазвитие.

**Познающие:** формы научной работы: наблюдение, описание, конструирование моделей основных явлений окружающего мира.

**Инженерные:** проектирование и создание технических объектов, решающих конкретные производственные или бытовые задачи.

**Визуальные:** конструирование наглядных представлений смыслов, образов, сценариев социального поведения и взаимодействия (например, кино, телевидение, сценическое искусство, дизайн, веб-дизайн, разработка компьютерных игр и виртуальных сред).

Образовательная задача вводит школьника в одну из таких практик с опорой на современные **технологические решения и научные знания.**

## **ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕШЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ**

Наиболее отработанные в открытом дополнительном образовании программы существуют в форме интенсивных школ. Интенсивная школа в форме погружения позволяет школьникам дистанцироваться от своей повседневности, заниматься в течение нескольких дней прежде всего тем, что интересно, и вместе с теми, кому это тоже интересно.

Но в отличие от, например, языкового погружения (где **все** в течение нескольких дней стараются говорить на

языке) или спортивных сборов, где **все** бегают, или прыгают, или занимаются борьбой, в интенсивных школах открытого образования **не предполагается, что все делают одно и то же.**

Как уже было сказано выше, интенсивная школа строится вокруг открытой образовательной задачи. Остановимся на этом подробнее.

**Открытой образовательной задачей мы называем такую задачу, которая:**

- формирует проблемную ситуацию, задавая смысловое и понятийное противоречие;

- организует одновременно пробное практическое действие и его рефлексию (в зависимости от акцента поставленной задачи – рефлексию способов понимания или рефлексию мотивов действия);

- позволяет найти решение только за счет того, что понятийное знание, смысл, формы коммуникации превращаются в инструмент самоорганизации.

**Такая задача может быть решена в групповой самоорганизации, позволяющей достичь результата за счет кооперации, гибкого разделения ответственности, соотношения разных знаний и умений.** Решая такую задачу, участник программы заведомо учится определять свою позицию в спектре возможных версий и внутри групповой коммуникации.

**Связь же этого опыта с реальным самоопределением обусловлена тем, что сама обозначенная проблемная ситуация:**

- должна иметь реальный смысл в прошлом, настоящем или возможном будущем;

- должна позволять хотя бы в игровом режиме присвоение ее как жизненной задачи.

**Каждый шаг решения такой задачи должен включать в себя три такта:**

- групповая работа: совместное действие, позволяющее проработать версию и «материализовать» ее, например, в теоретической модели, эскизе инженерного устройства, сценарии или пробной версии художественного произведения;

- представление результата: обсуждение версии представителями разных групп (отстаивающих свои версии) и *экспертами*; обсуждение может обнаружить как внутренние дефициты предложенной версии, так и ее нераскрытые возможности.

***Эксперт в открытой образовательной задаче не ставит оценки и не излагает свою экспертную версию, это тот, кто имеет опыт собственного продуктивного действия в решении таких задач.***

- рефлексия: понимание того, как можно строить дальнейшую работу с версией, как преодолевать внутренние дефициты, на какие из нераскрытых возможностей обратить внимание, а какие можно отбросить; для организации такой рефлексии необходима педагогическая позиция, отличная от позиции эксперта, – позиция *тьютора*.

*В наиболее общем понимании тьютор — педагог, оформляющий и сопровождающий индивидуальную образовательную траекторию ученика, выстраивающий рефлексию шагов образовательной траектории. Мы используем этот термин, поскольку в открытом образовании индивидуальная траектория ученика формируется именно из собственных проб, версий, решений о развитии этих версий и уже как следствие из обозначенных образовательных дефицитов и запросов.*

Еще один важный эффект погружения: в замкнутой среде возрастает плотность коммуникаций, у педагогов появляется возможность управлять содержанием и формой этих коммуникаций. А еще определять правила жизни на некотором отрезке времени, создавать визуальный и звуковой фон, выстраивать, как в художественном произведении, темпоритм, оптимальный для работы со сложными смыслами и замыслами.

Длительность погружения определяется количеством рабочих тактов, соответствующим логике разворачивания образовательной задачи. Стоит еще предусмотреть время на общую рефлексию результатов, на осуществление пробных действий, если они требуют выхода «в поле»: исследования, анализа материалов, съемки, рисования эскизов или создания макетов...

## ЕЩЕ РАЗ О ПРИМЕРАХ

Конкретные примеры таких программ были неоднократно описаны нами и нашими коллегами. В предыдущем материале мы кратко также останавливались на программах «НооГен» и «Школа кино и театра», в данном материале представим более развернуто еще несколько вариантов программ.

### 1. География человеческих перспектив

Программа состоит из четырех отдельных модулей (интенсивных школ-погружений). **Принципиально важно, что между модулями у школьников есть время прочитать необходимую литературу, дистанционно пообщаться с другими участниками, в том числе с тьюторами и экспертами, придумать свои задачи и сформулировать свои ожидания на следующий модуль.**

Почему география? Традиционно география считается очень скучной наукой, требующей запоминания большого количества фактов. Но современная география (например, «гуманитарная география» Б. Родомана, «урбанистическая география» В. Глазычева) интерпретирует пространство как возможность размещения разных процессов и проектирования этих процессов. Более того, курс географии для системы развивающего обучения (Б. Воронцов) вводит карту как универсальный принцип, не сводящийся к описанию земной поверхности.

## Темы модулей программы

**Технологические уклады** — как организованы и размещены в пространстве процессы производства, в какие процессы может включиться современный выпускник, нужно ли ему для этого куда-то переезжать.

**Культурные ландшафты** — как влияют на организацию пространства способы представления о себе разных людей и сообществ, как появляются знаковые и памятные места, что позволяет эти места утвердить: архитектура, скульптура, ландшафтный дизайн, дизайн и топонимика городских пространств.

**Ментальные модели** — как отдельные люди, профессиональные, национальные и «соседские» сообщества представляют себе пространство, в котором они живут; как место, в котором живут школьники, представлено в мышлении политиков и корпоративных менеджеров; есть ли у места своя идентичность и может ли конкретный школьник связать эту идентичность со своим поведением и мировоззрением.

**Современные антропопопки** — как меняется распределение человеческих ресурсов и возможностей на карте; люди рождаются, умирают, приезжают, уезжают, взрослеют, стареют, получают образование и профессию, меняют профессию; это связано с изменениями технологических укладов, культурных ландшафтов, ментальных моделей; школьник должен разместить свое будущее на многомерной карте, на которой все это учтено.

**Исследуется место проживания участников программы или регион, который представляется перспективным.**

Каждый модуль включает в себя три шага:

— **понятийный:** группы образуются вокруг одного из базовых понятий темы модуля и прорабатывают свое понимание этого понятия;

— **аналитический:** группы анализируют свое место проживания или перспективный регион с точки зрения выбранного понятия;

— **сценарный:** группы фиксируют, моделируют сценарии развития своего места проживания или перспективного региона.

Участник может выбрать, ориентироваться ли ему на массовые рынки труда, исходя из собственных склонностей, или определить собственную рекордную стратегию (вулканолога, кинорежиссера, философа — эти практики заведомо не массовы).

География человеческих перспектив — программа сложно устроенная, захватывающая разные области предметного знания и разные профессиональные сферы. Но точно так же на основе образовательной задачи можно строить работу с конкретным профессиональным и предметным материалом.

## 2. Фабрика программирования

Основной процесс образовательной программы — разработка программного обеспечения.

Этот процесс включает в себя работу не только программиста (в узком смысле человека, который создает работоспособный код на одном из языков программирования), но и дизайнера, формирующего внешний вид программы, удобный для пользования, аналитика, ставящего задачу для разработки, менеджера, организующего взаимодействие участников процесса между собой и с заказчиком.

Процесс начинается с формирования рабочих групп и постановки задачи. Такая задача может быть связана с конкретным заказом — за время существования программы ее организаторами наработаны связи со многими фирмами и учреждениями, заинтересованными в разработке недорогого и качественного программного обеспечения «под ключ», специализированного для конкретной ситуации.

Тема может вытекать из личного интереса участников, из желания сделать то, что еще никогда не делалось, — именно так и во «взрослой» IT-отрасли рождаются качественно новые продукты, на жаргоне отрасли — стартапы.

Работа групп, безусловно, сопровождается учебными курсами, сообщающими необходимые знания о языках программирования, типовых алгоритмах, необходимых дизайнеру законах визуального восприятия. Но принципиально происходит смещение акцентов.

**Если в традиционных курсах программирования и дизайна все задачи — это типовые упражнения**

**на закрепление пройденного, то в «фабрике программирования» весь учебный материал разворачивается от задачи, поставленной самими участниками.**

Как правило, процесс разработки включает в себя несколько модулей-погружений и активную коммуникацию участников групп разработки между модулями. Это позволяет, например, уточнить набор учебных курсов для следующего модуля в зависимости от конкретной потребности рабочих групп.

Годичный цикл заканчивается презентацией разработанных продуктов для заказчиков и инвесторов.

***Эта презентация не игровая, разработки должны реально, за деньги, продать свой продукт или получить инвестиции в развитие стартапа.***

Школьник может принять участие в нескольких годичных циклах, пробуя себя в разных позициях в группе разработки или совершенствуясь в выбранном направлении на разных задачах. Наиболее успешные выпускники программы, будучи школьниками или студентами, уже могут создавать собственные небольшие программистские фирмы.

**В программе предусмотрены три педагогические позиции: наставники, кураторы, тьюторы.**

**Наставник** — профессионал, носитель опыта собственных разработок и необходимых технологических знаний.

**Куратор** — начинающий профессионал, сопровождающий рабочие группы, в том числе организующий запрос к наставникам на конкретные профессиональные знания.

**Тьютор** — как и во многих других программах, помогает школьнику оформить индивидуальные приоритеты и запросы, определиться с уровнем притязаний, включиться в продуктивную коммуникацию.

### 3. Ожившая история

**Основной дефицит «школьной» истории независимо от содержательного наполнения курсов и мастерства конкретного учителя состоит в том, что школьник воспринимает историю как то, что было давно и не с нами.**

Герои прошлого не выглядят живыми людьми, их действия и мотивы их решений не видятся ни как то, что требовалось делать в конкретной ситуации, ни как то, что сформировало нашу современность.

Например:

Зачем Хмельницкий присоединял украинские земли к России?

Зачем царь Петр «рубил окно в Европу»?

Почему крепостное право в России было отменено именно в 1861 г., ни раньше, ни позже?

Чего на самом деле добивались большевики?

**Эти и подобные вопросы важны не только для «расширения кругозо-**

**ра», но и для формирования идентичности (и проведения границ идентичности), для ответа на вопросы «кто я», «кто мы», «кто мои предки», «почему мы здесь». Для этого историю можно «оживить».**

Программа может включать в себя произвольное количество модулей, связанных с ключевыми моментами мировой и отечественной истории.

Модуль начинается с лекции об особенностях эпохи, взаимодействии разных сил, основных конфликтах и противоречиях и распределения участников по группам, соответствующим разным общественным силам. Например, для эпохи реформ Александра II это могут быть крестьянство, уездное дворянство, чиновничество, разночинская интеллигенция, представители национальных меньшинств.

**В первый день** под руководством игротехника группа «оживается в образ», одновременно знакомясь и с конкретными фактами (включая географию, экономическую и демографическую статистику), и с особенностями уклада, взаимоотношений, вплоть до манеры общения, характерной для сословия или нации. Особенно интересно получается, если кто-то из школьников берется отыгрывать не «типичного» представителя выбранной группы, а конкретного персонажа, исторического или литературного.

**Второй и третий дни** — взаимодействие групп: каждая группа должна обозначить свои интересы для других и найти сторонников; как правило, этот

процесс включает в себя несколько тактов обсуждения в группах и межгруппового взаимодействия с обозначением в конце рабочего дня достижений и точек конфликта.

**Четвертый, последний день программы** — сравнение того баланса отношений, который сложился в результате взаимодействия групп в условном, игровом мире, с тем, чем разрешилась ситуация в реальной истории, анализ того, почему так получилось в реальности и в игре.

Конечно, описанные программы — сложная и дорогая вещь, прежде всего,

по концентрации экспертного ресурса. В следующих статьях мы опишем существующие в регионах практики открытого дополнительного образования и покажем более простые в организации и тиражируемые формы, позволяющие удержать целостность открытой образовательной задачи, и формы, позволяющие выйти из образовательной (пробной) в реальную практику.

*<http://www.direktoria.org>*

© Информационная система «Директория»,  
2014

© Журнал руководителя управления образованием. 2014. №8 (43)



В.С. Ефимов

# СТАНОВЛЕНИЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СМЫСЛ И ЗАДАЧИ (ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ)



**Об авторе:**

**ЕФИМОВ Валерий  
Сергеевич**, кандидат  
физико-математических  
наук, директор Центра  
стратегических  
исследований  
и разработок Сибирского  
федерального  
университета

## ПРЕАМБУЛА

Будучи включенными в различные текущие процессы изменений, мы не всегда способны адекватно понять и оценить смысл и логику происходящих процессов, и в том числе оценить существующие риски принятых и не принятых решений.

Происходящие в стране и в Красноярском крае изменения, обусловленные реформами 90-х годов, разворачивание различных проектов реформирования образования, требуют соответствующего осмысления оформления онтологических представлений, в которых происходящее обретает определенный культурно-исторический смысл. Такое осмысление также необходимо для понимания роли и логики становления института «открытого образования».

В данной работе «открытое образование» мы будем рассматривать не как сложившийся

социальный институт и даже не как проект или концепцию, а как вдохновляющую метафору, которая собирает наши представления о новом, эффективном, соответствующем времени образованию, задающем перспективы культурного и социально-экономического развития России и Красноярского края. Говоря про открытое образование, мы противопоставляем его ведомственному, сосредоточенному лишь на задачах самообеспечения, дистанцирующемуся от происходящих в обществе изменений. Открытое образование – это образование для человека, для общества, а не для образовательной бюрократии, начиная с директоров школ, ректоров вузов и чиновников различного уровня. Открытое образование – это в первую очередь образование, в котором ведущими процессами являются процессы становления и включения в систему социокультурного воспроизводства новых форм мышления и деятельности, которые и будут определять конкурентные преимущества страны в XXI в.

### **МАЛАЯ ИСТОРИЯ**

С 2001 г. в Красноярском крае разворачивается программа модернизации дополнительного образования – «Полколение XXI: развитие человеческого потенциала», в рамках которой ставится ряд задач, решение которых актуально для современной ситуации Красноярского края и России в целом. Это и модернизация сети образовательных учреждений, и переход к нормативному

финансированию, и разработка образовательных программ нового поколения, и повышение квалификации педагогов, и включение системы образования в процессы обеспечения социально-экономического развития территорий, и создание новых институциональных форм поддержки процессов развития.

Важно, что в основании образовательных проектов программы положены новое содержание и форматы образования, соответствующие культурным и социально-экономическим задачам развития региона и страны. Причем содержание и технологии образования в качестве культурных аналогов опираются на новые современные типы интеллектуальной деятельности: проектные виды деятельности; аналитику и исследования; организационно-управленческие виды деятельности. Именно эти деятельности, переведенные из эксклюзивного и элитарного в масштабный и массовый социальный формат, будут определять качество человеческого капитала и соответственно конкурентные преимущества страны в XXI в.

Важно, что все эти изменения осуществляются в новом для нашей страны и края формате – в тесном и проблемном государственно-общественном взаимодействии – региональных и муниципальных органов власти, экспертно-образовательного сообщества, родителей и пока незначительным, но все же присутствующим участием бизнеса. При этом речь идет не о привлечении к

обсуждению одного-двух вузовских профессоров, законсервированного стандарта 1970 г., а партнерском взаимодействии с проектными группами, включенными не только в разработку образовательных программ и социально-образовательных проектов, но и реально участвующих в разработках проектов территориального и регионального развития, проводящих современные исследования в социально-гуманитарных сферах, являющихся региональными и российскими лидерами в разработке новых гуманитарных и образовательных технологий.

Важно, что государственно-общественное взаимодействие осуществляется не эпизодически, а обретает новые институциональные форматы, через систему ежегодных региональных конкурсов образовательных программ; систему кадровых школ по подготовке педагогов-проектировщиков и педагогов-тьюторов; создание краевого экспертного совета по вопросам дополнительного образования и воспитания; создание новой «коммуникативной площадки» — конференции по вопросам развития системы открытого образования; становление, пока институционально неоформленного, сообщества педагогов-проектировщиков и тьюторов, понимающих новые цели и задачи образования и способных разворачивать соответствующие образовательные проекты.

Таким образом, в лице программы «Поколение XXI: развитие человеческого потенциала» мы имеем новый, реги-

онального уровня прецедент осмысленного подхода и успешных первых шагов по модернизации системы образования, включая модернизацию содержания образования; использование новых организационно-управленческих подходов и механизмов реформирования; институциональное оформление и закрепление новых складывающихся норм и форматов образовательно-социальной организации.

### **БОЛЬШАЯ ИСТОРИЯ**

Понимание смысла происходящего возможно через включение в какой-либо масштабный проект, и тогда смысл происходящего будет формироваться смысловыми рамками соответствующего проекта. Другими словами, мы будем включены и заключены в «смысловой реальности проекта».

Эпоха проектно-инновационного романтизма 90-х годов, которая породила большое количество «образовательных инноваций», не просуществовавших и 3–5 лет и так и не ставших заметными на карте социально-гуманитарных изменений в России, заставляет нас искать новые средства осмысления происходящего.

Для этого я предлагаю обратиться к большой истории — истории страны, понять ее современную ситуацию и ситуации, в которых нам удавалось решить задачи ускоренной модернизации страны силами и средствами образования. Существующее многообразие локальных проблем и реформаторских

инициатив затрудняет задачу определения современной ситуации страны и системы образования, не позволяя выделить главный исторический вектор развития страны и необходимую линию развития образования.

В 80-е годы мы имели великую страну с определенной идеологией, системой социально-экономической организации и образованием, обеспечивающим воспроизводство трудовых ресурсов для экономики и социальной сферы страны.

Нарастание кризисных явлений в стране и внешняя политическая и экономическая ситуация привели к необходимости социально-экономических реформ. В период реформ 90-х годов произошли принципиальные изменения идеологии и социальных отношений страны, возник и начал оформляться институт частной собственности, произошли глубокие структурные изменения в экономике страны, которые привели к падению ВВП почти в два раза, значительному сокращению производства, росту безработицы и появлению ситуации «лишних молодых людей». В это время система образования продолжала готовить специалистов для уже «не существующей экономики» и, главное, обеспечивать временную социальную поддержку миллионам молодых людей, в которых пока не нуждалась экономика страны.

С 2000 г. в стране начинается уверенный экономический рост, ежегодный прирост ВВП достигает 4,7–8,3 % в год, что позволяет говорить о воз-

можности удвоения ВВП к 2010 г. Часть этого роста обусловлена высокими мировыми ценами на энергоносители, но важную роль начинает играть новая экономика России. Для развивающейся экономики страны нужны новые кадры, способные работать по новым производственным стандартам и на новых технологических линиях. И здесь обнаруживается неготовность системы высшего и начального профессионального образования обеспечивать экономический рост страны качественными трудовыми ресурсами, готовить людей, способных расширять сферу деятельности малого, среднего, крупного российского бизнеса и успешно конкурировать на внутренних и мировых рынках товаров и услуг.

Таким образом, можно говорить о том, что Россия прошла кризисный этап своей истории и начинает восстанавливать свои экономические, политические и культурные позиции на макрорегиональном и мировом уровнях. Для нас важно, что это восстановление России происходит одновременно с активным вхождением страны в мировые процессы постиндустриального развития, где важным является переход к быстроизменяющимся высокотехнологичным производствам, в том числе и в сфере «старой, индустриальной экономики»; расширение сферы производства, передачи и использования знаний («экономика знаний»); становление нового сектора экономики «креатив индустрий» и др.

Это означает, что система образования должна обеспечить переход страны к новой фазе своего исторического существования — стране с эффективной конкурентной на мировом уровне рыночной экономикой; эффективной государственной и муниципальной системой управления; стране с высокой экономической и гражданской активностью населения, что, собственно, и будет обеспечивать устойчивость завоеванных позиций и возможности «устойчивого развития страны».

Мы можем указать на известный в истории России прецедент, когда система образования обеспечивала переход от страны доиндустриального типа, с доминирующим аграрно-ремесленным сектором экономики, к индустриальному, с масштабным промышленно-технологическим типом экономики. Главная задача периода индустриализации страны 20–30-х годов — это ликвидация массовой безграмотности населения и освоение большими массами людей «технического отношения к миру», формирование «технических компетентностей» и способов «индустриальной организации». Именно в это время интенсивно создавались и активно работали различные технические кружки для детей (авиа-, судо- и автомоделирования), была создана система курсов по интенсивной подготовке молодых трактористов, мотористов, шоферов, летчиков, которые и решали задачу индустриального продвижения страны. И решение этой задачи позволило сохранить суверенитет страны в ситуации полити-

ческого и прямого военного столкновения — Второй мировой войны.

Мы можем говорить, что задача индустриализации страны решалась средствами открытого образования, имеющего новое и привлекательное для молодых людей содержание образования; различные, гибкие, модульным образом организованные образовательные технологии; образования, задающего прозрачные перспективы карьерного и личностного роста учащихся. Причем это образование было практико-ориентированным и во многом одинаковым и для молодых людей, и для взрослого населения — это образование решало задачу «развитие человеческого потенциала страны».

### **СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современная ситуация — необходимость быстрого становления различных секторов постиндустриальной экономики, где одним из ведущих факторов является обеспечение динамичности производства, включая разработку и внедрение новых образцов продукции и новых производственно-технологических линий, где нормальной формой существования производственной фирмы является не стабильное изготовление продукции по лекалам двадцатилетней давности, а проектный формат организации деятельности, обеспечивающий разработку и вывод на рынок новых, конкурентных продуктов. Где города и регионы активно кон-

куруют за финансовый (инвестиции) и человеческий (мигранты) капитал, которые становятся важнейшим фактором социально-экономического развития. Где технические, информационно-технологические, социально-организационные, культурно-медийные и управленческие инновации становятся главным конкурентным преимуществом и важнейшим фактором развития.

Важной особенностью постиндустриального общества и постиндустриальной экономики является массовое использование новых знаний и способов работы, связанных с проектной, аналитической и организационно-управленческими деятельностями. Если в индустриальную эпоху эти деятельности носили эксклюзивный и элитарный характер, т.е. были доступны для относительно небольшой группы людей, то переход к постиндустриальной экономике и постиндустриальному обществу требует массовизации «проектных, аналитических и организационно-управленческих компетентностей». Так, если в начале XX в. задачей образования было научить людей читать, считать и писать, в первой половине XX в. — научить понимать, использовать и создавать технические устройства, то задача начала XXI века — это освоения новых типов деятельности — проектных, аналитических и организационно-управленческих деятельностей.

При этом важно, что мы попадаем в ситуацию необходимости глубокой трансформации системы образования,

аналогичной ситуации перехода России от доиндустриального к индустриальному формату существования. Когда традиционные институты образования — школа, училище и вузы не могут обеспечить трансляцию новых знаний, способов мышления и деятельности в силу того, что сами носители этих знаний, мышления и деятельности лишь случайным образом присутствуют в преподавательской и учительской среде. Мы попадаем в ситуацию всеобщей проектно-аналитико-управленческой безграмотности взрослого и юношеского населения страны, когда родители оказываются даже в более трудной образовательной ситуации, чем их дети.

Все это и определяет рамки и задачи открытого образования: задачу обеспечения ускоренного развития страны; задачу развития человеческого потенциала, и важно найти результативные и эффективные методы управления процессами становления открытого образования, достижения которого на следующем шаге позволят изменить содержание и формы образования и в школе, и в системе высшего образования.

Я полагаю, что одним из важнейших прецедентов на современной карте образовательных процессов в России является разворачивание в Красноярском крае программы модернизации дополнительного образования «Поколение XXI: развитие человеческого потенциала», в основу, которой положено понимание актуальных задач открытого образования.

И.Г. Назарова, О.Л. Конева, А.С. Неткач

# ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ АКАДЕМИЯ КАК ОПЫТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Об авторах:



**НАЗАРОВА Ирина  
Геннадьевна,**  
тьютор гимназии № 1811  
«Восточное Измайлово»

**КОНЕВА Ольга  
Лазаревна,** старший  
педагог дополнительного  
образования гимназии  
№ 1811 «Восточное  
Измайлово»



**НЕТКАЧ Анастасия  
Сергеевна,** тьютор  
гимназии № 1811  
«Восточное Измайлово»

## ОПИСАНИЕ ОПЫТА

Детско-взрослая академия (далее — ДВА) возникла в ответ на кризис в обществе. Честная педагогическая позиция требовала в этой ситуации переосмысления функции образования. ДВА возникла как педагогическая новация под лозунгом «Образование есть средство развития общества». Идея ДВА принадлежит В.А. Жегалину. Владимир Александрович предложил создать детско-взрослое образовательное сообщество, осуществляющее реальный совместный шаг в будущее. Дети и взрослые в этом сообществе должны быть коллегами в поиске ответов на проблемные для человечества вопросы.

А.А. Рывкин не боялся реализовать эти идеи на базе своей школы и обеспечил педагогическую и экспертную поддержку. Александр Аронович – бессменный президент ДВА, а основу «взрослой» части ДВА составляют педагоги и выпускники руководимого им Центра образования № 1811 «Восточное Измайлово». Е.Ф. Сабуров (выпускник мехмата МГУ, ученый-экономист, государственный и общественный деятель высшего ранга, поэт) привнес в ДВА действительно академическое содержание. Он предложил для работы пласт художественной литературы, не только не освоенный в школе, но не разработанный и серьезным взрослым литературоведением. Е.Ф. Сабуров фактически был научным руководителем ДВА.

Для того чтобы осуществить задуманное, пришлось разрабатывать новую образовательную технологию, которая строилась по прототипу организационно-деятельностной игры (далее – ОДИ) (автор – Г.П. Щедровицкий). Эта технология получила название игровой образовательной сессии (ИОС). Внешне ОДИ выглядит как чередование групповой работы и пленарных заседаний. Но от конференций, проводимых в таком формате, ОДИ отличается тем, что рабочий процесс в ней строится на основе схемы мыследеятельности, которая позволяет развернуть слои мышления, коммуникации и действия, связывая их воедино, устанавливать определенность их соотношения. Работой группы руководит педагог-игротехник. Всей игрой – руково-

дитель игры с группой рефлексивно-методологического обеспечения. Заканчивается игра обычно индивидуальными либо групповыми творческими работами. Сегодня технология ИОС, которая была разработана в ЦО № 1811 большим коллективом учителей-экспериментаторов, подробно описана в книге «Образовательная сессия – новая форма учебной деятельности».

Кроме того, принципиальной особенностью ДВА стало то, что пространство ДВА состоит из двух слоев, которые очень тесно связаны друг с другом и обеспечивают друг друга. С одной стороны, ведется очень напряженная работа со сложным проблемным материалом. Освоить такой материал, даже владея множеством средств, бывает очень непросто. Поэтому необходимо все пространство ДВА устроить таким образом, чтобы оно тоже помогало в этой работе. Именно здесь и возникает второй слой ДВА, который мы называем организацией жизненного пространства (ОЖП).

Та часть дня, во время которой не идет работа с материалом, всегда очень насыщена различными мероприятиями, и все они связаны с темой ДВА. Это тоже коллективная деятельность, но другой направленности: творческая практическая деятельность, которая продолжает работу с содержанием игры. Цель ОЖП – задать ту целостность пространства, которая складывается из напряженной мыслительной работы и возможности создать что-то своими руками.



Работа на ДВА ведется строго по технологии (но не по алгоритму). Это принципиально новая образовательная технология, направленная не на передачу знаний, а на формирование способности ориентироваться в мире знаний и самоопределяться в плане мировоззрения. Основным материалом для нашей работы стали тексты (в самом широком смысле: так, на зимних ДВА организуется работа с кино<sup>1</sup>). В текстах зафиксированы основные достижения человеческой культуры. Но культура предстает перед понимающим текст читателем предельно открытым образом, хороший текст является многослойным, не дает готовых ответов, а разворачивает определенную проблематику, рассматривает вопрос с разных сторон. Поэтому встреча читателя с текстом, понимание текста всегда является актом индивидуальным, востребует от читателя собственное ответное смыслопорождение. Если же индивидуальное читательское понимание попадает в поле других пониманий, сталкивается с ними, можно говорить уже не только об индивидуализации, но и о формировании субъектности.

Игра начинается с установочного доклада руководителя игры, в котором он задает рамку предстоящего действия, пытается актуализировать мотивационный план участников, объясняет правила, демонстрирует образцы работы. Установочный доклад должен носить лич-

ный характер и предъявлять игрокам самоопределение руководителя и разработчиков игры по отношению к предлагаемой работе. Все это может быть обсуждено, участники игры могут задать вопросы, высказать свои предложения и пожелания. Заканчивает руководитель тем, что дает первое игровое задание. Оно заключается в том, чтобы ответить на вопрос «О чем этот текст?». Затем начинается групповая работа (первый этап).

Но групповая работа ни в коем случае не начинается с выполнения задания! Чтобы перевести детей из учебного отношения в игровое, необходимо восстановить установочный доклад и создать пространство для актуализации интереса детей, кроме того, наметить стратегию и тактику действия группы в игре, функционализировать участников группы в отношении к игровому действию. И в этом состоит первый такт групповой работы.

Второй такт работы состоит в чтении текста. Очень часто в процессе обсуждения ребенок доуточняет и оформляет свои отношения с текстом. Первоначальные индивидуальные впечатления детей должны быть зафиксированы. Они задают точку отсчета для измерения приращения индивидуального понимания к концу игры, и они же задают основания для выстраивания индивидуальной траектории движения каждого ребенка внутри игры.

И только после этого (третий такт) группа может перейти к выполнению первого задания. Версия ответа на

<sup>1</sup> Авторы разработки Ф.С. Юганова, К.С. Артамонов.

вопрос «О чем текст?» должна быть представлена в виде формулировки и в виде схемы. Схематизация имеет определенные правила и опирается на категориальный уровень мышления.

Очень важно с самого начала культивировать правильное отношение к версии. Ни в коем случае нельзя отождествлять версию и понимание текста. Как схематизация, так и версия служат лишь средством организации процесса понимания. Мы культивируем отношение к пониманию текста как к процессу принципиально бесконечному и не имеющему исчерпывающего решения.

На пленарном заседании разворачиваются три взаимосвязанных процесса.

Самым естественным процессом оказывается соревнование групп в том, чья версия окажется наиболее убедительной и чье представление окажется наиболее интересным.

Второй процесс связан с критикой версии, представленной группой, и разворачивается в процессах коммуникации по поводу доклада группы. Критика ведется по нескольким направлениям: соответствие версии и схемы друг другу, соответствие того и другого тексту. Очень важным на этом этапе является появление смысловых вопросов.

Третий процесс связан с актуализацией полноты мыследеятельности. Задача руководителей игры на этом этапе заключается в том, чтобы, с од-

ной стороны, осуществлять рефлекссию и восстанавливать план действия, который стоит за теми коммуникативными текстами, которые дети произносят. Должно быть выявлено, что каждая группа с текстом делает, какие процедуры осуществляет и какими средствами при этом пользуется. С другой стороны, руководители обязаны выстраивать общее мыслительное пространство, в котором каждый участник игры сможет обнаружить себя и начать самоопределяться, наращивать свою позиционность по отношению к тексту. Таким образом, проработание общего мыслительного пространства не только обеспечивает разворачивание процессов мыследеятельности, но и выступает в качестве рамки для мировоззренческого самоопределения участников.

На втором этапе игры каждая группа разворачивает и уточняет свою версию, во-первых, с учетом критики и, во-вторых, с учетом результатов работы других групп. На пленарном заседании может продолжаться соревнование, обязательно должно прорисовываться общее пространство понимания, возможна также рефлексия из фокуса влияния употребленных средств анализа на процессы понимания.

На третьем этапе игры актуализируются процессы индивидуального понимания. Здесь нет необходимости привязывать результаты понимания к формулируемой версии и схемам. Необходимо вернуть игроков к их первоначальным впечатлениям и зафик-

сировать сдвигку в отношениях с текстом. Важно подчеркнуть, что полученные результаты нельзя считать исчерпывающими в отношении понимания текста. В заключение может быть предложено творческое задание либо задание рефлексивного характера. Также очень важным становится определение возможных продолжений в рамках межсессионной деятельности: создание проектных групп, формулирование замыслов индивидуальных проектов. Некоторыми игротехниками организуется подведение личных итогов.

Материал для работы в ДВА подбирается самым серьезным образом высокопрофессиональными экспертами. Е.Ф. Сабуров предложил для чтения в ДВА Ветхий Завет, сделал несколько подборок из лучших стихотворений русской поэзии, с которыми мы работаем уже несколько лет, сам участвовал в работе ДВА с этими текстами в качестве эксперта.

Почему именно работе со стихотворениями мы уделяем так много внимания? Потому что образовательный потенциал поэзии огромен. Наше внимание на это обратил Е.Ф. Сабуров: «... свобода не в навязывании “свободной” мысли, а в постановке проблемы и предложении что-то с этой проблемой сделать. Такова роль поэзии в школе»<sup>2</sup>.

— Поэтическая речь — это наиболее организованная речь, организован-

ная на разных уровнях, да еще соорганизованных между собой, и многократное проживание этой организованности формирует организованность самого человека: организованность его мышления, организованность его эмоциональной сферы, организованность его души.

— Поэтическая речь — это странная, непривычная для нас речь, и столкновение с этой речью, умение сориентироваться в ней, разобраться, найти смысл для себя формирует очень важное качество личности — способность самоопределения в неопределенной ситуации.

— Поэзия концентрирует в себе все области культуры. Стихотворения есть речь, вбирающая в себя весь контекст культуры, поэзия близка другим видам искусства еще и средствами. Поэтому понимание поэзии обеспечивает человеку входение в более широкий мир культуры, ориентировку в нем.

— Стихотворение наиболее выразительно представляет попытки человека упорядочить и тем самым обрести мир, стихотворение наиболее остро ставит основные вопросы человеческого существования, и тем самым дает человеку наиболее богатый материал для формирования мировоззрения.

Если попытаться обобщить все обозначенное выше, то можно сказать так: «Работая с поэзией коллективно, мы создаем пространство для формирования свободной жизнеспособной личности».

<sup>2</sup> Сабуров Е.Ф. Школа и свобода. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2005. С. 35.

Коллективный характер работы, о котором было указано выше, требует пояснений уже по организации работы. Ответ на вопрос, почему поэзию нужно читать вместе, лежит на поверхности. Во-первых, потому, что у человека есть естественная потребность делиться впечатлениями от встречи с произведениями искусства и обсуждать вопросы, которые в них поднимаются. Во-вторых, потому, что хорошие стихотворения, в большинстве случаев, трудны для неподготовленного читателя, а совместное чтение и обсуждение позволяют понять стихотворение глубже. В-третьих, потому, что самостоятельно очень мало людей читают стихи, а вместе это делать интереснее.

По меткому замечанию Е.Ф. Сабурова, необходимость коллективной работы объясняется так: «Только в процессе общения с широкой аудиторией удастся выработать общий язык, если люди могут обмениваться мнениями, понимать друг друга, тогда это уже означает, что книжка вошла в их человеческий капитал, знания переросли в компетентность»<sup>3</sup>.

Коллективный характер работы на протяжении всей сессии предполагает необходимость выполнения различных функций: выдвижение идей, их критика, схематизация, организация коммуникации, фиксация хода работы, сборка

результатов обсуждения, выступление на пленаре и др.

Выделим несколько важнейших моментов в работе с поэтическим текстом, которые позволяют говорить об открытости образовательного пространства, в котором она используется. Работа строится на основе формальных методов анализа поэтического текста, поскольку именно они позволяют осуществить наиболее адекватное восстановление содержания текста и задают границы на произвол порождаемых смыслов. При этом анализ текста не является самодостаточной процедурой, а подчинен задаче понимания, поэтому методы анализа выстроены нами в определенной последовательности, обеспечивающей сохранение целостности восприятия текста и наращивания глубины понимания. И еще раз подчеркнем коллективный характер работы: только экстерииоризация возникающих смыслов и умение отстоять их в коллективном поле прочтения и обсуждения текста превращает эти личные смыслы в понимание и обеспечивает возможность процессов выстраивания субъектности.

Принципиальным моментом становится разноуровневая организация материала, позволяющая сделать рабочий процесс ступенчатым, с возможностью задержаться на каждой ступени, углубляясь в осмысление предложенного материала либо выхода за рамки исходного материала работы и привлечения нового.

<sup>3</sup> Сабуров Е.Ф. В интервью М. Сабуровой «Человеческий капитал между физикой и природой» // Русский журнал. 2007. 2 октября.

Еще раз необходимо обратить внимание на игровую форму, в которой проводятся сессии ДВА. Игра – это один из самых ранних в истории человечества социальных, но не производственных институтов. Игра выполняет не материальную, но очень важную функцию для людей. На наш взгляд, это и есть образовательная функция. Здесь особой ценностью обладают игры на смыслопорождение. Ведь примеривание на себя различных культурных образцов (задаваемых текстами) позволяет человеку «проживать» различные смыслы и дает материал для конструирования, выстраивания собственной личности.

Еще одной особенностью ДВА стала возможность выбора позиции: просто участник, участник с функциями наставника для новичков, создание группы без игротехника, помощник игротехника, дополнительное участие в группе ОЖП, руководитель мастерской. Все эти позиции дополнительно обсуждаются с детьми, что позволяет им осуществить осмысленный выбор.

Дополнительные возможности для выстраивания новых векторов дает разновозрастность. Это передача важных традиций и ценностей ДВА: ценности интеллектуального совместного труда, ценность другого человека, уважение собственного мнения и его критики, достойный стиль взаимодействия, возможность спорить со взрослым. Разновозрастность стимулирует рефлексию, позволяет организовать наставничество.

## **ПРОЦЕСС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ДВА КАК УСЛОВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Как уже было указано, пространство ДВА состоит из двух слоев, которые очень тесно связаны друг с другом и обеспечивают друг друга: речь идет о непосредственной работе с материалом и об организации жизненного пространства (ОЖП).

ОЖП – открытое пространство. Почему мы называем ОЖП открытым пространством? Потому что поведенческая рамка задается не извне ребенку, не навязывается ему, а создается вместе с ним. ОЖП дает возможность ребятам вместе со взрослыми планировать свои действия, а потом анализировать их: что сделали, как сделали, что получилось? Что еще можно сделать для решения возникших проблем? То есть основой деятельности по организации ОЖП является рефлексия. Всем участникам ДВА предоставляется возможность деятельного участия в формировании пространства ДВА. Для этого организуется процесс картирования образовательных ресурсов ДВА и формируются проектные группы, которые вместе с О.Л. Коневой, вице-президентом ДВА, выстраивают и удерживают общее жизненное пространство ДВА.

Жизненное пространство ДВА состоит из:

– традиционных мероприятий: открытие ДВА, вечер знакомства, вечера

песни, фольклорные игры, товарищеские матчи по футболу и волейболу, мастерские, закрытие ДВА и др.;

– мероприятий, связанных с содержанием сессии: зимой – кинофестиваль; летом – Игростих, вечер поэзии, ладогийские или Дельфийские игры;

– шефства старших ребят над младшими;

– соблюдения режима/правил общения;

– вечерних рефлексий проектных групп ОЖП.

По каждому из этих направлений создаются проектные группы ребят, которые сами определяют, какой вид и область деятельности наиболее ценны и интересны для них на предстоящей ДВА. Конечно, ребятам, какими бы опытными участниками они ни были, очень сложно удерживать целое ДВА как особое уникальное детско-взрослое пространство и четко формулировать свои интересы. Поэтому роль руководителя проектных групп очень важна.

Руководитель ОЖП совмещает в себе три позиции: тьютора, который помогает каждому из участников ОЖП найти свой интерес и свой путь в общей деятельности; игротехника, который выстраивает их деятельность как деятельность рефлексивную; и педагога, который передает культурный деятельностный образец.

Организация жизненного пространства – это проектная деятельность, которая состоит из нескольких этапов: этапа подготовки, этапа реализации и рефлексии.

На этапе подготовки, который осуществляется до начала ДВА, ребята разрабатывают проекты всех мероприятий, которые включают в себя не только содержание того, что будет происходить, но и выстраивание шагов, необходимых для успешной реализации этих мероприятий. Очень важно, чтобы на этапе подготовки каждый сформулировал свой интерес и выделил в общем деле то, чем ему лично было бы интересно заниматься. При этом руководителю проектных групп необходимо так организовать подготовку, чтобы каждый из участников понимал, какое место его личный интерес занимает в целом пространстве и как деятельность, которую он предполагает осуществлять, связана с деятельностью других ребят-организаторов.

В ходе подготовительной работы происходит функционализация ребят: выделяется лидер, генератор идей, критик, помощник, сборщик идей. Руководитель проектных групп должен быть очень внимателен к тому, какие позиции выбирают сами участники группы, чтобы деятельность этого коллектива была успешной, а каждый из участников имел возможность для личной реализации и роста. При этом в разных ситуациях, возникающих в ДВА, ребята могут занимать разные позиции, а не только выполнять те функции, которые они выбрали на подготовке. Такой приобретенный опыт – организаторские умения и способность к перефункционализации – становится образовательным результатом для ребят.

Этап подготовки заканчивается созданием структуры ОЖП и плана мероприятий.

Этап реализации начинается с первого же дня ДВА, который всегда очень важен и задает общий ритм.

Проектные группы демонстрируют план мероприятий, каждый озвучивает, чем он будет заниматься в этой ДВА, определяет круг вопросов, с которыми к нему можно обратиться за помощью.

А вечером этого же дня, после ужина, проводится вечер знакомств, в ходе которого все участники в игровой форме могут познакомиться друг с другом и с материалом, с которым предстоит работать.

В конце дня участники проектных групп ОЖП собираются на свое собрание — рефлексию, где обсуждается, что было запланировано и как реализовано, что получилось, а что нет. На рефлексии обязательно ставятся индивидуальные задачи на следующий день, распределяется деятельность каждого в рамках этой задачи.

Проектные группы ОЖП работают на протяжении всей ДВА по тому направлению деятельности, которое они выбрали: проведение какого-то из традиционных мероприятий, ведение мастерской, шефство над младшими.

### **МАСТЕРСКИЕ**

Примерный список мастерских (обычно тематика мастерских обусловлена интересами ребят и взрослых): те-

атральная, математическая, семиотическая, мастерская «Флора и фауна», фотомастерская, мастерская декоративно-прикладного искусства, танцевальная, киномастерская и др. У ребят, участников ДВА, есть возможность выбрать по своему желанию любую из мастерских.

Мастерские могут быть организованы по инициативе ребят, что очень важно, — работа мастером становится еще одним источником жизненного опыта, возможностью самореализации и саморазвития. На вечерних рефлексиях опыт мастеров-ребят обязательно обсуждается, проводится рефлексия их деятельности, позволяющая простроить работу следующих дней, придумывать новые, более эффективные приемы и способы работы.

### **ТРАДИЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ**

В ДВА есть мероприятия, которые уже стали традиционными: Дельфийские или Ладогийские игры, Игростих (или поэтический КВН), фольклорные игры, вечер песни, закрытие академии и др.

Ребята, которые готовят эти мероприятия, заранее договариваются, в чем будет заключаться их помощь желающим принять участие: помочь распределиться по группам, самим принять участие в работе выбранной ими группы, быть ведущими Игростиха/Дельфийских игр, подготовить оформление и техническое обеспечение мероприятия и т.д. После проведения мероприя-

тия обязательно организуется вечерняя рефлексия для ребят, готовивших и проводивших мероприятие.

Еще одно важное направление деятельности проектных групп — шефство старших ребят над младшими, т.е. фактически выполнение тьюторских функций по отношению к ним. Старшеклассники-тьюторы сами выбирают себе подопечных. Это будут ребята, которые приехали в ДВА в первый раз. Это направление — самое молодое, мы работаем над обеспечением ребят-старшеклассников необходимыми средствами и способами для такой деятельности.

В конце ДВА все участники проектных групп пишут итоговую рефлексию: от замысла до реализации: что получилось, что не получилось, какая деятельность осуществлялась, какие остались впечатления от академии и с чем они связаны.

Наш опыт проведения ДВА позволяет рассматривать ее как открытое образовательное пространство. Но что такое «открытое образовательное пространство»? Для прояснения этого понятия обратимся к работе Т.М. Ковалевой и Н.В. Рыбалкиной: «Когда говорится об образовательном пространстве, то имеется в виду пространство, в котором формируется образ человека»<sup>4</sup>. Мы вслед за ними принимаем, что «откры-

тое образовательное пространство имеет целью дать опыт самоопределения в разных измерениях» и «предоставляет учащемуся возможность выбора образа и пути»<sup>5</sup>.

Отдельно необходимо остановиться на требованиях к организации содержания образования, разворачиваемого в открытых образовательных пространствах. Мы разделяем точку зрения А.А. Попова, согласно которой культурные формы, представленные в открытом образовании, должны быть не просто предметом усвоения, но становиться предметом рефлексивного осмысления. И более того, «...рефлексивное осмысление не может строиться как лишь интеллектуальное, необходимо, чтобы субъект образовательной практики имел возможность эксперимента, целенаправленно организованной пробы по отношению к содержанию, представленному в образовательном пространстве»<sup>6</sup>.

## РЕЗУЛЬТАТЫ

То, каким образом выстроен образовательный процесс в ДВА, позволяет нам говорить о результатах, связанных прежде всего не с приобретением каких-то конкретных знаний, а с форми-

<sup>4</sup> Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В. Система тьюторского сопровождения в образовании // Образовательные системы современной России / Сост. Ю.Л. Троицкий. М., 2010. С. 389.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. М.: Книжный дом «Либроком», 2012. С. 182.



рованием следующих образовательных компетенций.

## **1. Компетенции в предметной области:**

- уметь анализировать и понимать тот или иной текст с учетом его особенностей и своеобразия;
- выявлять основные проблемы и вопросы к тексту, которые позволяют продолжать процесс понимания;
- обосновывать свое мнение о произведении с опорой на текст – пристальное чтение – и выходом на более широкий контекст – связь со временем, другими произведениями и культурой в целом.

## **2. Коммуникативные компетенции:**

- освоить навыки работы в группе, различные социальные роли в коллективе, уметь найти свою продуктивную позицию в групповой работе;
- брать на себя функции организатора/критика/сборщика/генератора идей и быть готовым признавать таковые в одноклассниках, сверстниках;
- освоить правила ведения дискуссии, уметь задавать вопросы по сути темы;
- принимать критику в свой адрес как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников и осуществлять конструктивную критику результатов и способов работы.

## **3. Метапредметные компетенции:**

- уметь восстанавливать мыслительные основания, на которые опираются высказывания и выводы;
- восстанавливать аналитические процедуры, проделанные с объектом наблюдения и исследования;
- уметь представить результаты своей работы в различных формах: схемах, таблицах, тезисах и т.д.;
- уметь использовать категориальные различия и фиксировать их в различных, соответствующих им формах;
- уметь переходить от конкретных явлений, реалий, действий к фиксации их в знаковой форме.

## **4. Компетенции личностного развития:**

- уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения;
- аргументированно отстаивать свою позицию;
- понимать ценность рефлексии для личного роста и улучшения результатов своей деятельности, уметь осуществлять ее;
- быть готовым нести личную ответственность за общие результаты, представлять их на всеобщее обсуждение;
- использовать критику для трансформации своей позиции.

Кроме того, мы можем говорить о личностных результатах участников, которые проявляются со временем

(когда ребята уже заканчивают школу). Среди таких результатов можно выделить:

1) сохранение мотивации к образованию;

2) осознанное, избирательное и требовательное отношение к обучению.

Участвуя в процессе жизнеобеспечения ДВА, участники группы ОЖП получают опыт наращивания следующих компетенций:

– социализация, организаторские умения – выстраивание коммуникаций, приобретение уверенности в себе;

– умение анализировать (рефлексировать) свои способы действия и

способы действия окружающих; понимать происходящее в себе и окружающих;

– формирование культуры работы с собственным интересом и его реализацией;

– навыки сотрудничества и самоопределения;

– развитие мотивации личностного развития, образования.

Это соответствует современным представлениям о результативности образования, перечень этих компетенций мы находим и в современных ФГОС, проходящих сейчас процесс внедрения в практику основного образования.

The image features a minimalist, abstract design. It consists of several thick, black and gray rectangular blocks of varying sizes and orientations. A network of thin black lines connects these blocks, with small black and white circular nodes at the intersection points. The overall composition is clean and modern, with a focus on geometric forms and negative space.

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ПРАКТИКИ

А.А. Попов

## РУССКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье производится одна из первых в России попыток обосновать теорию компетенции на основе традиции отечественной философии, преодолевая бихевиористский подход, описывающий компетенции в западной традиции. Опираясь на традиции представлений о рефлексии в российской культуре и мышлении, автор рассматривает компетенцию как рефлексивную возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала. Также одной из генеральных идей статьи является версия о том, что специфика русской компетенции может являться основой российской теории управления.



**Об авторе:**  
**ПОПОВ Александр**  
**Анатольевич**, доктор философских наук, главный научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования», заведующий лабораторией компетентностных практик образования института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Принципиальность российской социально-экономической ситуации и всей интеллектуальной культуры, ментальных установок, средств самоорганизации заключается в возможности освоения деятельности в комплексной субъективации агентов того или иного управленческого действия. Это означает, что человек выращивает на себе весь «организм/ансамбль» института управленческой практики, достраивая до полноты объективно отсутствующие институциональные элементы.

Если «на Западе» существуют сложные полноценные структуры деятельности и институты жизнедеятельности, то «наш человек» постоянно прорывался — сам становился

нормой организации и управления. Возникает вопрос: меняется ли принципиально эта ситуация с построением в России компаний, которые внедряют корпоративные стандарты? (Примечательно, что эти стандарты зачастую носят подражательно-поведенческий, дисциплинарный характер и не предусматривают использование сильных качеств работников.) Конечно, ситуация стандартизации деятельности должна возникнуть, однако не следует «запрыгивать в последний вагон уходящего поезда», копируя уже не столь совершенную западную систему компетентностного подхода.

В англоязычной литературе выделяют две основные темы, из которых вытекают определения компетенций.

1. Описание рабочих задач и результатов работы. Эти описания основываются на национальных системах обучения — National/Scottish Vocational Qualifications и Management Charter Initiative (MCI). Здесь компетенции определяются как способность менеджеров действовать в соответствии со стандартами организации.

2. Другое определение возникло в деятельности консультантов по вопросам эффективного управления и ориентировано на описание поведенческих компетенций как характеристик личности, направленных на достижение высокого результата в работе [1].

Очевидно, что бихевиористский подход описывает компетенции поведенчески, делая акцент на внешние

формы действия, измеряемые простыми индикаторами.

В чем же может быть специфика «русской компетенции» как основы российской теории управления?

В качестве гипотезы возможно высказать следующий тезис: опираясь на традиции представлений о рефлексии в российской культуре и мышлении, компетенция — это рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала.

Конечно, такое понимание компетенции ориентировано на вхождение, прежде всего, в ситуации неопределенности и реализацию действий открытого характера (Б.Д. Эльконин). Отсюда и иные требования к структурам компетенций и тренажерам (образовательным программам) по их становлению [2].

Несмотря на массовое распространение различных тренинговых программ, вопрос о принципиальном устройстве тренинга (или имитационного образовательного тренажера) как новой, иной по сравнению с традиционной практики работы с человеком остается концептуально, технологически и институционально непроработанным. Наша позиция заключается в том, что создание тренингового макета — это вопрос не просто технический, как это часто трактуется, а вопрос антропотехнический, и, более того, антропопрактический, т.е. вопрос условий и возможностей получения принципи-

ально новых антропологических результатов и эффектов в образовательных практиках [3]. При этом проблема заключается в том, что создание и реализация тренинговых программ невозможна без решения вопроса о формировании нового семейства категориальных понятий, схватывающих современную специфику антропологического. Мы считаем, что на сегодняшний день именно системо-мыследеятельностная (СМД) антропология и связанный с ней комплекс антропотехнических представлений являются одной из немногих версий гуманитарно-технологической парадигмы, позволяющей проектировать тренинговые практики [4, 5].

Особенно существенными в плане проработки деятельностных представлений о тренингах для нас являются два типа антропотехнических представлений, сформировавшихся в рамках СМД-методологии.

Первое — это представление о «клубе»; второе — представление о коллективной мыследеятельности. В антропологической перспективе оба эти представления фиксируют тип пространства, относительно которого можно осмысленно ставить вопрос об искусственном отношении к человеку и условиях его индивидуального развития (свободы).

В СМД-подходе представление о «клубе» стало складываться как альтернативное по отношению к устройству образовательных систем, построенных по прототипу «производства». В

рамках идеи «производства» образование рассматривалось как производство особого рода, как «педагогическое производство». Продуктом «педагогического производства» должно было стать включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования на его «теле» культурных способов деятельности или способностей. Предполагалось, что формирование способностей в рамках «педагогического производства» осуществляется за счет целого ряда специальных педагогических процедур: создания и демонстрации перед учеником разрывов в ситуациях деятельности; подведения ученика к осознанию этих разрывов и постановке задач на их устранение; демонстрации новых средств устранения разрывов; овладения новыми средствами и способами деятельности. При этом становилось понятно, что любые образовательные системы, построенные по прототипу «производства», не позволяют помыслить человека иначе, чем отождествив его с некоторой структурой деятельности, внешней по отношению к нему и указав на место, которое он должен в этой структуре занять.

Представление об образовательных системах, связанное с прототипом «клуба», обсуждалось в текстах Московского методологического кружка (ММК) через отрицание характеристик «педагогического производства» [6]. «Клуб» понимался как пространство «выхода» из производственных мегамашин, «освобождения от деятельности»,

как пространство рефлексии, коммуникации, игры. Несмотря на то что понятие «клуба» не было достаточно проработано (в том числе не было развернуто представление о продуктах такого рода антропотехнических систем), в работах ММК содержится указание на его принципиальное отличие в базовом механизме разворачивания и осуществления. Тезис заключался в том, что если в «производственных» антропопрактиках таким механизмом является массовая деятельность, организованная специальными нормативными знаниями об объектах и процессах, то в системах, построенных по «клубному» принципу, — индивидуальная рефлексия, использующая в качестве своего ресурса любые объекты и средства.

Для нас этот тезис является чрезвычайно важным, поскольку в рамках «клуба» он накладывает принципиальное ограничение на любые технические действия. В отличие от «производства», где организационное, управляющее техническое действие всегда направлено на другого человека, в «клубе» оно может быть направлено только на самого себя. Иначе говоря, в открытых образовательных системах каждый отвечает только за собственное действие, поскольку человек входит в пространство «клуба» как автономная личность.

Понятие о коллективной мыслительности в контексте антропотехнических представлений дает онтологическое обоснование «клубу» как прототипу построения открытых обра-

зовательных систем. Согласно онтологии коллективной мыслительности, отдельный человек не обладает достаточной энергией для развития; для этого он должен рассматриваться в качестве компонента более сложных, коллективно-коммуникативных, кооперативных систем и процессов. Коллективная мыслительность и есть та минимальная онтологическая единица, по отношению к которой может быть поставлен вопрос об индивидуальном развитии и самоопределении. Коллективная мыслительность полагается как синхронизированный комплекс пяти процессов: мышления, понимания, действия, коммуникации и рефлексии.

Рамка коллективной мыслительности выступает для нас отправной точкой в обсуждении принципов построения тренингов. Согласно этим принципам, первичной реальностью анализа и проектирования тренинговых программ являются стратегии рефлексивного управления в ситуациях коммуникативно-кооперативных отношений. Закладываемое в макет тренинга отличие заключается в том, что функциональные места в нем не предзаданы, а еще только должны сложиться в коммуникации, т.е. стать результатом овладения стратегией рефлексивного управления целым. В этом, на наш взгляд, состоит принципиальное требование к устройству и организации тренинговых программ.

Наша гипотеза состоит в том, что тренинг выступает институциональной

формой освоения (и реализации) практик рефлексивного управления. В этой связи мы считаем, что:

1) в макет тренинга должны быть заложены условия для возникновения особых новообразований, связанных с таким антропологическим модусом существования человека, как субъект индивидуальности. По нашей версии именно эта «инстанция» в человеке отвечает за появление и удержание компетенций.

В отличие от ЗУНов, опыта и пр., в основе компетенций лежат так называемые практические, или нетранзитивные, действия. При этом субъект индивидуальности существует в практической форме и соответственно является управляющим контуром по отношению ко всей остальной антропоструктуре, в том числе и к профессиональным возможностям. Структурой компетенции можно считать этапы становления субъекта индивидуальности или прорыва. В каком-то смысле можно сказать, что компетенция — это след, остающийся от того или иного способа прорыва. Компетенция — это схема прорыва;

2) формирование субъекта индивидуальности и появление компетенций осуществляются в тренинге на фоне организации рефлексивного «выхода» участников из так называемого социокультурного объекта (организационная структура, экономическая ситуация, рыночный сегмент...).

Таким образом, главная задача разработки макета тренинговой программы состоит в том, чтобы наметить

принципы, направления и методы появления антропологических эффектов, совокупность которых обозначена нами как «субъект индивидуальности» (или компетенции) и которые могут возникать только в особых модельно-имитационных ситуациях — ситуациях «выхода» из социокультурного объекта.

Поскольку необходимая конструкторская работа по построению основных понятий — «субъект индивидуальности», «социокультурный объект», «образовательное событие», «образовательная задача» нами частично была выполнена и представлена, коротко отметим только принципиальные моменты.

Согласно нашей версии, тренинговые программы должны представлять собой системы рефлексивных надстроек над социокультурными объектами, в которые актуально (реально) включены участники и частью которых они являются. Речь идет о том, чтобы, образно говоря, вывести тренинговое содержание «из аудитории», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта (принцип политетики).

Это требование задает для разработчиков тренинга суперсложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, «прокачиваемое» в тренинге содержание должно строиться принципиально непредметным (не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа орга-



низации содержания) тренинг не должен превращаться в своеобразную мобилизацию, т.е. в прямое встраивание участников в производственные процессы.

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию базовой тренинговой задачи как того, что скрепляет тренинговый модуль. По нашей версии тренинговая задача должна быть для участников «настоящей», т.е. «стоящей», т.е. такой, в которую им действительно имеет смысл вкладываться. В отличие от учебной задачи, тренинговая задача должна включать участников одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа структур реально осуществленных деятельностей и ситуаций, служить проектом и схемой для организации новых ситуации и новых деятельностей, быть местом рефлексивных переходов.

Для построения макета тренинга мы используем схему рефлексивного выхода [7, 8].

Рефлексивный выход переводит «исходную» деятельность в материал для последующей деятельности, и данная схема указывает на возможность фиксации содержания своего знания через: а) интенции сознания (объекты сознания); б) знания о содержании деятельности с этими объектами.

Макет тренинга обладает трехэтапной структурой. На первом этапе в самом общем и одновременно предельном контексте осуществляется рефлексивный выход из сферы объекта

будущей интерпретации (из его поля смыслов, влияний, воздействий, пр.); на втором — рефлексивная позиция превращается в позицию конструирующего (а сам субъект здесь как бы на время «пропадает» или «замирает»); третий этап предполагает «вхождение» в порожденный объект и овладение им (на феноменальном языке — «растворение в нем»).

Итак, принципиальной идеей является то, что организация перехода есть элементарный тренинговый цикл, а соответственно и онтологией его проектирования и оценки результатов.

Каким образом исследовать внутреннюю динамику человека в процессе рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта? Что и каким образом мы можем сказать про участников, включенных в такого рода тренинговую практику?

Нами сделан вывод, что должна быть подвергнута проблематизации традиционная для сферы образования методология исследования и диагностики, построенная на принципах «внешнего наблюдателя» (анкетирование, опрос, тестирование, эксперимент и т.д.).

В рамках естественно-научного подхода исследователь предполагает, что ему реально дан объект изучения и он только формирует процедуры его изучения как основу для технических воздействий (управления). В гуманитарной парадигме исследователь понимает, что имеет дело лишь с проявлениями (феноменами) исследуемого явле-

ния, поэтому встает задача не объяснения, а построения процедуры описания-интерпретации, имеющей статус версии. При этом версия связана с конструированием идеального (амплифицированного) объекта, т.е. относящегося уже не к эмпирической плоскости настоящего, а к плоскости идеального, должного, Будущего.

Для этого у разработчика тренинга должны быть собственные проектные горизонты (установки), т.е. позиции вне непосредственного (операционального) поля, приоритеты, контуры употребления собственной тренинговой деятельности.

Здесь мы выдвигаем следующий тезис. Оценка результатов тренинга должно строиться на том основании, что участник тренинга должен быть включен в него субъектно. Для этого необходимо создать ситуации, которые задают участникам тренинговой программы позицию исследователя относительно самого себя, включая работу над целями собственного движения в образовательном пространстве и результатами этого движения.

Главной характеристикой современных управленческих процессов по отношению к компетентностным требованиям является следующая: невозможно одному человеку на протяжении собственной карьеры пройти все производственные циклы на пути к управленческой позиции (должности). При этом традиционно существующие системы образования и подготовки кадров не удерживают в одном пред-

мете (например, финансовый аудит) все многообразие корпоративных и производственных процессов. Отсюда возникают особые требования к корпоративным тренингам (сразу обратим внимание, что мы ни в коей мере не обсуждаем традиционные типы тренингов – общения, командного принятия решений, коммуникации...). Эти тренинги должны быть связаны с организацией решения и имитацией реализации этого решения по отношению к комплексной задаче. Тренинги должны проектироваться совместно со специалистами той или иной производственной сферы, поскольку самое главное в таком проектировании есть построение целостного цикла очередности этих самых комплексных задач. Каждый отдельный тренинг посвящен постановке и решению такой задачи. Это нечто среднее между организационно-деятельностной игрой (ОДИ) [9] и имитационно-ролевой игрой (мы это называем аналитическими играми; в качестве прототипа можно назвать игру в шахматы). Искусство проектирования здесь заключается в правильной постановке комплексной производственной/корпоративной задачи. Правильно поставленная задача представляет собой как мыследеятельностный, так и организационно-деятельностный тренажер, и ее решение обязательным образом втягивает как минимум три типа средств: методолого-управленческие, организационно-операционные и технико-материальные.

Таким образом, под каждого конкретного заказчика (корпорацию) необходимо/возможно проектирование такого цикла комплексных задач. Безусловно, это требует предварительного вхождения в управленческую проблематику и в понимание производственного цикла в каждом конкретном случае.

Для «организации» компетенций, т. е. для разворачивания учебно-образовательного процесса по ее освоению необходимо не просто описать компетенций, а представление структуры компетенций. Это крайне важно как для организации процессов подготовки, так и для понимания возможного антропологического структурирования клиентов после окончания работ.

В этом смысле, обращаясь к проекту системы корпоративных тренингов, мы предложили бы первичное структурирование компетенций, причем путем их типологизации [10, 11]. (Соответственно возникают как минимум три типа подготовки, исходя из трех типов деятельности и антропологической организации.) Итак,

первый тип компетенций:

- базовая компетенция — производственная — масштабирование;
  - промежуточная — стратегическая;
  - рабочая (или исполнительная компетенция) — организационно-управленческая/принятие решений;
- второй тип компетенций:
- базовая компетенция — аналитическая — методическая;

- промежуточная — прототипическая;
  - рабочая — стандартизация/нормирование;
- третий тип компетенций:
- базовая компетенция — организационная — конвертация ресурсов;
  - промежуточная — кооперирования;
  - рабочая — планирование/логистика.

Таким образом, вполне возможно вести речь о трех типах профессионализации в процессах корпоративного управления, а соответственно о трех базовых процессах корпоративного управления. Такая типология влечет за собой соответствующую систематизацию корпоративных программ обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям: Пер. с англ. М.: НИРРО, 2003.
2. Эльконин Б.Д. Идеи развития и антропологические практики // Архэ: Культуротехнический альманах. 2004. № 5. С. 39–56.
3. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Балашкина М.Г. Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация гуманитарно-управленческого образования юношей. М.; Томск: Дельта-план, 2003.

4. *Данилова В.Л.* Антропотехника как проблема антропологии // Вопросы антропологии. 1995. № 1–2. С. 46–51.

5. *Табачникова С.В.* К постановке вопроса о СМД-антропологии // Вопросы методологии. 1991. № 2. С. 24–27.

6. *Щедровицкий Г.П.* ММК. Развитие идей и подходов. М., 2004.

7. *Лефевр В.А.* Конфликтующие структуры. М., 1967.

8. *Щедровицкий Г.П.* Исходные представления и категориальные средства в теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 233–280.

9. Организационно-деятельностные игры / Ред.-сост. А.А. Пископель., В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. М., 2001.

10. *Попов А.А.* Философско-методологические основания построения современной теории компетенций // Вестник Томского государственного университета: Бюллетень оперативной научной информации «Философско-методологические основания антропологии самоопределения как современной теории образования». 2006. № 116. Декабрь. С. 14–23.

11. *Щедровицкий П.Г.* Экспериментальная жизнь. М., 2007.

С.В. Ермаков, А.А. Попов, И.М. Реморенко

# ПРОЕКТ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ДОСТИЖЕНИЙ

## ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Компетентность рассматривается как возможность человека осуществлять определенные действия, включаться в существующие практики или разворачивать новые формы практики.

В этом смысле компетентность включает в себя как когнитивные и, возможно, физические характеристики: знания, способы, способности, — так и

волевою характеристику, связанную с *готовностью к действию*.

Необходимо различать *продуктивную* и *репродуктивную деятельность* и соответственно *продуктивные* и *репродуктивные* компетентности.

Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему, сколь угодно сложному, образцу; соответственно репродуктивные компетентности связаны с освоением такого образца и готовностью его

### Об авторах:



**ЕРМАКОВ Семен Вячеславович**, кандидат философских наук, научный руководитель открытых образовательных программ школы «НооГен»



**ПОПОВ Александр Анатольевич**, доктор философских наук, главный научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования», заведующий лабораторией компетентностных практик образования института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»



**РЕМОРЕНКО Игорь Михайлович**, кандидат педагогических наук, ректор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

применять в определенных условиях; понимание условий применения образца также входит в компетентность.

Продуктивная деятельность — это деятельность без образца, может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в заведомо уникальной ситуации (что нормально в искусстве, управлении, выстраивании человеческих отношений, тем более в ситуации экзистенциального выбора и самоопределения). Связанные с ней компетентности имеют более рефлексивный, антропологический и культурный характер и основаны на *самости*, экзистенциальной основе любой субъектности.

Формы измерения (оценки, фиксации) репродуктивных компетентностей: каждая такая форма имеет характер *испытания*, серии заданий с однозначным решением (или конечным набором решений), которые могут быть не выполнены вообще (что свидетельствует скорее об отсутствии готовности), выполнены неправильно (что означает отсутствие необходимого знания или способа) или правильно (что свидетельствует о наличии компетентности).

Опыт организации подобных испытаний показывает, что они должны включать в себя как соревнования между испытуемыми, связанные с внешней оценкой достижений, так и «соревнование с самим собой», испытание собственной способности сделать то, что прежде не делалось, в том числе поэтому задания должны включать в себя элемент парадоксальности или представ-

ляться несоразмерным с тем, что может осуществить школьник.

Необходимо отличать компетентностные *результаты*, связанные с *возможностью* и *готовностью* совершать определенный тип действий (событийно эта возможность выражена в принятии задания как лично значимого, готовности участвовать в коммуникациях и кооперациях для ее выполнения) и *достижения*, связанные с осуществлением определенной деятельности и материализованные в ее продуктах.

Формы определения продуктивных компетентностей должны быть связаны, напротив, с открытыми, проблемными ситуациями, которые необходимо еще превратить в задачу (или серию задач), тем самым доопределить их посредством появления нового знания, произведения, способа деятельности.

Можно выделить три типа таких компетентностей:

— *аналитические* (исследовательские), связанные с возможностью расчленить объект на элементы и отношения, построить необходимую схему или модель; основной тип практик, в которых реализуются эти компетентности — «позитивные» науки;

— *эйдетические* (репрезентативные), связанные с формированием образа объекта как системной целостности, не исчерпываемой свойствами элементов и отношений; основные типы практик — «чистая» математика, художественное творчество, дизайн;

— *конструктивные* (проектные), связанные с представлением того, что еще

не существует, и управлением возможностью его появления; основные типы практик — инженерное творчество, социальное и экономическое управление, образование.

На конкретном шаге можно определить как уровень возможностей (что человек *может сделать*), так и *сдвиг* в становлении субъектности и *потенциал* в будущей траектории становления.

## УРОВНИ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Уровни становления продуктивных компетентностей выделяются из логики движения от простых форм продуктивных действий, близких к репродуктивным, до сложных культурных форм деятельности. Названия уровней достаточно условны и могут быть уточнены по мере формирования теоретической модели.

Все характеристики достижений по уровням описываются модальностью «может» (в отличие от «знает» или «уме-

ет»). Выделено пять уровней развития; в сочетании с полным отсутствием компетентности построенная таблица дает 216 возможных компетентностных профилей (из общих соображений комбинаторики; вполне возможно, что в действительности встречаются не все сочетания уровней по разным типам компетентностей).

Вне таблицы остались чисто репродуктивные компетентности, характеризующие «ученика» и «работника» в отличие от субъекта учебной (в широком смысле) и продуктивной (исследовательской, творческой, проектной деятельности). Верхним уровнем развития, выходящим за рамки измерения образовательных результатов и достижений, является «ставшая» субъектность, включающая в себя, помимо компетентностей, еще и способность, индивидуально или в группе, самостоятельно ставить задания уровня компетентностных испытаний (*рекордные профессиональные и жизненные цели*).

Уровень	Аналитические компетентности	Эйдетические компетентности	Конструктивные компетентности
Чувственное участие	Может выделить существенные особенности объекта (на уровне внешних качеств)	Может построить образ ситуации, события, вещи на основе описания (текста)	Может интуитивно решать задачи на конструирование, в том числе конструировать схемы управления
Воспроизводство образца	Может подробно описать объект в его основных чертах и компонентах и выделить их связь с его функцией	Может построить метафору смысла ситуации, события, вещи	Может сконструировать действие или объект, опираясь на инструкцию

Реконструкция способа действия на соотносении ситуации культурной нормы	Может выделить свойства и составные части объекта, системные связи между ними, их связь с функцией объекта, но без объемлющего системного контекста	Может связать культурный образ, метафору с собственным опытом, ценностями, интересами	Может формировать инструкции, в том числе для самого себя, исходя из анализа ситуации, общей характеристики предмета деятельности
«Импровизация»: ситуативное создание и реализация нового способа действия	Может объяснить причинно-следственные связи конкретных событий, происходящих с объектом	Может создать метафоры для событий своей жизни, своего опыта, ценностей, интересам	Может самостоятельно и эффективно решать ситуативные задачи без аналогов и инструкций адекватным способом
Целенаправленное создание нового образца, имеющего значимость за пределами конкретной ситуации	Может выстроить аналитическую модель объекта и его существования (функционирования) в объемлющих системах	Может создать самостоятельное произведение, несущее в себе общезначимый смысл и претендующее на художественную ценность	Может целенаправленно полагать новые программы действий и новые условия действий; проектно создавать новые системные объекты и конструировать ситуации их функционирования

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ИСПЫТАНИЙ. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ**

### **Региональный уровень**

Региональная компетентностная олимпиада проводится как региональное образовательное мероприятие, направленное на определение максимальных достижений школьников старших классов региона.

Поскольку существующая схема оценки результатов среднего образова-

ния не направлена на выявление компетентностей, связанных с продуктивной деятельностью, для отбора участников необходимо принимать во внимание:

- достижения в исследовательской, проектной, творческой деятельности;
- достижения в практиках организации, руководства, управления (наиболее доступная для школьников сфера таких практик – социальное волонтерство);
- индивидуальную одаренность, проявляющуюся в готовности школьника ставить себе задачи и определять сферы интересов за пределами школьной про-



граммы и перспектив получения высшего образования либо углубленно осваивать определенные тематические области (характерный признак таких школьников — учитель может попросить их провести урок по определенной теме).

Кроме существующих в системе основного и дополнительного образования форм (компетентностные элективные курсы и образовательные погружения, творческие объединения, школьные активы и добровольческие организации), необходимо для выявления таких школьников обращать внимание на достижения в программах, действующих в системах учреждений молодежной политики и культуры, в корпоративных программах поддержки талантливых школьников, действующих в регионе.

Тема региональной компетентностной олимпиады должна быть связана с определением векторов развития и неиспользуемого потенциала региона, определением участников себя по отношению к возможным перспективам региона, обозначением индивидуальных стратегий и перспективных проектов в разных сферах.

Возможные сферы:

- бизнес и предпринимательство;
- художественное творчество и развитие культурной жизни;
- научные исследования и инженерные технологии;
- социально-экономическая аналитика, социальные среды и институты;
- региональное, корпоративное, муниципальное управление;

- инфраструктуры, системы жизнеобеспечения и безопасности;
- образование.

Перечень сред может уточняться в зависимости от специфики региона.

Внутри сферы участники могут организовать тематические группы в соответствии с собственными интересами и приоритетами.

С каждым направлением должен работать как минимум один тьютор, выстраивающий рабочие и рефлексивные коммуникации, при наличии организационных и кадровых ресурсов — ассистенты тьютора, помогающие при необходимости выстраивать коммуникации в малых группах.

Состязание включает в себя три игровых такта:

- самоопределение по сферам и областям интересов (формирование рабочих групп), обозначение значимых направлений развития и приоритетов;
- представление и обоснование прорывных идей рабочими группами, экспертная оценка идей, взаимная оценка идей участниками и моделирование возможных коопераций;
- эскизы организационных и технологических решений, необходимых для реализации идей, анализ собственных образовательных дефицитов и запросов участников, обозначающих предложенные идеи как свои, авторские.

Оптимальна организация региональной компетентностной олимпиады в форме трехдневного погружения, каждый из дней которого соответствует одному из тактов состязания.

Примерная структура рабочего дня:

- Экспертная установка (в первый день – краткий анализ и обсуждение ситуации региона, его существующих перспектив и нереализованного потенциала; в следующие дни – анализ наиболее интересных результатов предыдущего такта; за этим следует задание на день).

- Работа по сферам («крыльям») – определение приоритетов, общий анализ ситуации.

- Работа по малым группам.

- Работа по «крыльям» – определение наиболее интересных и проработанных идей и ходов.

- Представление результатов работы в «крыльях», экспертная дискуссия.

Возможны также дополнительные экспертные консультации как во время работы «крыльев» и малых групп, так и в специально выделенное в расписании время.

Последний день должен включать в себя выставление и подсчет рейтинга, определение победителей.

Рейтинг выставляется независимо по следующим основаниям:

- экспертная оценка содержательности, степени проработанности идей, структуры возможных партнерских связей, соответствия ситуации региона;

- оценка участниками друг друга с точки зрения значимости вклада, роли в рабочей группе;

- оценка тьюторами коммуникативных, лидерских, рефлексивных способностей участников.

Итоговый рейтинг представляет собой монотонно возрастающую функцию

трех переменных, позволяющую учесть независимые оценки.

### **Федеральный уровень**

Российская компетентностная олимпиада строится на основе программы «Летние стратегические игры» и представляет собой более сложное и долговременное погружение.

Участникам предлагается воображаемая ситуация колонизации новых планет, на каждой из которых основной для формирования общества должна стать одна из практик, существенных для человеческой жизни. Перечень практик формируется посредством мозгового штурма, список практик не ограничен. Каждая из обозначенных практик может стать для формирования рабочей группы; первый этап состязания – привлечение в группу единомышленников, также считающих эту практику приоритетной.

Образующиеся группы представляют собой игровые «миры», для каждого из которых характерна одна из выбранных тем. Спектр выбранных миров зависит от состава участников и может быть показателем их ценностных ориентаций и жизненных приоритетов (дальнейший ход состязания показывает – лично значимых или навязанных социальным окружением).

Каждая группа должна описать несколько параметров своего мира: символическое представление, географию, историю, структуру экономики, мировоззрение, идеологию, образ героя, социальную организацию. На каждом этапе представления формируются рейтинг

взаимной оценки групп и рейтинг-экспертной оценки, что в совокупности представляет собой второй этап состязания.

Третий этап происходит в игровой форме предвыборной кампании — миры, уже проработавшие свою структуру, должны представить всем участникам проект развития в условной игровой системе миров и обосновать значимость своего направления и своего проекта; отдельно происходит конкуренция между лидерами миров, из которых общими голосованием выбирается «президент».

Четвертый этап представляет собой рефлексию результатов групп, анализ их отношения как к индивидуальной ситуации, так и в целом к современной мировой ситуации и месту России в этой ситуации. На этом этапе также возможна взаимная и экспертная рейтинговая оценка.

Победители определяются по суммарному рейтингу, с учетом результатов выборов.

### **Особенности организации**

Организаторы системы компетентностных олимпиад определяют общероссийский кадровый пул тьюторов и экспертов.

Отбор регионов на участие в компетентностных олимпиадах проходит в порядке самозаявления. Регион, подающий на участие, может предлагать свой пул тьюторов (из педагогов, имеющих опыт участия в компетентностных образовательных программах) и экспертам (по направлениям и темам, наиболее точно отражающим специфику региона).

Региональную компетентностную олимпиаду проводят представители общероссийского пула тьюторов и экспертов, с привлечением экспертов и тьюторов из регионального пула, на организационной базе одного из региональных учреждений дополнительного образования, с возможным привлечением помощников тьюторов и стажеров. Охват регионального уровня — до 300 человек.

Формы отбора в соответствии с указанными выше параметрами могут варьироваться в зависимости от наиболее развитых в регионе направлений компетентностного образования.

Российская компетентностная олимпиада представляет собой погружение, в котором участвуют от 7 до 15 представителей региона (в зависимости от количества направлений, представленных на региональном уровне); педагог, сопровождающий региональную группу, включается в рабочий процесс в качестве помощника тьютора.

Погружение обеспечивается общероссийским пулом тьюторов и экспертов, с возможным привлечением представителей региональных пулов. Общий охват зависит от количества регионов-участников.

### **СТРАТЕГИЯ РАЗВОРАЧИВАНИЯ**

Поскольку в ряде регионов компетентностные олимпиады уже состоялись либо должны состояться в ближайшее время, необходима компетентностная олимпиада федерального уровня, участие в которой определяет не только

уровни достижений отдельных школьников, но и престиж региона.

Это может быть стимулом для регионов включаться в федеральную программу, а для отдельных образовательных учреждений – претендовать на включение в региональные программы либо (при демонстрации компетентностных достижений школьников) выходить непосредственно на федеральный этап.

Для увеличения значимости системы компетентностных олимпиад необходимо разработать (при согласовании с ведущими вузами) нормативные документы, регламентирующие льготные условия поступления, подобно тому, как регламентированы льготные условия поступления по результатам предметных олимпиад и творческих конкурсов.

### **ВОЗМОЖНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ДРУГИХ ТИПОВ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ИСПЫТАНИЙ**

Содержание испытаний в описанной модели компетентностной олимпиады включает в себя по преимуществу компетентности, связанные с конструированием и управлением, и разворачивается на материале таких гуманитарных дисциплин, как экономика, социально-экономическая и политическая география, культурология, правоведение. Отметим – эти дисциплины представлены в школьных (даже профильных) программах весьма фрагментарно, что позволяет также обнаружить, насколько участник демонстрирует ус-

тойчивый интерес и владение материалом за пределами школьных курсов.

Актуальным является конструирование подобных испытаний на материале других предметных дисциплин (прежде всего дисциплин точного, естественно-научного, инженерного характера) и компетентностей аналитической и творческой направленности.

Можно обсуждать прецеденты заданий, связанных с соответствующей предметностью и компетентностями:

- построить механику (хотя бы кинематику) в мире, где существуют два независимых (и взаимно перпендикулярных между собой) времени;

- построить аксиоматическую теорию пространства, представляющего собой конечный набор окружностей, лежащих на одной плоскости и пересекающихся друг с другом хотя бы в одной точке;

- снять кино или поставить спектакль в соответствии с собственным замыслом, которые через двадцать лет показывали бы, кого мы считаем героями своего времени;

- издать газету или создать блог, который было бы интересно читать не только друзьям и одноклассникам, но и... всем школьникам страны, всем взрослым, кого интересуют школьники, всем школьникам мира;

- найти модель экономических отношений, которая будет одновременно эффективной, как капиталистическая, и справедливой, как социалистическая, и проиграть эту модель в придуманной стране;

– выделить экологическую проблему, которая в настоящее время не воспринимается человечеством как проблема, но станет актуальной в ближайшие двадцать-тридцать лет, и найти технологически возможный и этически приемлемый способ решения этой проблемы в стадии возникновения;

– придумать колесо (для детской или инвалидной коляски), которое само могло бы подниматься или спускаться по лестнице, сделать это колесо и движущееся благодаря ему устройство;

– восстановить логику решений Екатерины Великой и императорского двора, приведших к созданию основной военно-морской базы на Черном море в Севастополе, заодно проиграть возможные исторические альтернативы;

– на примере таких авторов, как Лев Семенович Выготский, Георгий Петрович Щедровицкий, Аркадий Натанович и Борис Натанович Стругацкие, выяснить, при каких условиях люди могут сказать «Я – психолог. А кто тут еще психологи?» Или: «Зачем Вам становиться методологом? И нас в стране уже есть методолог!» Или «Мы пишем фантастику. А что, кто-то еще умеет писать фантастику?»;

– построить алгебраическую теорию точек зрения;

– придумать и создать такую социальную рекламу, благодаря которой никому не будет приходиться в голову ломать зеленые насаждения или топтать траву во дворах.

Эти и подобные им задания в разное время выполнялись в программах «Школа гуманитарного образования», «Ноо-

Ген – Возможные Миры», «Конструктор будущего» и других программах, выстроенных на сходных основаниях.

*Приложение*

## **ВОЗМОЖНЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Внешним образом компетентностный результат может быть зафиксирован лишь посредством экспертной оценки.

Возможно, она может быть – при накоплении опыта – формализована подобно тому, как профессиональное математическое сообщество формализовало оценку задач по математике в виде шкал трудности (модель, сходная с моделью экзамена по математике ЕГЭ, несколько десятилетий применялась при оценке результатов письменных экзаменов по математике в высшие учебные заведения).

Либо может быть выстроена новая модель оценивания, сходная с моделью оценки индивидуального прогресса учащегося (тест «Дельта»), для чего необходима кооперация между сообществами психологов, педагогов и специалистов-предметников.

*Представляется, что одно из направлений деятельности лаборатории может осуществляться по сходной схеме.*

Однако при оценке максимальных достижений принципиально важно, как человек оценивает сам себя и собственный результат, полученный в образовательном событии или испытании.

Прототип таких шкал только начал разрабатываться, результат недостаточно достоверен и основан на небольших выборках.

Рабочая модель конструирования таких опросников:

В опроснике используются два типа вопросов – открытые вопросы, в которых необходимо продолжить предложение, и полуоткрытые с вариантами ответа, где так можно либо дополнить свой вариант, либо продолжить и пояснить уже заданный вариант.

Опросник составлен по всем правилам и прошел логический контроль на точность составленных вопросов в отношении предмета исследования, что соответствует научным критериям качества.

Композиция опросника представлена следующими блоками:

а) название опросника и приветствие с инструкцией по заполнению данного опросника;

б) вопросы-фильтры, ответы на данные вопросы дают представление о том, как позиционируется данная интенсивная образовательная программа с точки зрения участника данной образовательной программы, и то, чем эта программа отличается от отличных от интенсивных образовательных программ. Этот блок представлен двумя вопросами: первый – полуоткрытый, второй – открытый;

в) основной блок вопросов – рефлексивные вопросы. В данном опроснике этот блок состоит из четырех вопросов открытого типа, в которых необходимо продолжить предложение. Данный блок вопросов несет на себе двойную функцию:

1) ответы на данные вопросы за счет своей открытости дают возможность увидеть полную картину того, какие ре-

зультаты мы получаем на выходе программы;

2) участник программы, отвечая на вопросы из данного блока, фиксирует собственное изменение либо же может говорить о приобретенных ресурсах и о том, что для него было важным и ценным при прохождении данной программы. Таким образом функция фиксации эффекта срабатывает и для участника как обнаружение и оценка ресурса, ценности и пр.;

г) блок вопросов, в котором предлагается оставить информацию о себе. Данный блок представлен тремя вопросами. Первые два вопроса – вопросы-фильтры. Цель данных вопросов в определении контингента, который посещает интенсивные образовательные программы. Первый вопрос дает ответ о том, принимали респонденты до прохождения данной интенсивной программы участие в исследовательской и проектной деятельности или же нет. Второй вопрос связан с социальной ситуацией, и ответ на него дает представление о том, с кем в большей части общаются, находятся участники данной программы в своей повседневной жизни.

Стоит отметить, что данный опросник является частью методики, которая не требует входной и выходной диагностики. Данный факт обеспечивается тем, что основная часть состоит из рефлексивных вопросов, которые схватывают тот слой выделяемых результатов и эффектов, которые обозначаются как значимые результаты самим участником программы.

П.П. Глухов

# КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОЛИМПИАДА: ИДЕОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ



**Об авторе:**  
**ГЛУХОВ Павел Павлович,**  
*специалист лаборатории  
компетентных практик  
образования  
института системных проектов  
ГБОУ ВО «Московский  
городской педагогический  
университет»*

**Н**а сегодняшний день в образовательных практиках достаточно остро стоит вопрос о системах оценки, соответствующих новым образовательным стандартам, предметом которых являются компетенции учеников. В свою очередь, компетенция рассматривается как возможность человека осуществлять определенные действия, включаться в существующие практики или разворачивать новые формы практики.

Компетенция включает в себя когнитивные и физические характеристики и волевую характеристику, связанную с готовностью к действию. Необходимо различать продуктивные и репродуктивные компетенции.

Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему, сколь угодно сложному, образцу; соответственно репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях; понимание условий

применения образца также входит в компетенцию.

Продуктивная деятельность — это деятельность без образца, может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в заведомо уникальной ситуации (что нормально в искусстве, управлении, выстраивании человеческих отношений, тем более в ситуации экзистенциального выбора и самоопределения). Связанные с ней компетенции имеют более рефлексивный, антропологический и культурный характер и основаны на «самости», экзистенциальной основе любой субъектности.

Сегодня мы можем встретить избыточное количество разным образом построенных систем оценки репродуктивных компетенций, к которым можно отнести весь пакет традиционных методов оценки и контроля успеваемости учеников. Среди таких методов и традиционные, предметно-ориентированные олимпиады, где школьникам предлагается решить задание повышенной сложности. Принципиальным моментом в таких испытаниях и процедурах оценки является то, что требуемое решение является заведомо известным, а от ученика требуется воспроизвести пути получения известного решения.

Но совершенно иначе обстоят дела с другого рода испытаниями, которые направлены на оценку продуктивных компетенций. В такого рода испытаниях можно выделить две ключевые характеристики: их итоговое решение не извест-

но никому, в том числе и разработчику заданий, а также данные испытания построены в деятельностном залеге и требуют построения совершенно иной формы организации мыслительной работы участников. Такое положение дел обусловлено не просто отсутствием устоявшихся и стандартизированных форм деятельности, выходящей за границы зуновской концепции системы оценки, но и совершенно недавним, закрепившимся за счет стандартов третьего поколения, появлением новых методов организации учебной деятельности школьников. К одному из таких относится проектный метод обучения. Несмотря на то что проектирование — это достаточно известный и институализированный вид деятельности, но все же скрывающий в себе некоторые противоречия при попытках реализовать или дублировать данный вид практики в образовательной действительности.

Базовое противоречие проектного метода сегодня заключается в том, что его пытаются реализовать в дидактической логике и традиционной организационно-педагогической системе. Дидактическая логика постулирует, что содержанием обучения является так или иначе организованная трансляция знаний, иначе говоря, освоение учеником системы понятий, признанных как наиболее значимые для поколений, входящих в жизнь и осваивающих универсальные и объективные нормы мышления и деятельности, в первую очередь зафиксированные в форме объективных знаний. Дидактика воспроизводит



классические способы работы со знанием и погружает ученика в исследовательский вид деятельности. Проектный вид деятельности тоже является исследовательским, но принципиально и онтологически иным исследовательским, противопоставленным классическому исследованию. Разница заключается в том, что классическое исследование ставит своей целью независимое описание объекта (исключительно объективное описание), когда проектирование ставит своей целью описание объекта, который изменит ту сферу или деятельность, в которую он будет погружен или к которой он будет применен (исначально субъективное описание с последующей реализацией). Но в рамках данной статьи нас не интересует дискурс вокруг данного противоречия. Нас интересует сама сущность проектной деятельности и рамочные характеристики некоторой истинности проектной деятельности. При том, что проектирование всегда имеет дело с будущим, тем самым представляет особый интерес.

Можно представить себе образование, которое осуществляется в проектном режиме только в том случае и при тех обстоятельствах, когда осуществляется проектная деятельность и когда она имитируется. Следовательно, необходимо учитывать масштабы проектной деятельности, необходимо имитировать деятельность институтов, которые реализуют значимые проекты и т.д. В общем, необходимо соблюдать все атрибуты и параметры, которые свойственны проектной деятельности и соот-

ветствующим институтам. Что может служить прототипами? Запад давно представляет яркие культурные прототипы институтов проектирования: фабрики мысли (Think Tanks), НАТО, NASA и т.д. Речь идет о таких институтах, которые масштабны, которые работают с настоящими проблемами. Стоит подчеркнуть, что под проблемой, в парадигме проектного подхода, понимается дефицит знания в культуре человечества. То есть дефицит такого масштаба, который касается всего человечества, всего его культурного багажа и истории; дефицит, устранением которого не занимались никогда (может, и занимались, но не устранили). Соответственно речь идет о таком знании, которое необходимо и актуально во всей глубине этого слова. В другом случае дефицит не был бы обнаружен или был бы гипотетическим, а мы говорим о реальных, требующих устранения. Что, собственно, и переводит дефицит в статус проблемы – это обусловленное требование и необходимость его устранения.

Возникает справедливый вопрос: а существуют ли на сегодняшний день форматы организации учебной деятельности, стремящиеся погрузить учеников в процесс полноценного освоения проектных видов деятельности? Более того, как должны выглядеть системы оценки, свидетельствующие о том, что ученики в той или иной степени освоили данные виды деятельности как практику и способны продуктивно использовать соответствующие способы организации мышления?

Ясно то, что такого рода процедуры оценки не устроены традиционным образом. Там не предоставляется отдельное место для решения какого-либо задания, где требуется применить изученную формулу и т.д. Формат оценки характеризуемых нами способностей должен погружать учеников в действительность кооперативно организованной работы, где школьники могли бы столкнуться с реальностью «здесь и сейчас», осуществить работу в ситуации неопределенности и предпринять адекватные и реализуемые сценарии. В качестве проекта по реализации такого нетрадиционного формата выступает Московская компетентностная олимпиада.

Компетентностная олимпиада — уникальный синтез состязаний олимпиадного типа и интенсивной школы, посвященной аналитике и проектированию в масштабе региона. Два этих образовательных режима, одинаково деятельностных, призванных побудить учеников к практическим пробам, долгое время существовали порознь. Будучи объединены, они серьезно усилили друг друга и создали образец интеллектуального и проектного спорта для подростков и юношей.

Теперь обратим внимание на то, что сегодня называют проектированием в школе: обустройство сквера = урбанистический проект; облагораживание пляжа/ очищение пляжа = экологический проект; строительство сцены/ спортивного комплекса = социальный проект; оборудование звукозаписываю-

щей студии = социальный проект и т.д. Дело в том, что существующий подход к обучению через проектирование включает учащихся в имитацию организационных процессов проектирования. Включение в такие процессы само по себе важно для юношей и подростков, но это не есть включение в процессы проектирования, так как неподходящий масштаб и реалии не соответствующие. Такими путями можно научить детей правильно и грамотно оформлять документацию, писать тексты, которые сопровождают проектную деятельность, а не являются проектной деятельностью сами по себе, по своей сущности. Максимум, чего можно достичь такими организационными формами, — это научить детей воображать проблемы, понимать себя и свою работу как малую часть большей проблемы, можно научить осуществлять процедуры дробления проектной деятельности до конкретных видов работ, которые необходимо осуществить, например, поставить определенное количество лавочек в определенном сквере, подсчитать, сколько это будет стоить и какие документы необходимо оформить, кому положить их на подпись и сколько времени это займет.

Очевидно, что в таких форматах не соблюдается масштаб и даже не имитируется масштаб, нет проблемы. Это обуславливается рядом моментов: школьники не могут решать больших проблем, они непрофессиональны, нет компетенции, нет ответственности за решение и т.д. и т.п., и это понятно, но

не аргументирует названия метода обучения, а это наша единственная претензия, если так угодно: называть точно и адекватно реалиям. Выход из данных трудностей был обозначен и в дидактике – это повторение (или подражание). Но мы говорим о деятельности имитации институциональных норм, в этом и заключался пафос и революционность проектного метода, когда его еще только описывал Дж. Дьюи.

Как понимать подходящий масштаб? Например, в ОАЭ (Объединенные Арабские Эмираты) в 2013 г. сдан в эксплуатацию искусственный полуостров (проект Porto Dubai)<sup>1</sup>. К материку планеты достраивают полуостров, и это есть масштаб проектирования. То есть в процессе данного строительства профессионалы передовой квалификации сталкиваются с такими сложностями и трудностями, которые не решались до настоящего момента никогда (во всяком случае, в сфере строительства), что превращает их в проблемы, так как данный полуостров строился не для декоративных целей, а для того, чтобы на нем могли жить люди, он не должен быть разрушен, он должен быть устойчив к катаклизмам наравне с естественно появившимися полуостровами нашей планеты. Итак, это конечно же проект, в его реализации участвуют целые кластеры профессионалов: экологи выстраивают там экосистему, занимаются насаждениями, обеспечивают условия

для естественного существования малых форм жизни (!); физики и ландшафтные дизайнеры выстраивают оптимальные формы, рельефы пространства, рассчитывают параметры и свойства почвы для строительства целых кварталов; урбанисты проектируют элементы города, которые там будут возведены, а социологи проектируют наполнение элементов, учитывают законы логистики и т.д. Porto Dubai – это огромный комплексный проект, в рамках которого согласованы совершенно разные профессиональные группы, работа которых направлена на конструирование и сборку сложного объекта.

Таким образом, для того чтобы дети могли входить в проектный режим работы и смогли осваивать проектные формы, нормы и образцы деятельности, необходимо их погружать в подобный масштаб деятельности проектирования, необходимо, чтобы они:

- 1) были включены в кооперативные сети;
- 2) предметом взаимодействия данных сетей является один проектируемый объект;
- 3) дети должны создавать, устраняя дефицит знания. Важно подчеркнуть, что речь идет не о дефиците информации, не о дефиците умения, не о дефиците данных или сведений, а именно о дефиците знания (для своего культурного уровня, а не в принципе для человечества).

Понятно, что сложно представить себе то, как целые кооперативные сети подростков решают реальные пробле-

<sup>1</sup> См.: [http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/evolution/goroda\\_future/dubai/](http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/evolution/goroda_future/dubai/).

мы. Но мы не говорим о воспроизводстве институтов проектирования на подростковом возрасте, мы говорим об имитации деятельности проектных институтов проектирования в подростковом возрасте. При этом процесс проектирования должен быть выстроен таким образом, чтобы он мог позволить подростку проявить собственную субъектную позицию и давать возможность реально действовать из данной позиции. В свою очередь, воспроизвести — значит с точностью повторить все свойства, параметры, условия и т.д. Имитировать — значит достичь максимально похожего результата. А это значит достичь максимальной схожести параметров результата имитации с параметрами результата реального. Каковы данные параметры — это вопрос другого порядка, пока не охватываемого нами.

Итак, если мы хотим, чтобы школьники освоили проектную деятельность, то необходимо погружать их в процесс имитации проектной деятельности, где воспроизводится соответствующий масштаб проблемы.

Московская компетентностная олимпиада является проектом, который направлен на то, чтобы погрузить участников в такой сложно организованный процесс мыследеятельностной работы, где школьникам предоставляется возможность испытать свои компетенции в решении реальных, открытых проблемных заданий, имеющих непосредственное отношение к укладу столичной жизни и процессам развития г. Москвы.

В этом смысле в рамках компетентностной олимпиады не осуществляется оценка умений школьников развернуть какое-либо проектное описание, но оцениваются способности работать в сложных кооперациях, проявлять аналитические способности, которые позволяют адекватно исследовать такой сложный социокультурный объект, как Москва, способность построить разные сценарии дальнейшего социально-гуманитарного развития и предложить комплекс программно-проектных решений по устранению выявленных дефицитов и проблем. Ключевой задачей в данных контекстах является погружение учеников в реальность настоящего, их столкновение с проблемным полем того пространства, в котором они живут, с которым связывают свое профессиональное будущее и судьбу. Так как Москва является крупным мегаполисом, включенным в мировые процессы, то через изучение столицы, ее позиции в мировых системах разделения труда, через исследование ее функций строится понимание адекватной картины современного мира.

В соответствии с вышеуказанным компетентностная олимпиада организована как симулятор деятельности какой-либо институциональной формы деятельности по решению комплекса социально-гуманитарных проблем (например, работа «Фабрики мысли»). Но акцент на социально-гуманитарных проблемах не означает отстранение прорабатываемого содержания от технических и естественно-научных на-

правлений практик. Дело в том, что компетенция (в отличие от конкретного предметного навыка) — это характеристика способа мышления и способности человека реализовывать способ мышления в конкретных видах практик. И для того чтобы оценить данный конструкт, необязательно погружать человека в комплекс конкретных эмпирических ситуаций натурального действия, но обязательно погружение в ситуации междисциплинарности, организованной комплексной проблемой. Об этом свидетельствует приведенный ранее пример Porto Dubai, где решается комплекс разных — и технических, и гуманитарных — задач единой кооперацией профессионалов, для которых первичен проект в мышлении, а уже потом в действии.

При оценке компетентностных результатов и достижений учеников (в отличие от предметных и практических, в частности технических, спортивных и творческих, результатов и достижений) необходимо учитывать сложную структуру компетенции.

Компетенция включает в себя два основных параметра, а именно:

- способность: владение способом деятельности, а в развитой форме — порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;
- готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Можно выделить компоненты, сочетающие в себе способность и готовность и составляющие в целом то, что в образовательном сообществе принято называть одаренностью.

Эти базисные компоненты формируются в более ранних возрастах, чем юношеский, и в настоящее время не существует способа определить, являются ли они результатом образования либо случаются «по жизни» или представляют собой следствие сочетания искусственного (специально выстроенных образовательных ситуаций) и естественного (случившихся жизненных опытов).

- Воображение. Способность представить себе то, чего раньше не было, но что равно необходимо для художника, инженера-разработчика, предпринимателя.

- Определяющая рефлексия. Способность выделить задачу, различить известное и неизвестное, ограничить собственные возможности и выделить направления, по которым ограничения преодолевать необходимо.

- Концентрация. Способность долго удерживать свое внимание и волю на решении одной задачи, в совокупности с определяющей рефлексией позволяет определять приоритеты решаемых задач, а в совокупности с воображением позволяет определить значимость решенных задач с точки зрения будущего.

В перспективе можно построить матрицу из сформированных компонент одаренности и таких юношеских компетенций, как:

- коммунибельность. Способность определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету высказывания, и понимать тексты. Готовность: желание высказываться, желание понимать;

- креативность. Способность анализировать проблемные ситуации, моделировать схемы деятельности, строить заведомо несуществующие или неизвестные схемы деятельности и действовать по этим схемам. Готовность: «Желание странного»;

- ситуативная рефлексивность. Способность видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Готовность: эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная чувствительность, децентрация.

Проблема определения этих компетенций состоит в том, что они не всегда явлены в непосредственно наблюдаемой ситуации. Более того, у людей одаренных ситуация может быть растянута в пространстве и времени, что не воспринимается ими как что-то неправильное.

Эмпирически ученики, владеющие такими компетенциями хотя бы частично, не вполне соответствуют требованиям образовательного процесса школы, ориентированной на знания, умения, навыки.

Для косвенного определения таких компетенций необходимы интенсив-

ные форматы, позволяющие за счет концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую временную длительность, а за счет постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта «школьных» знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр, интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

Соревновательный момент в подобной программе играет вспомогательную роль — стартовой энергетизации участника. После первых шагов участник энергетизируется собственной любознательностью, азартом, чувством авторства, чувством долга — имманентной основой интенциональности, вырастающей в готовность к действию и определение цели.

Вместо внешней оценки по стандартным критериям результатом компетентностного соревнования должно являться признание.

Можно выделить три круга признания:

- признание в команде — оценка вклада в совместную деятельность, направленной на решение общей задачи; такая оценка должна быть не синкретичной, а параметризованной (скорее, по модели социометрии, чем на основе количественных шкал);

- признание в сообществе — оценка значимости продукта работы группы, предъявленного в межгрупповой коммуникации, не только для авторов, но и для других членов сообщества (оценка может быть как прямой — взаимная оценка значимости продукта участниками, так и косвенной, по методикам, подобным индексам цитирования и рейтингам популярности художественных произведений);

- экспертное признание — оценка культурной значимости продукта групповой работы экспертами из профессиональных и культурных сообществ, имеющих собственный опыт продуктивной деятельности в данной сфере и владеющих культурными контекстами (параметры экспертной оценки должны определяться отдельно для каждой сферы деятельности).

Важно отметить, что выявленные по таким параметрам лидеры — это не те, кто «наиболее компетентны», а те, кому удалось наиболее полно выделить, «явить» свою компетенцию.

Кроме того, важным результатом может быть включение участников в ка-

честве учеников, стажеров, «подмастерьев» в деятельность профессиональных сообществ, работающих не над игровыми, а над реальными проблемами.

Таким образом, компетентностная олимпиада — это не только оценочная процедура, но и образовательная. В этом плане оценка носит формирующий характер. В рамках такой олимпиады осуществляется погружение учеников во взрослые и серьезные виды мыслительной работы, через воспроизводство деятельности реальных институциональных форм. Принципиально важной задачей на Московской компетентностной олимпиаде является столкновение школьников с реальными проблемами развития Москвы как социокультурного объекта мирового масштаба. И для отражения объективности и подробности рассматриваемых проблематик привлекаются практикующие в той или иной области эксперты, которые осуществляют не только часть оценки компетенций школьников, но и несут образовательную функцию, выступая в качестве наставников для участников олимпиады.

Р.В. Комаров

# МОТИВАЦИОННАЯ ОДАРЕННОСТЬ И ГОРДИЕВ УЗЕЛ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ



**Об авторе:**  
**КОМАРОВ Роман**

**Владимирович**, кандидат  
психологических наук, доцент,  
ученый секретарь ученого  
совета ГАОУ ВО «Московский  
городской педагогический  
университет»

**З**а более двадцать лет проблема одаренности в современной России успела проделать внушительный путь: от номинального о себе заявления в 1994 г., когда состав целевых программ, входивших в президентскую программу «Дети России», был расширен за счет включения в нее ряда новых, в том числе «Одаренные дети», до признания одаренности, начиная с 2005 г., в качестве одного из стратегических государственных ресурсов.

С одной стороны, этот сдвиг в отношении дался легко, так как был долгожданным: в научном сообществе к тому моменту давно накопилось противоречие между богатым исследовательским потенциалом и бедной возможностью его реализации (в силу разных причин, в том числе позиции догоняющего, в которой оказалась Россия на фоне передовых



стран). С другой стороны, попытки форсированного строительства общероссийской системы выявления, развития и сопровождения одаренных детей и молодежи предсказуемо привели к перегибам, катализирующим рост энтропии (яркий пример чему: падение России в рейтинге стран по глобальному индексу креативности на 13 позиций – с 25-го на 38-е место с 2005 по 2015 г.), поэтому развитие молодой системы быстро оказалось в точке бифуркации, вектор исхода из которой определяется прямо сейчас.

Основной перегиб заключался в изначально заложенном противоречии между критериями выявления одаренных детей, объективированными в достижениях, и критериями, объективированными в результатах психолого-педагогических обследований. На сегодняшний день меж ними пропасть. Если первые довольно жестко регламентируются постановлениями Правительства РФ и приказами Минобрнауки РФ (читай: пристрастно выполняются), то вторые отданы на откуп психолого-педагогическому сообществу, что в действительности означает их синкретичное существование, вольное, в чем-то анархичное и часто далекое даже от эклектизма, а на практике такое их выпадение за границы фокуса госвнимания приводит как минимум к двум весьма тревожным последствиям.

Первое: система работы с одаренными стратегически не держит перспективу, поскольку вся работа концентрируется на зоне актуального развития в

ущерб зоне ближайшего развития потенциально одаренных детей (особенно парадоксально это звучит в год, когда Россия широкомасштабно отмечает 120-летний юбилей Л.С. Выготского).

Второе следствие: из-за сшибки критериев вместо попытки их сбалансировать проблема одаренности походит на невротичного ребенка (в свое время И.П. Павлов<sup>1</sup> убедительно показал существование четырех механизмов формирования невроза, где сшибка процессов возбуждения и торможения является одним из наиболее распространенных).

Намек на выход из этого кризиса – на преодоление «проблем роста» – недавно прозвучал из уст нового министра образования и науки РФ О.Ю. Васильевой, заявившей на Всероссийском форуме «Будущие интеллектуальные лидеры России», что механизм выявления одаренных ребят требует существенной доработки: «При таком количестве талантливых детей нам нужны очень четкие критерии отбора, потому что критерии на сегодняшний день не установлены. <...> Одно дело – предметные олимпиады, другое дело – кругозор человека, интеллектуальные возможности. Неслучайно говорят, что талантливый человек талантлив во всем, вот этого “талантлив во всем” нам и не хватает»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> [http://www.jagannath.ru/users\\_files/books/Pavlov\\_I.P.\\_-\\_Refleks\\_svobody.pdf](http://www.jagannath.ru/users_files/books/Pavlov_I.P._-_Refleks_svobody.pdf).

<sup>2</sup> <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/26213.html>.

Вкупе с вышеперечисленным ситуация с одаренностью усугубляется еще и тем, что помимо синкретизма внутри психолого-педагогического сообщества нет согласия. В настоящее время существует несколько десятков теорий и концепций одаренности. Одно только поверхностное приближение к ним не умещается даже в дюжину: триадная модель (Дж. Рензулли); инвестиционная теория (Р. Стенберг); модель множественного интеллекта (Х. Гарднер); мюнхенская многофакторная модель (К. Хеллер); модель «морской звезды» (А. Танненбаум); австралийская дифференциальная модель (Ф. Ганье); концепция Б.М. Теплова — С.Л. Рубинштейна; концепция творческой одаренности (А.М. Матюшкин); динамическая теория (Ю.Д. Бабаева); структурно-динамическая модель (Е.И. Щепланова); модель интеллектуальной одаренности (М.А. Холодная); сибирская концепция (Л.И. Ларионова); интегративная концепция (А.И. Савенков); рабочая концепция (В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская), пространственная концепция (Р.В. Комаров) и др.

Кроме того, выделяются четыре основных подхода к анализу проблемы (С. Vainbridge [1]). Одаренность рассматривается в качестве предиктора взрослых достижений, потенциала, требующего развития, асинхронии развития, статистического отклонения, основного на школьных показателях.

Такая картина, очевидно, побуждает на поиск системных решений, спо-

собных наметить контуры диалектического синтеза накопленных противоречий. Нужен, образно выражаясь, меч, которым новые Македонские готовы разрубить опутавший проблему одаренности гордиев узел.

Одним из достойных претендентов на место такого по праву может служить относительно новое понятие — *мотивационная одаренность*. Последняя рассматривается обширно. Как пишет коллектив авторов под руководством А.А. Попова: «Мотивационная одаренность — высокая мотивация к достижениям в тех или иных профессиональных практиках. Данный тип одаренности проявляется как способность и готовность к продуктивной деятельности, зачастую авторской, в той или иной сфере и соответственно демонстрацией достаточной погруженности в ту или иную практику и компетенций, которые позволяют осуществлять продуктивную деятельность в этой практике в раннем возрасте наравне со “взрослым”»<sup>3</sup>.

Даже искушенному взгляду за таким исчерпывающим определением непросто сразу увидеть синтез, интег-

<sup>3</sup> Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В., Луппа Г.М., Попова О.А., Реморенко И.М. Учебно-методический комплекс для руководителей и педагогов организаций дополнительного образования детей в области развития и мотивации к творчеству и познанию одаренных детей. [Электронный ресурс] / ФГУП НТЦ «Информрегистр» / номер гос. рег-ии обяз. Экз. эл-го изд. — 0321600175. — Электронное издание на 1 CD-R. М.: Изд-во «Национальный книжный центр», 2016.

рирующий новую дефиницию, которая ведет за собой смену парадигмы работы с одаренными. Виной тому исторически устоявшаяся двухмерная логика анализа проблемы одаренности, пронизывающая подавляющее большинство теорий и концепций. Все они уместаются в плоскую модель-рамку (рис. 1).

Исторически последним примером такого двухмерного характера является содержание «Рабочей концепции одаренности». В ее контексте одаренность определяется как «системное качество психики, развивающееся в течение жизни, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по срав-

нению с другими людьми» [39]. В роли конкретизирующего определения под понятием «одаренный ребенок» понимается «ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [39].

Поскольку одаренность, как следует из основного определения «Рабочей концепции одаренности», — явление системное, следовательно, оно представляет собой синергию взаимодействия определенных элементов. В логике «Рабочей концепции» высекающими от удара искру сталью и камнем стали категории «Могу» и «Хочу», где «Могу» — это инструментальный аспект поведения одаренного ребенка, а «Хочу» — мотивационный.

Содержание инструментального компонента одаренности составляют:

- 1) специфические стратегии деятельности (к ним относятся: выраженная в скорости и качестве успешность освоения и выполнения деятельности; применение и изобретение новых и оригинальных приемов, способов, операций деятельности в контексте поисково-исследовательской активности; инициирование новых задач, замыслов и целей при глубоком овладении предметом, которое приводит к новому видению ситуации и объясняет появление оригинальных идей и решений);
- 2) индивидуальный стиль деятельности;



Рис. 1. Двухмерная модель-рамка анализа существующих теорий и концепций одаренности

3) специфический тип организации знаний (структурированность; системность; свернутость; категориальность);

4) своеобразный тип обучаемости (ускоренный или замедленный темп обучения, самообучение и т.п.).

Мотивационный компонент одаренности включает:

1) повышенную избирательную чувствительность к определенным формам активности и сторонам действительности;

2) ненасыщаемую познавательную потребность, надситуативность;

3) ярко выраженный интерес;

4) приоритет парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, отторжение репродуктивных форм активности – усвоения и созидания;

5) доведенную до перфекционизма требовательность к результатам труда, приоритет сверхтрудных задач, мотивацию достижения, самоактуализацию.

Таким образом, двухмерная модель-рамка анализа проблемы одаренности в случае «Рабочей концепции» будет конкретизироваться так, как представлено на рис. 2.



Рис. 2. Двухмерная модель-интерпретация «Рабочей концепции одаренности»

Разумеется, велик соблазн и понятие мотивационной одаренности также растворить двухмерным анализом, загнав в границы плоскости, ведь тогда его существование окажется избыточным, поскольку будет по сути подменять общий термин «одаренность».

Поступить так, однако, не позволяют два взаимосвязанных принципиальных момента: 1) возможность в анализе одаренности выйти за границы плоскости в трехмерное пространство; 2) результаты эмпирического исследования психологических особенностей одаренных обучающихся различных категорий в логике 3D-модели одаренности.

По первому моменту. Попытки разработки трехмерной («пространственной») концепции одаренности предпринимаются автором с 2011 г. [24]. В настоящее время она получила завершённый вид, конкретизировавшись в модели, показанной на рис. 3 и 4.

Что касается второго момента. В логике данной 3D-модели в 2015/16 учебном году в рамках выполнения государственного задания ГАОУ ВО «МГПУ» «Создание комплексной системы поиска, поддержки, сопровождения различных категорий одаренных детей на разных уровнях образования» было проведено эмпирическое исследование психологических особенностей обучающихся московских школ с признаками одаренности. В исследовании приняли участие обучающиеся образовательных учреждений г. Москвы: учащиеся 7–11-х классов ГБОУ «Школа № 2115»; учащиеся 8–11-х классов ГБОУ «Школа № 2088»

«Грайвороново»; учащиеся 8–11-х классов ГБОУ «Школа № 1381 “Московский Шереметьевский кадетский корпус”». Общий объем эмпирической выборки составил 528 человек. Из них обучающихся мужского пола – 273 человека, женского – 255 человек.

На основе категоризации полученных в исследовании первичных данных было выделено 9 категорий одаренных обучающихся:

1) *«конвергенты»* (интеллектуальная одаренность): характеризуются сочетанием высокого уровня способности к обобщению с высоким уровнем способности к классификации;

2) *«дивергенты»* (творческая одаренность): характеризуются высоким уровнем оригинальности дивергентного образного или вербального мышления;

3) *«креативы»* (творческая одаренность): характеризуются высоким уровнем надситуативности;

4) *«отличники»* (академическая одаренность): характеризуются высоким уровнем школьной успеваемости;

5) *«talанты»* (одаренные дети, проявившие выдающиеся способности, объективированные в достижениях): характеризуются успешным участием в конкурсных мероприятиях (призеры и победители);

6) *«высокоспособные»* (учащиеся с выраженным инструментальным аспектом одаренности): характеризуются сочетанием высоких уровней способности к обобщению, способности к классификации, дивергентного образного и вербального мышления;

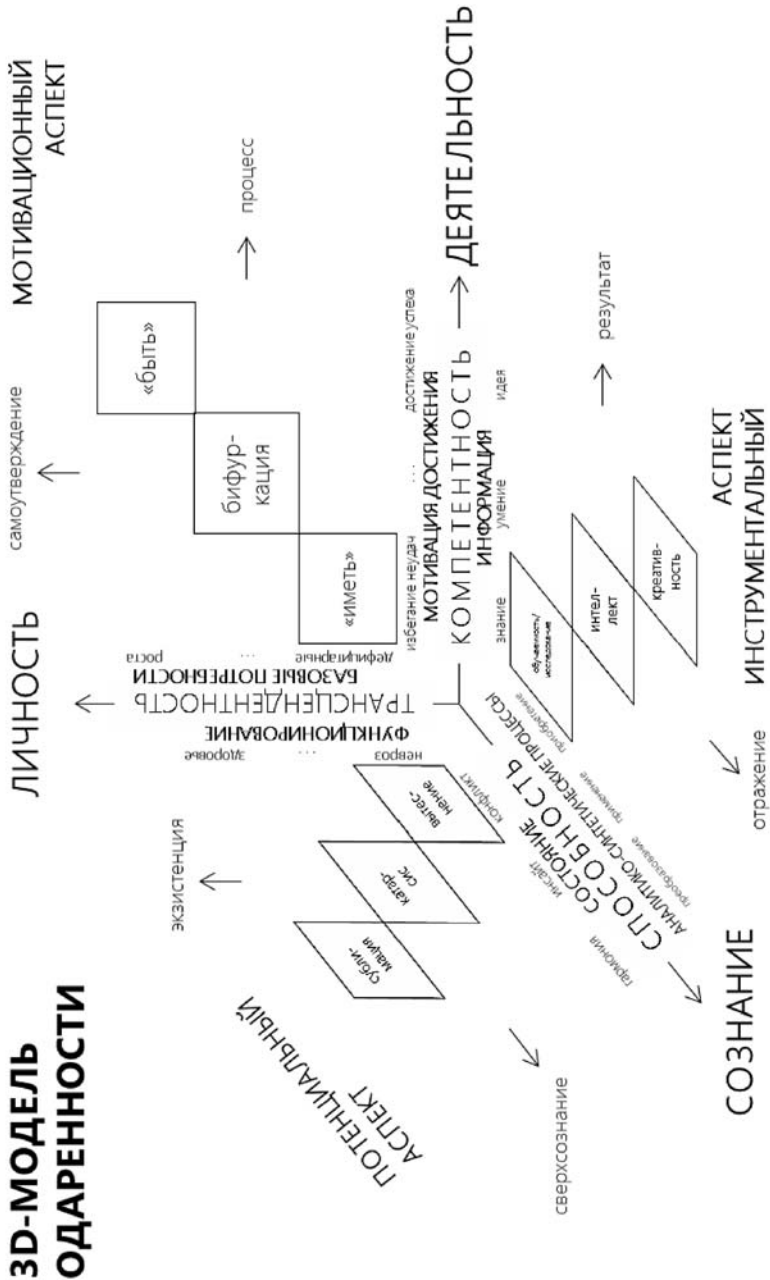


Рис. 3. Трехмерная («пространственная») модель одаренности



7) «высокомотивированные» (учащиеся с выраженным мотивационным аспектом одаренности): учащиеся с адекватно высоким (умеренно высоким) уровнем мотивации достижения успеха, не подпадающие под категории «конвергенты» или «дивергенты»;

8) «эстеты» (эстетическая одаренность): характеризуются высоким уровнем чувства гармонии (эстетического чувства);

9) «учащиеся с признаками общей одаренности» (общая одаренность): выделялись на основе учительской экспертной оценки посредством разработанной А.И. Савенковым методики оценки общей одаренности; характеризуются высоким уровнем любознательности, сверхчувствительности к проблемам, способности к прогнозированию, словарного запаса, способности к оценке, изобретательности, способности рассуждать и мыслить логически, настойчивости, перфекционизма.

В сухом остатке исследование вышло на психологические 3D-профили перечисленных категорий одаренных, наибольший интерес среди которых в контексте настоящей статьи представляют «отличники» и «talанты» (так как в отношении их традиционно не возникает дискуссий на счет идентификации в качестве одаренных).

Как определенно видно из рис. 5 и 6, ни те ни другие не подпадают под процитированное определение мотивационной одаренности. У «отличников» мотивация достижения успеха, диагностируемая методикой Т. Элерса,

находится на среднем уровне (14,9 балла), уступая «хорошистам» (17,8 балла) и «троечникам» (16,9 балла). При этом творческий компонент инструментального аспекта одаренности «отличников» является отнюдь не выдающимся.

«Таланты» в этом смысле менее отстоят от концепта мотивационной одаренности за счет высокоразвитого инструментального аспекта (и в адаптерской его части, и в творческой). Совсем близко они от него по формальному признаку – показателю мотивации достижения успеха, который находится в зоне адекватно высокого уровня (17,2 балла).

Между тем есть два серьезных «но». Во-первых, по сравнению с «talантами» учащиеся группы контроля тоже показали умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха (17,1 балла), что подчеркивает неспецифическую роль мотивации достижения у «talантов» и уводит анализ проблемы мотивации одаренных в область смыслообразования и внутренних мотивов.

Второе важное «но»: ситуация в обоих случаях – и «отличников», и «talантов» – дополнительно отягощается неадекватно заниженным уровнем притязаний у ребят. Это окончательно ставит крест на интерпретации «отличников» и «talантов» в терминах концепции мотивационной одаренности и одновременно оголяет ряд других проблем: эксплуатации детского потенциала взрослыми; психологических кризисов одаренных; специфики их пси-



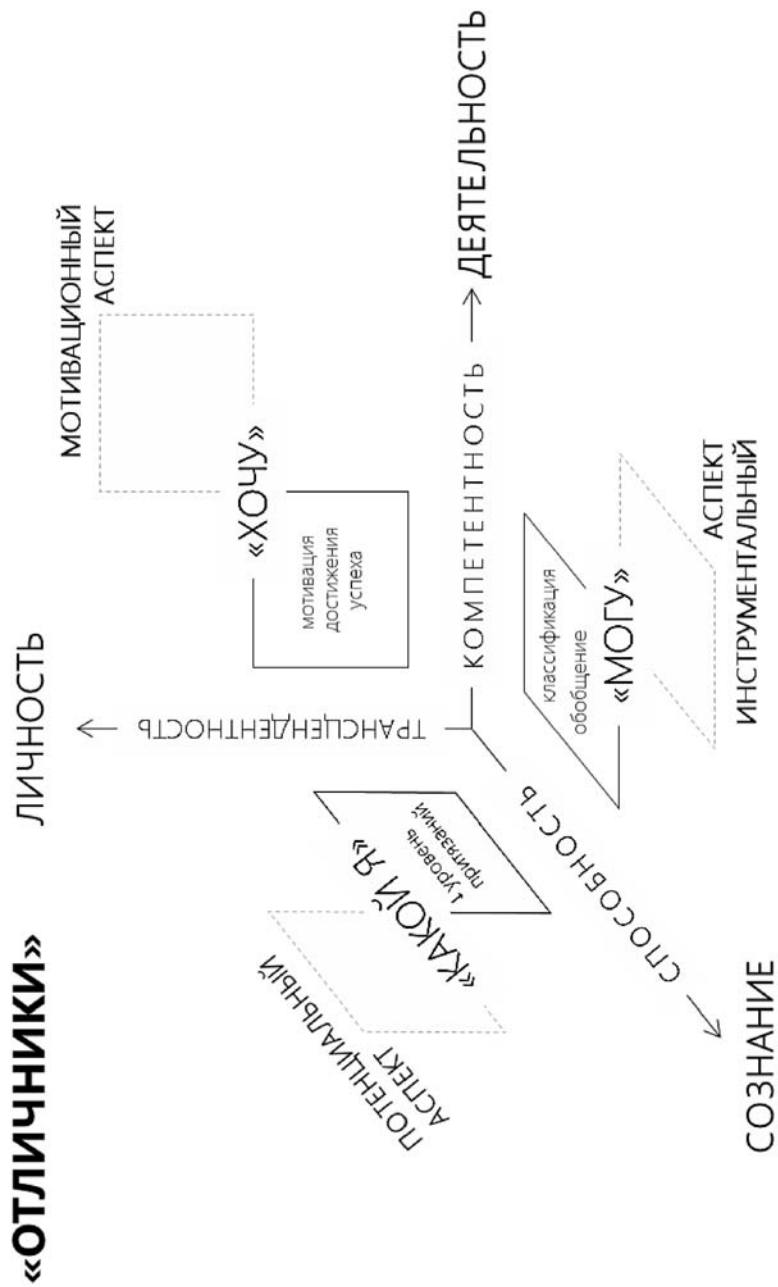


Рис. 5. Психологический 3D-профиль одаренных обучающихся категории «отличники»



хологического сопровождения и многих других. Все они требуют решительных действий. Без их системного и, главное, практического решения одаренные дети так и будут сохранять статус группы риска, пополняя ряды последней под беспомощное удивление педагогического сообщества, застигаемого новыми и новыми трагическими случаями каждый раз врасплох.

Какие выводы отсюда следуют в итоге?

Прежде всего, мотивационная одаренность как конструкт имеет полное право и все шансы занять свое законное место в системе научных понятий, сопряженных с проблематикой одаренности.

Второй вывод: на мотивационную одаренность ложится ответственная роль взять на себя синтетически интегративную функцию по отношению ко всем трем аспектам одаренности — инструментальному, мотивационному, потенциальному.

Далее: мотивационная одаренность не должна превращаться в еще один критерий отбора; она призвана служить идеальным целевым ориентиром развития, задавая новую парадигму работы с одаренными через принципиальную перестройку всего процесса под девизом «от отбора к набору».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Bainbridge C.* Definitions of Gifted from Different Perspectives. URL: <http://>

[giftedkids.about.com/od/gifted101/a/definitions.htm](http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/definitions.htm).

2. *Boring Edwin G.* Intelligence as the Tests Test It // *New Republic* 36 (1923): 35–37.

3. *Gagné F.* A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). URL: <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgtcolrdiag.pdf>.

4. <http://multipleintelligencesoasis.org/>.

5. *Tannenbaum A.J.* (2003). Nature and nurture of giftedness // N. Colangelo, G.A. Davis (eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., p. 45–59). Boston: Allyn & Bacon.

6. *Terman L.M.* *The Measurement of Intelligence*. Boston, 1916.

7. *Адлер А.* Индивидуальная психология // *История зарубежной психологии*. Тексты / Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 131–142.

8. *Адлер А.* *Практика и теория индивидуальной психологии*. СПб.: Питер, 2003. — 256 с.

9. *Алексеенкова Е.Г.* Феномен надситуативности в процессе решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста. URL: <http://наука-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-fenomen-nadsituativnostyuv-protsesse-resheniya-tvorcheskih-zadach-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta>.

10. *Анастази А.* Психологическое тестирование. URL: [http://www.koob.ru/books/psytest/psychology\\_testing.rar](http://www.koob.ru/books/psytest/psychology_testing.rar).

11. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. URL: <http://intellectus.su/lib/000373.htm>.

12. Аристотель. Метафизика. Кн. 8, гл. 6, 1045a 7–10.

13. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 275–295.

14. Бине А. Измерение умственных способностей. СПб.: Союз, 1999. С. 27.

15. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.

16. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

17. Гальперин П.Я. Лекция по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. С. 249.

18. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. М.: Мысль, 1996. С. 6.

19. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.

20. Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян // Основные направления психологии в классических трудах. Гештальтпсихология. М.: АСТ-ЛТД, 1998. С. 33–280.

21. Комаров Р.В. «Звездная болезнь» глазами психолога // Социальная профилактика и здоровье. 2007. № 5. С. 53–55.

22. Комаров Р.В. Введение в психологию одаренности. М.: Издатель Мархотин П.Ю. 2015. 116 с.

23. Комаров Р.В. Исследование психологических особенностей успешных

российских учащихся // Сборник докладов Международной конференции «Привлекательные инструменты для естественно-научного образования». София: Содружество «Центр творческого обучения», 2015. С. 78–85.

24. Комаров Р.В. Концептуальная модель творческой одаренности. // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы VII Международной конференции: В 2 т. Иркутск, 2011. Т. 1. С. 117–126.

25. Комаров Р.В. Проблема способностей в психологии. М.: МГПУ, 2009. 97 с.

26. Комаров Р.В. Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 62–70.

27. Комаров Р.В. Психология успешности (в схемах, рисунках и таблицах). М.: МГПУ, 2016. 32 с.

28. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И.Чуприковой. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.

29. Кудрявцев В.Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели (II). URL: <http://tovievich.ru/book/voobragenie/5543-kreativniy-potentsial-rebenka-opit-postroeniya-teoretikoeksperimentalnoy-modeli-ii.html>.

30. Ларионова Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития : Дис. ... д-ра

психол. наук. 19.00.07: Иркутск, 2002. 420 с.

31. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.

32. *Леонтьев А.Н.* Эволюция психики. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 416 с.

33. *Маркелов К.В.* Карьера журналиста: к вершинам профессии. Психологические особенности развития профессиональной мотивации и творческих способностей журналиста. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. 137 с.

34. *Маслоу А.* Дальнейшие рубежи развития человека. URL: <http://www.psychology.ru/library/p001.stm>.

35. *Маслоу А.* Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. С. 121.

36. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального университета; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.

37. *Монкс Ф., Ипенбург И.* Одаренные дети. М.: Когито-Центр, 2014.

38. *Мэй Р.* Новый взгляд на свободу и ответственность. URL: [http://psylib.org.ua/books/\\_meyro05.htm](http://psylib.org.ua/books/_meyro05.htm).

39. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. перераб. М., 2003. 90 с.

40. *Рензулли Дж., Рис С.М.* Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 214–243.

41. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt33.htm>.

42. *Рыжов Б.Н.* Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: Изд-во МГПУ, 1999. С. 72.

43. *Рыжов Б.Н., Грабовский А.И.* Системная диагностика психической работоспособности школьников профильных классов. URL: <http://www.mgpu.ru/niiso/psyDiagnoz.htm>.

44. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 488 с.

45. *Стернберг Р., Григоренко Е.* Учись думать творчески! // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 111–127.

46. *Теплов Б.М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 536.

47. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1947. С. 304–305.

48. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность. URL: <http://www.psychology.ru/library/p001.stm>.

49. *Тюков А.А.* Психология развития в комплексе современной антропологии. URL: [http://www.systempsychology.ru/journal/2011\\_3/50-tyukov-aa-psihologiya-razvitiya-v-komplekse-sovremennoy-antropologii.html](http://www.systempsychology.ru/journal/2011_3/50-tyukov-aa-psihologiya-razvitiya-v-komplekse-sovremennoy-antropologii.html)

50. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. СПб.: Питер, 2001. 384 с.

51. *Фрейд З.* О психоанализе. Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 148–184.

52. *Фрейд З.* Очерки по психологии сексуальности. Минск: Попурри, 1998. 480 с.

53. *Фромм Э.* Иметь или быть. URL: <http://psylib.org.ua/books/fromm02/index.htm>.

54. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. С. 17–23, 92–93 (с сокращ.).

55. *Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В.* Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912120.htm>.

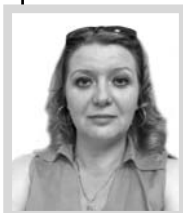
56. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

The image features a central text block surrounded by a complex geometric layout. A large, light gray L-shaped block frames the top and left sides. A smaller, black L-shaped block is positioned at the top right. A thin black line forms a rectangular border around the text, with small black dots at its corners. Four black rectangular blocks are placed at the corners of this line, each containing a small white circle. A horizontal line extends from the left side of the text area towards the right, ending in a black dot. A vertical line extends from this dot down to the bottom of the page, ending in a black dot. Another vertical line extends from the bottom dot up to the right side of the text area, ending in a black dot. A horizontal line extends from this dot to the right edge of the page, ending in a black dot. The text is centered within this frame.

# **РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ**

Н.Ю. Романова

# ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОТКРЫТОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**Об авторе:**

**РОМАНОВА Наталья Юрьевна,**  
начальник отдела воспитания  
и дополнительного образования  
департамента образования и  
молодежной политики  
Ханты-Мансийского  
автономного округа — Югры

Современные условия, темпы социально-экономического развития и изменения, происходящие во всех сферах жизни, определяют необходимость модернизации системы образования. На федеральном уровне эти изменения происходят постоянно на протяжении последних пятнадцати лет, обновляются образовательные стандарты, требования к содержанию образования и его результатам. Отдельные инициативы определяют общие федеральные тренды развития отрасли, а также обуславливают потребность не только их трансляции на региональном уровне, но и реализации системного проекта развития.

В Ханты-Мансийском автономном округе было принято решение о разра-



ботке такого системного проекта развития в 2013 г. Его целью стало формирование новой модели реализации дополнительного образования в округе с учетом ключевых федеральных трендов и ориентацией на будущие изменения. При разработке данного проекта развития большое внимание уделялось специфике территориального развития как региона в целом, так и отдельных муниципальных образований. Так как в округе наряду с крупными и средними городами существует большое количество малых поселений, а также труднодоступных населенных пунктов, поэтому была разработана типология территорий и для каждой из них был предложен комплекс приоритетных образовательных программ и форматов.

На региональном уровне была принята «Концепция развития дополнительного образования и молодежной политики», которая определяла общую стратегию инновационного развития отрасли и ключевые приоритеты, такие, как:

- создание региональной сети открытых практико-ориентированных образовательных программ и летнего образовательного университета по приоритетным направлениям инженерных, гуманитарных и биотехнологий;
- обновление содержания, разработка и реализация модульных образовательных программ в компетентностном подходе;
- развитие государственно-частного партнерства, вовлечение представителей вузов, ссузов, производственных предприятий, коммерческих и

некоммерческих организаций в проектирование и реализацию открытых образовательных программ;

- формирование новой организационно-управленческой структуры развития отрасли – региональной сети менеджерских, тьюторских и ресурсных центров;
- работа с индивидуальными образовательными стратегиями обучающихся, выявление и сопровождение мотивационно одаренных детей.

По каждому из приоритетов на протяжении трех лет реализовывался комплекс работ, включающий общие организационно-методические разработки, утверждение нормативных актов, масштабные программы кадровой подготовки и стажировки, открытые грантовые конкурсы, образовательные программы для детей, компетентностные испытания и т.д. Было проведено более 15 кадровых школ, ряд включенных стажировок для педагогов, семинаров, конференций, ежегодно проводится три открытых грантовых конкурса, направленных на поддержку лучших региональных практик, реализуемых согласно принципам открытого образования, которые включены в Навигатор региональных образовательных программ.

За три года реализации «Концепции развития отрасли» во многом удалось обновить не только базовые технологии и форматы обучения, но и за счет регулярной грантовой поддержки лучших практик (открытых региональных образовательных программ, программ летнего и каникулярного образователь-

ного отдыха, системных проектов муниципального развития дополнительного) сформировать педагогические команды, которые сегодня выступают в качестве экспертов на муниципальном уровне и успешно транслируют свой опыт коллегам. Кроме того, по инициативе этих команд, появился ряд проектов, которые стали уже следующим шагом развития системы дополнительного образования в Ханты-Мансийском автономном округе, это проект «Лидеры Югры», направленный на выявление и сопровождение мотивационно одаренных детей, проект детских технопарков «Кванториум», которые активно тиражируются в регионе и находят поддержку со стороны представителей реального сектора экономики, внедряется проект оценки качества дополнительного образования в соответствии с современными требованиями и региональными приоритетами в этой области.

С уверенностью можно сказать, что регион в настоящее время реализует проект открытого образования, появляются сетевые межмуниципальные образовательные проекты, обсуждаются дефициты образовательных программ, вовлекаются различные субъекты в решение приоритетных региональных задач, формируется экспертное сообщество, укрепляется новая организационно-управленческая структура, координирующая приоритетные проекты и программы. Сегодня в системе дополнительного образования ведущим технологиями являются:

1. Технологии интенсификации процесса обучения – активно тиражируются технологии проведения модульных образовательных программ, интенсивных школ, образовательных погружений.

2. Технологии индивидуализации – во всех региональных программах предусматривается тьюторский компонент, который связан с формированием и сопровождением индивидуальных образовательных стратегий обучающихся.

3. Технологии построения образовательных сетей – поддерживаются проекты и программы, устроенные сетевым модульным образом, организованные за счет кооперации различных субъектов (в том числе с привлечением экспертов-практиков), открытые для участия всех детей вне зависимости от места их проживания и удаленности территории.

За счет реализации «Концепции открытого дополнительного образования» в округе удалось не только модернизировать работу отрасли, повысить качество и доступность дополнительных образовательных программ, но и подготовить регион к следующему потоку инноваций. Сегодня округ стал площадкой для апробации ряда инициатив в рамках федерального приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей»:

- системы персонифицированного финансирования;
- сети детских технопарков «Кванториум»;

– модельных центров дополнительного образования;

– системы выявления мотивационно одаренных детей, занимающихся проектной деятельностью и ориентированных на решение практически значимых задач.

Для каждой из этих инициатив в рамках проекта по развитию открытого дополнительного образования в 2013/2016 гг., была подготовлена платформа, которая позволяет сегодня всем этим инициативам органично вписываться в уже существующую систему, дополняя, укрепляя и усиливая ее. Во многом именно этот фактор позволяет обеспечить условия успешного пилотирования инициатив и предложить региональный проект для тиражирования в другие субъекты РФ.

Таким образом, проект открытого дополнительного образования стал проектом опережающего развития для системы образования Ханты-Мансийского автономного округа. Можно с уверенностью сказать, что система дополнительного образования в округе сегодня не только успешно функционирует, предоставляя качественные образовательные услуги населению, является площадкой для апробации новых федеральных проектов, но и активно развивается, по-

тому что диалог управленцев, педагогов и всех стейкхолдеров непрерывно продолжается, обсуждаются проблемы функционирования системы, разрывы, болевые точки, вырабатываются решения. Главным приоритетом на ближайший год в округе является полномасштабное внедрение системы персонализированного финансирования, оценки качества дополнительного образования, а также расширение сети опорных ресурсных и модельных центров.

Очевидно, что у региона накоплен богатый тиражируемый опыт как в сфере модернизации содержания и технологий образования, так и в области разработки и реализации новых организационно-управленческих механизмов в отрасли. Опыт внедрения регионального проекта развития открытого дополнительного образования в Ханты-Мансийском автономном округе, несомненно, можно считать успешным и ресурсным, так как открытые образовательные институты и сети сами по себе являются саморазвивающимися системами, ориентированными на образовательный заказ различных субъектов. Именно такая парадигма позволяет системе быть актуальной и эффективной, всегда соответствующей ситуации и опережающей время.

Ж.В. Ходос-Шикилева

# МЕЖДУНАРОДНЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ ФОРУМ «ТЕРРИТОРИЯ ИНИЦИАТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ “БИРЮСА”» — УНИВЕРСИТЕТ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Об авторе:  
**ХОДОС-ШИКИЛЕВА**  
Жанна Вячеславовна,  
руководитель Университета  
«ТИМ “Бирюса”»

*«ТИМ “Бирюса”»<sup>1</sup> ведет свою деятельность с 2007 г. За это время на базе палаточного лагеря для инициативной молодежи была выстроена крупная инфраструктура, позволяющая не только обеспечивать долгосрочное проживание, но и разворачивать полноценные образовательные программы, проводить крупные «евенты», осуществлять прием экспертов международного уровня.*

<sup>1</sup> Более подробно о форуме «ТИМ “Бирюса”» и условиях участия в нем можно ознакомиться на сайте: <http://timbiryusa.ru/>.

**С**ложно представить себе современную образовательную действительность как линейную и придерживающуюся какого-либо единого подхода к организации учебного процесса и его содержательному наполнению. Любая прогрессивная страна имеет в своем распоряжении огромное разнообразие педагогических подходов, образовательных технологий, методов и форм их реализации. Сегодня мы уже ясно представляем себе, что процесс образования пронизывает всю нашу жизнь и распределяется на все многообразие деятельности, в которых приходится принимать участие человеку. Если раньше карта образовательного пространства строилась из тех мест, за которыми специально закреплялась функция обучения, то теперь мы имеем принципиально другую ситуацию: каждый человек строит *собственную* карту образовательного пространства. Современный молодой человек понимает, что учиться можно не только в школе или университете и не только там, где есть квалифицированные педагоги, но еще и в семье, на тренингах, в клубах по интересам, в онлайн-играх, библиотеках и архивах, в Интернете, производственных организациях, конкретных жизненных ситуациях и т.д. Образовательное пространство стало делиться на формальное и неформальное. Те ситуации, которые разворачиваются в пространстве неформального образования, порой имеют гораздо большее влияние на человека, чем формализованные процедуры, и на это есть свои причины.

Во-первых, неформальные ситуации обучения возникают не из навязанной необходимости, а из собственного интереса человека, из какой-либо зафиксированной потребности. Во-вторых, формальное сложнее присвоить, осознать как лично значимое. При этом в ситуации молодежного возраста мы можем видеть то, как лично значимое конфликтует с тем же университетским или корпоративным укладом. Эти конфликты быстро подавляются, в большинстве случаев так и не получив какого-либо конструктивного развития и завершенности.

### **2007–2013 гг.:**

**Защищено 1144 проекта, из них поддержано 142 социальных проекта, 32 бизнес-проекта, 10 инновационных проектов на общую сумму 26 101 785,2 рубля. 35 000 молодых людей уже стали «бирюсинцами».**

### **2014 г.:**

**3208 участников были представлены 28 молодежными сообществами. Заявлено 748 проектов, 90 проектов получили сертификаты на поддержку в рамках программы «Территория–2020».**

На сегодняшний день появилось достаточно большое количество неформальных педагогических позиций (наставник, ментор, консультант, эксперт и т.д.), которые по тем или иным причинам не могут осуществлять собс-

твенную деятельность в уже институализированных образовательных структурах или осуществляют ее частично и в недостаточном объеме для достижения желаемых результатов. Вследствие чего такие педагогические позиции стали разворачивать свою практику в открытых образовательных пространствах, которые не стандартизированы, не имеют строгих регламентов и не загнаны в рамки менеджерского надзора качества. Как правило, такими людьми являются бизнесмены, эксперты-практики, специалисты с большим багажом «полевой» работы, которые смогли рефлексивно отнестись к своему опыту и оформить его для трансляции более молодому поколению в виде кейсов, практических погружений, наставнического сопровождения, менторства стартапов и т.д.

В свою очередь, такие неформальные педагоги стали пользоваться крайней популярностью среди молодежи, исповедующей новые модели ведения бизнеса и устройства уклада деловой жизни. Массовицизация проектного подхода и рост спроса именно на проектные решения в тех или иных областях позволил молодым людям формировать собственные кооперации по деловым интересам еще на стадии обучения в вузе и небольшие организации, занимающиеся разработкой тех или иных проектов, что сделало опыт практиков в данной области еще более востребованным в позиции педагогов, способных транслировать свой успешный опыт.

**2015 г.:**

***Впервые за 9 лет истории «ТИМ "Бирюса"» проведен конкурс среди молодежных сообществ на право участия в форуме. 3645 участников были представлены 40 молодежными сообществами, в том числе 12 профессиональными. Заявлено 614 проектов, 42 проекта получили сертификаты на поддержку в рамках программы «Территория-2020».***

Таким образом, в качестве реакции на обозначенное противоречие должны быть созданы специфические пространства, которые будут концентрировать представителей неформальных педагогических позиций, молодежные сообщества и их частные кооперации, для интенсификации процессов развития человеческого потенциала, перспективных видов практик и сфер деятельности той или иной территории.

В качестве модернизированных и расширенных моделей таких пространств могут выступать пользующиеся на сегодняшний день большой популярностью такие форматы, как форумы, чемпионаты компетенций, интенсивные образовательные модули, организационно-деятельностные игры, бизнес-акселераторы и проектные сессии. До настоящего момента данные форматы развивались и углубляли собственное содержание самостоятельно и параллельно друг другу. Но для решения актуальных задач необходимо выработать

такую модель, которая синтезировала бы в себе все перечисленные форматы и давала эффект развития человеческого потенциала. Так, проект Международного молодежного форума «Территория инициативной молодежи "Бирюса"» выступает в качестве модели, решающей обозначенные выше задачи неформального образования и его институализации.

**2016 г.:**

**За период работы трех смен «ТИМ "Бирюса"»–2016 проектной школе было представлено 612 проектов, до предзащиты было допущено 476 проектов, предзащиту прошел 351 проект, защиту прошел 271 проект. 42 проекта получили сертификаты на поддержку в рамках программы «Территория–2020». 28 проектов грантового конкурса «Ромолодежь» на сумму 5 млн руб.**

В 2007 г. фиксировался ряд проблем, связанных с развитием такой большой социальной группы, как молодежь. В то время и по сей день форум «Территория инициативной молодежи "Бирюса"» понимается как проект, нацеленный на преодоление обозначенных ниже проблемных точек:

1. Отсутствие эффективных практик работы с человеческим потенциалом в регионе. Как известно, практики формального образования в СФО не выстраиваются как деятельностные. Максимум, что можно от них ожидать,

и об этом говорит сама молодежь, – это предоставление официального документа и возможное встраивание выпускника в какой-либо вид производства. Но при этом не решаются задачи включения молодежи в процессы решения региональных и окружных проблем, не используются современные образовательные технологии, которые формируют те или иные компетенции через тренинговые и игровые формы работы. Изначальный замысел проекта «ТИМ "Бирюса"» состоял в том, чтобы создать привлекательную внешне и содержательную с образовательной точки зрения площадку окружного масштаба, где молодые люди могут приехать, предложить свои проектные идеи, получить их экспертную оценку и консультационно-тренинговую услугу по их доработке. Сегодня «Бирюса» – это площадка, организующая на своей платформе молодых людей из разных регионов РФ и других стран.

2. Коммуникационные разрывы в масштабе всей территории Сибирского федерального округа. Порой многие молодые люди занимаются разработкой какого-либо проекта, не имея возможности встроиться в те или иные процессы продуктивной коммуникации с различными субъектами округа, которые либо напрямую, либо косвенно связаны с содержанием разрабатываемого им проекта. При этом молодые люди не имеют открытых возможностей вступить в коммуникацию с субъектами развития региона в лице бизнеса, власти, корпоративных управленцев, ведущих уче-

ных-практиков, успешных молодых предпринимателей и т.д. В проект «Бирюсы» была заложена как основополагающая идея — привлечение и инкубация таких субъектов развития, концентрация инициативных и активных представителей молодежи и установление плотной коммуникационной среды между всеми данными позициями. «Бирюса» выступила еще и площадкой для приобретения социального капитала в молодежной среде, установлением межрегиональных контактов с целью дальнейшего кооперативного развития тех или иных проектов.

3. Отсутствие понимания содержания такого объекта, как «молодежь». И по настоящий момент отсутствует полное понимание ряда феноменов, связанных с такой возрастной группой, как молодежь. Мы испытываем большой дефицит исследований данной возрастной группы. При этом до сих пор остается неисследованным в принципе вопрос о том, каким образом оказывают влияние на сознание и мышление молодого человека социокультурный и социально-экономические уклады, которые преобладают на той или иной территории, где он проживает. Не получив достоверных исследовательских данных в отношении поставленных вопросов, мы не сможем спроектировать эффективные механизмы работы с человеческим потенциалом. Так как «Бирюса» концентрирует на своей площадке представителей разных регионов и муниципалитетов, была поставлена гипотеза, что форум и может явиться площадкой по-

левого исследования, которая будет строить понимание объекта «молодежь». На настоящий момент в рамках форума работает служба «мониторинг», которая разворачивает исследования в обозначенных направлениях.

4. Недостаточное количество институализированных сообществ в СФО. Вообще в России молодежь слабо представлена как самостоятельное сообщество, имеющее разнообразие собственных позиций и отвечающее за те или иные виды деятельности в стране в целом и в конкретных субъектах РФ в частности. Отсутствуют эффективные гуманитарные технологии, направленные на формирование устойчивых и экономически эффективных сообществ, а также на построение сетевых объединений, которые могли бы оказывать прогрессивное влияние на социально-экономическую ситуацию больших территориальных субъектов в РФ. «Бирюса» предложила сделать шаг в данную сторону, выделив основной единицей развития региона молодежное сообщество, которое так или иначе оформлено юридически, ведет ту или иную деятельность и порождает продукт, приносящий пользу региону, в котором данное сообщество находится. Молодежная политика Красноярского края сформировала комплекс программ, которые направлены на поддержку молодежных сообществ (материальная, административная, экспертно-консультационная, инфраструктурная, информационная и т.д.). Таким образом, «Бирюса» позиционируется еще и как площадка, где молодые люди



могут заявить себя как сообщество и, пройдя ряд процедур, которые направлены на подтверждение того, что они являются действительно сообществом, получить официальный статус и комплексную поддержку, обеспечивающую дальнейшее развитие и рост.

5. Низкая эффективность механизмов поддержки молодежных инициатив. Со временем стало ясно, что большие волны миграции молодых талантов и низкая вовлеченность молодых людей в конкурентные среды обусловлены тем, что в масштабе региона отсутствуют платформы поддержки конкретных проектов и идей, которые готова предложить молодежь. В «Бирюсе» создана схема поддержки и повышения качества разных проектных идей (социальных, экономических, предпринимательских, политических, творческих, спортивных, патриотических и пр.): на форуме работают тренеры, которые консультируют проектантов и содержательно помогают в проектной разработке; осуществляет работу грантовый фонд и проводятся процедуры защиты проектов, где молодые люди могут получить не только материальную, но и официальную административную и инфраструктурную поддержку.

Таким образом, форум «ТИМ "Бирюса"», с одной стороны, — это прецедент институализации неформального, открытого и практико-ориентированного образования, а с другой стороны — системный проект, обеспечивающий решение ряда проблем, связанных с

развитием человеческого потенциала. Из данного положения следуют специальные цели и задачи, которые стоят перед форумом.

Цели:

- институализация неформального образования, обеспечивающего становление, развитие и капитализацию молодежных сообществ, объединений и организаций;

- организация среды и платформы для поддержки перспективных молодежных инициатив, роста и развития проектов, команд и поколения эффективных профессионалов будущего.

Задачи:

- трансляция молодым людям эффективных систем ценностей, философских платформ жизнедеятельности, актуальных трендов странового и мирового развития;

- включение молодых людей в перспективные виды практик и в процесс работы над актуальными проблемами общественного развития;

- обеспечение выявления, сопровождения и поддержки перспективных молодежных инициатив и проектов;

- продюсирование проектных разработок, способных обеспечить решение проблем регионального и странового масштабов;

- формирование имиджа Красноярского края как территории деятельности и продуктивной молодежи;

- обобщение, презентация результатов и продуктов деятельности сферы молодежной политики Красноярского края за год.

## ОБЩАЯ СТРУКТУРА ФОРУМА

Система включения в форум устроена открытым образом. То есть фактически каждый молодой человек может принять участие в событиях проекта. Но при этом включиться в пространство форума можно в двух форматах участия:

1. В качестве подтвержденного члена молодежного сообщества, которое, в свою очередь, имеет статус флагманской программы Красноярского края.

2. В качестве группового представителя молодежного сообщества, осуществляющего тот или иной вид продуктивной деятельности, ориентированной на решение проблем регионального или странового масштаба.

Кандидаты на участие в форуме проходят соответствующие конкурсные процедуры.

Форум организован как современный Университет неформального образования, который состоит из четырех типов пространств: образовательное пространство, проектное пространство, событийное пространство, пространство практик здоровья.

Данные четыре типа пространств пронизывают три типа процессов:

— Олимпиадный рейтинг дружин. Каждое молодежное сообщество (в том числе и флагманские программы) представлено в качестве дружины, которая включена в общий рейтинг дружин. Таким образом, в общем пространстве форума создается конкурентная среда молодежных сообществ, где отслежи-

вается уровень самоорганизации и самодейтельности сообщества, степень образовательной инициативности, уровень проектной активности и инициативности. В результате ежедневного подведения итогов рейтинга отмечаются как лучшие дружины, так и конкретные представители сообщества, проявившие наибольшую активность и продуктивность. В конце каждой смены определяется лучшая дружина, которая получает статус флагманской программы и соответствующие меры поддержки и продюсирования на региональном уровне.

— Мониторинг социального климата. В рамках форума осуществляет свою деятельность специальная служба мониторинга, которая фиксирует ежедневный социальный климат на территории форума. В рамках мониторинговой деятельности рассматриваются комплексы показателей: эмоциональное и физиологическое состояние участников форума, содержание образовательных и социокультурных потребностей молодежи, степень удовлетворенностью образовательной программой, конкретными спикерами и тренерами, эффективность инфраструктуры форума и организационных мероприятий, проводимых в рамках конкретных событий форума.

— Тьюторское сопровождение. Также к кластерам дружин прикрепляются команды тьюторов, которые организуют навигацию в пространстве форума, оказывают консультационную и педагогическую поддержку молодым людям в срезе их собственных образовательных

потребностей и построения образовательных траекторий в пространстве форума, оказывают поддержку и консультационную помощь в разработке и оформлении проектных идей, возникших у молодежного сообщества.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Данная плоскость является основополагающей для форума как для Университета неформального образования, которая предусматривает погружение молодежных сообществ в многообразные образовательные форматы. В свою очередь, конкретные образовательные программы для смен форума формируются исходя из предварительно исследованных образовательных потребностей конкретных молодежных сообществ, из образовательных заказов.

### **Базовые образовательные форматы форума:**

1. Микроформаты:

1.1. образовательные лекции, семинары, круглые столы, дискуссии (общие и дружинные);

1.2. онлайн-университет (образовательный портал с видеолекциями и учебно-информационными материалами);

1.3. игровые форматы (общая деятельностная игра для всех участников смены, акции игровых команд и дружин, деловые игры);

1.4. представительские форматы (презентации историй успеха известных людей);

1.5. конкурсные форматы (грантовые программы).

2. Макроформат — **школа компетенций**, которая включает в себя пять кафедр по освоению конкретных групп компетенций и два микроформата (мастерские и презентационная платформа):

2.1. PRO-движение. Включает в себя занятия по темам: общественные отношения, маркетинг, PR, SMM, эффективная презентация.

2.2. PRO-активность. Включает в себя занятия по темам: построение команды, работа с командой, HR.

2.3. PRO-управление. Включает в себя занятия по темам: лидерство, менеджмент, медиация, разрешение конфликтов.

2.4. PRO-переговоры. Включает в себя занятия по темам: ведение переговоров, стратегии поведения, работа с партнерами, фандрайзинг, деловое письмо, невербальная коммуникация, кросс-культурная коммуникация.

2.5. PRO-рост. Включает в себя занятия по темам: личностный рост, тайм-менеджмент, здоровое питание, здоровая семья, мужчина и женщина.

2.6. Мастерские «Делай вещи». Являются площадками для обмена практическим опытом по изготовлению каких-либо продуктов.

2.7. Презентационная платформа TedX. Является площадкой для презентации лучших практик в той или иной области с целью обеспечения их тиражирования либо в другие сферы, либо в другие типы практических ситуаций.

## ПРОЕКТНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Данное пространство организовано с целью обеспечения качественного сопровождения тех или иных проектных разработок молодых людей, направленных на решение социально-гуманитарных проблем регионального или станового масштаба. Данная плоскость включает в себя три макроформата.

### 1. Школа социального проектирования:

- 1.1. конвейер проектов;
- 1.2. тренинги по отдельным вопросам разработки и реализации проектов;
- 1.3. коуч-сопровождение проектных команд.

### 2. Деловая программа:

- 2.1. панельные дискуссии (интегрированные и профильные);
- 2.2. выставка общественных достижений и инициатив.

### 3. Конкурсные форматы

- 3.1. грантовые программы
- 3.2. инвестиционные сессии.

## СОБЫТИЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Данный тип пространства организован с целью обеспечения культурных мероприятий форума, куда приглашается многообразие известных представителей искусства и культуры, организуются театральные постановки и общие события, оставляющие памятные впечатления об участии в программе фору-

ма. Событийное пространство организовано двумя типами форматов:

- атмосферные мероприятия от дружин, где представители молодежных сообществ самостоятельно организуют те или иные культурные форматы для всех участников форума, в рамках которых получают возможность обеспечения собственного позиционирования и социального продвижения;
- крупные культурные мероприятия: концерт симфонического оркестра, театральные постановки, встречи с приглашенными артистами первой величины.

## ПРОСТРАНСТВО ПРАКТИК ЗДОРОВЬЯ

Также в рамках форума организуется специальное пространство для обеспечения практикования здорового образа жизни участниками. Для этого создается и обустроивается специальная инфраструктура, позволяющая самостоятельно заниматься физической культурой и спортом, организовывать инициативные спортивные и оздоровительные мероприятия, провести мастер-классы и реализовать активные формы отдыха на свежем воздухе.

Помимо этого, организуются специальные форматы:

- 6 видов спортивных дисциплин;
- сдача тестовых норм ГТО (Готов к Труд и Обороне);
- товарищеские матчи по футболу сборных участников «ТИМ "Бирю-

са"», Агентства молодежной политики и реализации программ общественного развития Красноярского края, представителей законодательной и исполнительной власти Красноярского края.

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОГРАММНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРУМА**

В рамках форума будет проведено пять содержательно-тематических

смен, которые организуются в соответствии с перспективными видами практик и сфер деятельности. В рамках трех смен будут организованы **школы компетенций со своей спецификацией**, которые включают в себя пять кафедр по освоению конкретных групп компетенций. В свою очередь, относительно каждой из смен выдвигается проект собственной образовательной программы с частными образовательными форматами.

### **1. СМЕНА «ТЕХНОПОЛИС»**

Даты проведения смены: 5 –11 июля 2016 г.

Количество участников: 1000 человек.

Специфика смены – реализация молодежных инициатив в сфере научно-технического творчества, развития экономики и производства инновационных продуктов, продвижения отечественных брендов, товаров и услуг, инновационного предпринимательства и сферы IT на территории Красноярского края.

Участники: потенциальные предприниматели и молодые менеджеры бизнес-проектов; молодые специалисты крупных компаний; организаторы работы ЦМИТов; ключевые резиденты; студенты, молодые специалисты бюджетных и коммерческих организаций в сфе-

ре экономики; авторы IT-проектов; студенты юридических специальностей ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»; менеджеры бюджетных и коммерческих организаций в сфере здравоохранения; руководители клубов робототехники, студенты-робототехники; менеджеры проектов в сфере благоустройства; молодые ученые.

#### ***Содержательное наполнение:***

- «Бизнес-акселератор» – ускорение и интенсификация поддержки стартапов.
- Falling wall Lab – презентация научных открытий и изобретений.
- Global management challenge – симулятор компании, чемпионат по стратегическому менеджменту.

#### ***Итоговое событие смены:***

- «Экономический форум».

## Школа компетенций

Название кафедры	Описание
PRO-технологии	Разработка и внедрение инновационных технологий; научно-техническое творчество молодежи; программирование; управление сложными автоматизированными системами; искусственный интеллект; развитие социальной среды и благоустройство территории; киберспорт; научные открытия; предпринимательство; стартап
PRO-лидерство	Развитие лидерского потенциала; эффективный менеджмент; управление командой; управление изменениями; переговоры; коммуникация; тайм-менеджмент; проведение презентаций; искусство влияния; эмоциональный интеллект; стресс-менеджмент; управление в период изменений
PRO-системное мышление	Развитие навыков системного мышления; понятие системы и виды взаимосвязей; инструменты системного мышления; принятие решений; работа с информацией; структурирование; интеллект-карты; методы аргументации; формулировка тезисов; многопозиционное описание; принятие решений; определение точек влияния; анализ ситуации; прогнозирование; бизнес-планирование; обратная связь
PRO-коммуникации	Цель коммуникации; критерии эффективной коммуникации; установка контакта; активная позиция в коммуникации; особенности взаимодействия с разными типами людей; выявление явных и скрытых целей собеседника; определение системы внутренних ценностей собеседника; этапы эффективной коммуникации; «правильные» вопросы; техники активного слушания; отстаивание своего мнения; противостояние манипуляциям; противостояние психологическому давлению, умение понимать собеседника; природа возникновения конфликтов; стратегии поведения в конфликтной ситуации; рассмотрение слов — провокаторов конфликта; способы управления коммуникацией; считывание невербальной информации с собеседника; рефрейминг; навыки гибкого поведения
PRO-управление проектами	Основы проектной деятельности; управление проектами и процессами; планирование и организация проектной деятельности на основе стандартов; фандрайзинг; структура; план; реализация; подведение итогов
PRO-экологическое мышление	Система экологического менеджмента; стандарты и сертификации; система документации; управление документацией; система экологического менеджмента: разработка, внедрение и развитие; оценка исходной ситуации, оценка целесообразности и принятие решения о внедрении; инструментарий экологического менеджмента

PRO-бережливое производство	Концепция бережливого производства; создание связанного потока; вытягивающая система организации производства; равномерное распределение объема работ; встроенное качество; система «Дзидока»; обзор инструментов; внедрение системы бережливого производства
PRO-управление производительностью	Нормирование труда (разработка, анализ, методы расчета нормативов, методики); управление производительностью (принципы, работы подразделений, организация работы, инструменты)
PRO-НКО	Организация и развитие НКО; управление НКО; правовые отношения; правозащита; фандрайзинг; финансовое управление; благотворительность; работа с персоналом; работа с добровольцами; связи с общественностью; социальный маркетинг

## 2. СМЕНА «РОСВОЛОНТЕР»

Даты проведения смены: 14 июля – 20 июля 2016 г.

Количество участников: 1000 человек.

Смена федерального значения, организованная при участии Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь), проведение всероссийского слета «Ассоциаций студенческого спорта».

Специфика смены – популяризация здорового образа жизни и спорта, продвижение Универсиады-2019, развитие волонтерского движения и международного молодежного сотрудни-

чества на территории Красноярского края, включение в организацию событий мирового уровня.

Участники: волонтеры спортивных событий.

### **Содержательное наполнение:**

- Школа волонтера.
- Анализ лучших социальных практик в сфере организации крупных спортивных событий, обмен опытом.
- Тренировочная площадка.
- Медиашкола.

### **Итоговое событие смены:**

- «Форум здорового образа жизни».

### Школа компетенций:

Название кафедры	Описание
PRO-«Деятельность города-организатора и деревни»	Организация досуга, бытовых условий, дополнительного сервиса; зонирование деревни универсиады; заселение и выселение, регистрация при размещении; визуальное оформление деревни согласно требованиям; координация работы городских служб; содержание дорог и улиц в порядке; работа городской иллюминации; содержание и работа объектов культурного наследия; содержание и работа городских общественных пространств
PRO-«Безопасность»	Безопасность города; безопасность спортивных объектов и деревни; безопасность участников; координация и предупреждение чрезвычайных ситуаций
PRO-«Транспортировка»	Транспортное сопровождение клиентских групп разных уровней; безопасность движения и надежность транспорта
PRO-«Спортивные соревнования и работа со зрителями»	Спортивная программа игр; технический регламент соревнований; оснащение спортивных объектов согласно требованиям; квалифицированный персонал игр; скоординированная работа систем и ответственных; организация удобного и комфортного пребывания зрителей на территории спортивного объекта; оказание комплекса информационных, зрелищно-развлекательных услуг зрителям на спортивных объектах
PRO-«Взаимодействие со СМИ»	Техническое, информационное обеспечение СМИ; работа главного пресс-центра, пресс-центров на объектах игр; координация работы СМИ
PRO-«Лингвистические услуги, взаимодействие с национальными спортивными союзами и взаимодействие с FISU»	Сопровождение, поддержка и сервисные услуги клиентской группы «Семья FISU до», во время проведения и после игр; обеспечение взаимодействия между исполнительной дирекцией и FISU; контроль исполнения обязательств по договору о принятии обязательств по проведению игр; организация работы офисов FISU во время проведения игр; организация официальных мероприятий FISU во время проведения игр
PRO-«Медицина»	Концепция медицинского обеспечения; квалифицированная медицинская помощь; объекты медицинской помощи; координация медицинских услуг
PRO-«Церемонии и культура»	Церемония открытия; церемония закрытия; титульные проекты; парк универсиады; культурная программа универсиады, ее разнообразие и доступность; культурная площадка в деревне универсиады; экскурсионная программа для участников и гостей игр



### 3. СМЕНА «ОБЩЕСТВО»

Даты проведения смены: 22–28 июля 2016 г.

Количество участников: 1000 человек.

Специфика смены – продвижение идей и подходов патриотического воспитания и ценностей патриотизма, сохранение исторической памяти и формирование российской идентичности в молодежной среде, развитие студенческого самоуправления и молодежных общественных объединений на территории Красноярского края.

Участники: руководители и активисты военно-патриотических клубов, клубов исторической реконструкции, участники поискового движения и менеджеры проектов, молодые учителя истории, архивное агентство; активисты молодежных общественных организаций стран ЕврАзЭС (Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана, Армении, Молдовы), активисты российских общественных молодежных организаций; представители органов студенческого самоуправления и студенческих клубов; менеджеры сферы образования, молодые педагоги; менеджеры сферы социальной политики, молодые социальные работники; организаторы добровольческой деятельности в сфере милосердия, добровольцы; активисты «Молодой гвардии» «Единой России»;

члены молодежных правительств; организаторы, администраторы и участники команд КВН; члены молодежных парламентов РФ; молодежное объединение «Юные спасатели»; молодые специалисты службы исполнения наказаний; молодые специалисты службы по контролю за оборотом наркотиков; студенты специальности «Политология» ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» и КГПУ им. В.П. Астафьева; менеджеры и активисты проектов в сфере экстремальных видов спорта; менеджеры и активисты проектов про здоровый образ жизни; активисты общественных организаций, развивающих студенческий спорт, актив студентеских клубов; менеджеры и актив творческих проектов; руководство и актив советов обучающихся вузов; менеджеры бюджетных и коммерческих организаций в сфере культуры; руководители и актив студенческих клубов.

#### ***Содержательное наполнение:***

- Создание НКО.
- Дебаты «К барьеру».
- Выставка общественных достижений и инициатив.
- Выставка ресурсных возможностей.

#### ***Итоговое событие смены:***

- «Общественный саммит» / «Летний гражданский форум».

### Школа компетенций:

Название кафедр	Описание
PRO-социальные технологии	Создание пространства для конструктивного взаимодействия, мотивации, вовлечения (членов команды, партнеров, клиентов, сообществ); основы социальной динамики и психологических конструктов человека, его мышления и ценностей; интеграция проблемы в стратегию; разработка видения и плана действий развития на индивидуальном уровне / согласование с видением команды; методология социотехнологического подхода и социальной инноватики; практические техники социального проектирования; формирование концепции внедрения социальных технологий; экономическое моделирование социотехнологических процессов; краудфандинг; защита интеллектуальной собственности
PRO-лидерство	Развитие лидерского потенциала; эффективный менеджмент; управление командой; управление изменениями; переговоры; коммуникация; тайм-менеджмент; проведение презентаций; искусство влияния; эмоциональный интеллект; стресс-менеджмент; управление в период изменений
PRO-системное мышление	Развитие навыков системного мышления; понятие системы и виды взаимосвязей; инструменты системного мышления; принятие решений; работа с информацией; структурирование; интеллект-карты; методы аргументации; формулировка тезисов; многопозиционное описание; принятие решений; определение точек влияния; анализ ситуации; прогнозирование; бизнес-планирование; обратная связь
PRO-коммуникации	Цель коммуникации; критерии эффективной коммуникации; установка контакта; активная позиция в коммуникации; особенности взаимодействия с разными типами людей; выявление явных и скрытых целей собеседника; определение системы внутренних ценностей собеседника; этапы эффективной коммуникации; «правильные» вопросы; техники активного слушания; отстаивание своего мнения; противостояние манипуляциям; противостояние психологическому давлению, умение понимать собеседника; природа возникновения конфликтов; стратегии поведения в конфликтной ситуации; рассмотрение слов — провокаторов конфликта; способы управления коммуникацией; считывание невербальной информации с собеседника; рефрейминг; навыки гибкого поведения
PRO-управление проектами	Основы проектной деятельности; управление проектами и процессами; планирование и организация проектной деятельности на основе стандартов; фандрайзинг; структура; план; реализация; подведение итогов
PRO-творчество	Латеральное мышление; фрейминг и фокусировка; разрыв шаблона; развитие воображения; развитие креативности; теории творчества и креативности; действие в ситуации неопределенности; развитие навыков саморегуляции; стратегии творческого мышления; спонтанность и эксперимент

PRO-мультикультурность	Построение межкультурных отношений в мультикультурных регионах; понимание национального и культурного контекста стран-партнеров; понимание специфики работы в отраслях в других странах; параллельное существование культур; мультикультурное общение и межнациональная коммуникация; интернационализации сознания; мультиязычность
PRO-здоровье	Новые тренды в области здравоохранения; популяризация здорового образа жизни; составляющие физического здоровья; психическое и психологическое здоровье; физическая активность; оказание первой помощи; правильное питание
PRO-НКО	Организация и развитие НКО; управление НКО; правовые отношения; правозащита; фандрайзинг; финансовое управление; благотворительность; работа с персоналом; работа с добровольцами; связи с общественностью; социальный маркетинг

## 4. СМЕНА «ГРАЖДАНСКИЙ ФОРУМ НА БИРЮСЕ»

Даты заезда: 30 июля – 3 августа 2016 г.

Количество участников: 800 участников.

Участники: представители НКО РФ.

### **Содержательное наполнение:**

- Выставка общественных достижений и инициатив.
- Выставка ресурсных возможностей.
- Спортивная и творческая программа.
- Форматы с ключевыми работодателями.

## 5. СМЕНА «СЛЕТ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ»

Даты заезда: 5 сентября – 9 сентября 2016 г.

Количество участников: 800 участников.

Специфика смены – подведение итогов третьего трудового семестра.

Участники: бойцы студенческих строительных отрядов.

### **Содержательное наполнение:**

- Выставка общественных достижений и инициатив.
- Выставка ресурсных возможностей.
- Спортивная и творческая программа.
- Форматы с ключевыми работодателями.

М  
& С

В.В. Максимов

## «СПЕЦНАЗ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Основные типы образовательных практик, в которых я работаю, — это практики университетского типа. Возраст участников наших проектов от 13–14 до 30–35 лет.

Идеальный адресат моей работы — молодой человек, который ориентирован на достаточно свободное перемещение из одного региона в другой. Такой тип молодых людей на коммуникативных рынках будет все более и более отвоевывать себе места, как путешественник во времени, пространстве, человек, быстро меняющий среду обитания, меняющий техники, адаптационные и коммуникативные. Мне самому, условно говоря, от 15 до 45, и в различных контекстах я могу действовать по-разному.

«Самоопределение» — очень распространенный сейчас термин, и по частоте его употребления можно очень точно определить позицию говорящего.

Идея самоопределения — педагогико-антропологический миф, поскольку складывается из нескольких допущений в трактовке определяющих понятий.



Об авторе:

**МАКСИМОВ Владимир Владимирович**, кандидат филологических наук, доцент Томского политехнического университета

Первое — самость. «Я» как некоторая очерченная непрозрачная структура. «Я» неконтролируемое и неуправляемое извне сильными процессами или более сильной волей. То есть мы принимаем достаточно большую степень «тотальной уединенности». «Я» может всегда оставаться центром, тяжелой точкой. Такое допущение является не чем иным, как проявлением педагогического романтизма. Да, это ставка на фигуру сильного человека.

Второе — это собственно определение. Определение безусловное, т.е. выход из ядра на некие пределы, расчерченность уже пограничных контекстов как еще моих. Здесь важна тонкая граница между «Я» на линии предела, но еще внутри своего, и «Я» за рамками своего. Момент выхода за предел — еще один рефлекс в сторону педагогического романтизма, ставка на бесконечное расширение возможностей.

Педагогика самоопределения работает на подростковый возраст или, условно говоря, на отрезок между начальной и старшей школой. По моему мнению, это самый тяжелый отрезок внутри жизненной траектории, который еще доступен прямому педагогическому воздействию. Предполагается, что самоопределившаяся личность — это продукт нашей деятельности в дидактическом поле, на нем выращены базовые способности понимания, рефлексии и т.п., в силу чего он уже может быть выведен за рамки педагогического контекста.

В проекте Школы гуманитарного образования А.А. Попова (далее —

ШГО) эта проблема была, на мой взгляд, одной из основных. Выпускники выходят в формально рефлексивную позицию, и Александр Попов всеми силами способствует этому. Сначала были созданы некоторые прецеденты, а теперь создается рекрутинговая контора, которая должна трудоустроить людей определенного типа способностей. В постсоветской ситуации это типичный ход.

Но для меня в ШГО ценно другое: стратегии самоопределения изначально вводились в экологической рамке, не было манипуляций, внешних заказов... Это очень важная вещь, потому что с ней напрямую связана такая проблема, как проблема молодежных субкультур. Я знаю, что в любом процессе, удерживаемом в образовательной среде, рано или поздно возникает момент автономизации, появляются отношения «мы — это мы». Есть опасность увязнуть в своем домашнем хозяйстве.

Вторым важным посылом для меня здесь является работа на формирование нового типа поколения. Если честно, насколько мы сегодня можем говорить о генерации? Есть ли то, что мы можем четко очертить и определить как новое поколение? И что это — новое поколение, некий поколенческий ход? Это не только тема социологического видения ситуации, это тема вообще антропологического видения, системно-антропологического. Не будем банальными, утверждая тезис о вечном разрыве между поколениями и т.д., не стоит даже считать, сколько лет реально удерживается генерацией на плацдарме. Речь в

ШГО идет о другом: о возможностях воображения, о том, насколько представление о своем будущем может определять связывающие нас стратегии и структуры символической игры. Эта деятельность не связана с политическими амбициями выросших из молодежной генерации людей, которые сейчас проходят в другую позицию — управляющих, менеджеров молодежи.

Третья проблема — это проблема репертуара престижных профессий и связанных с ними социальных траекторий. Насколько это интерпретируется не в ценностной рамке «карьеры», «успешности», а в рамке актуального деятельного контекста, собирающего весь опыт личности. Является ли профессионализм координирующей системой экологически взвешенных и в этом смысле оплачиваемых молодым человеком взаимодействий, или мы проваливаемся в ситуацию депрофессионализации и нужно отказаться от принятых стратегий профессионального роста, или вообще поставить профессионализм под сомнение как ведущую идею, переключив свое внимание на что-то другое, например компетентность?

Любой выпускник любой школы самоопределения — это человек недисциплинированный в принципиальном смысле этого слова. Когда он попадает в жесткую социальную среду, например вуз после школы, он оказывается на нулевой отметке, потому что там другие правила игры, другая система контроля и давления. Эта нечувствительность к процессам нормализации — то основ-

ное, что я мог бы обозначить в негативе. Но есть классный ресурс. Потому как техническое видение себя как самоопределяющегося субъекта — это не просто ценность, это ход на инструментальное видение ситуации. Юноша может в коротком типе разрезанной деятельности быть очень активным, точным и эффективным. Другое дело, что это поле расчлененной деятельности ему нужно найти или спроектировать.

Отсюда четвертая проблема: насколько связана типичная фигура выпускника школы самоопределения с проектностью как установкой сегодняшнего дня? Является ли это для него актуальным, если он долгое время пребывал в экологическом, имитационном пространстве, где все возникало на полупонимании, где все можно было делать потому, что рефлексивно виделось очень многое? Каков статус проекта в кругозоре этого человека, группы, суммарного объекта? Насколько они чувствительны к такого рода вызову? Я склонен считать, что такой суммарный субъект школы самоопределения — это как бы инициатива, больше направленная на программы, а не на проекты. Программа — это мягкая вещь, она предполагает видение разных мест в предполагаемом контексте взаимодействия. Включающиеся в нее, а это может быть сто человек, пятьсот, полирегиональная ассоциация, они просто по этим местам перемещаются, и им как бы в кайф сам момент перемещения в мягко очерченном пространстве. Такая блуждающая ассоциация, которой неважны террито-

рия или регион. Это объект, вполне упак-ованный для встречных манипуляций. Что-то архаическое: люди, ищущие и идущие вперед, — поисковый субъект. Это классно. Потому что отрабатывается ресурс мобильности и готовности двигаться в разнообразных тканях. Хотя здесь возникает вопрос: ищущие, а что остается? Следы, некоторые сетевые контексты, связи, есть ли они? Где те средства, при помощи которых мы можем хотя бы на некоторое время зафиксировать перемещением и направить его по целям? Я думаю, что школа самоопределения как некоторое разворачивающееся массовое движение, дизлокализованное, но ассоциированное, есть прецедент. Я бы назвал это так: это группы спецназа в образовательном пространстве. Они, двигаясь, прошибают лбами все насквозь, валятся, потому что очень много изуверченных, очень много искалеченных — ветераны образовательных войн 1990-х годов. Но сам ход, спецназовский, соборовский, он классный, так как вводит новые правила возможной экономической интерпретации ситуации в образовании.

Во что вкладывать деньги? В какого рода траектории и темпы? Сейчас они вкладываются в просевшие, статусные места: университеты, институты, школы, спецшколы, авторские школы, частные школы. Но это закапывание денег в землю. А эти части спецназа, они, по сути дела, формируют в своем экономическом кругозоре другие бюджеты. Перемещение требует определенных затрат. Перемещается группа из каких-то людей,

они будут выполнять такую-то задачу, и так как ситуация расширяется, то примерно понятно, сколько это стоит и на какого рода заказчиков и посредников выходить. Это уже совершенно другой тип моделирования будущей реальности.

ШГО, вообще школа самоопределения — это одна из линий конверсии традиционного образовательного пространства. Выпускник обычной школы, вуза, он сразу вписывается в рабочие места, помещается в социальный формат. А здесь совсем другое. Нет инфраструктур, ставится под подозрение даже сетевая, потому что нужно вовремя переместиться, нужно двигаться сразу в разных направлениях. Здесь в качестве продукта выступает несоциоморфный человек.

Всеволод Авксентьев высказал сильную идею образовательной пары. Действительно, до каких минимальных границ мы можем сужать групповой контекст взаимодействия в ШГО? Одни говорят — «генерация», «поколение», другие — «лидеры», третьи — «субкультура». Образовательная пара — минимальный коммуникативный агент, вооруженный и очень опасный. Это наряд, вышедший в дозор, охраняющий невидимые границы, умеющий великолепно стрелять и использующий скорость. Этот агент — образовательная пара — является той единицей, которая вполне хорошо улавливает механизм конверсии в образовании.

Не так давно в Москве появилась книжка «Динамические пары». В ней

рассказывается о тех деятелях искусства, которые работают в паре и друг без друга не развивают проекты. Причем основания этой парности самые разные. Сфера деятельности – современное искусство. Они делают многое и разное: и социальные перформансы, и политические акции, и рекламу, и PR. На мой взгляд, эта динамическая пара и есть аналог образовательной пары, и здесь стоит хотя бы бегло сказать пару слов о позиции тьютора, которая способна эти дуэты создавать и удерживать.

По моему мнению, А. Попов – уникальный тьютор, накопивший фанта-

стический опыт реальной деятельности за последние десять лет. Тьютор является тем субъектом творческого сопровождения образовательных инициатив, который себя имитационно ставит рядом со стажером и отрабатывает в этой ситуации поиск того другого, кто уместен в отношениях с этим стажером как парный субъект.

Я думаю, что за этим типом образования, а именно педагогикой самоопределения, большой сектор будущего, по крайней мере, это очень рыночная стратегия. Я думаю, в конечном счете это один из самых сильных образовательных брендов.



А.П. Витковский

# ВЫСТРАИВАЯ СИСТЕМУ ОСМЫСЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

## НОВЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ



Об авторе:  
**ВИТКОВСКИЙ Анатолий  
Петрович**, шеф-редактор  
информационно-  
аналитической системы  
«Директория»  
в издательской фирме  
«Сентябрь»

*Почему многие дети с удовольствием учатся в начальной школе, а затем теряют интерес к учебе? Одна из главных причин в том, что ребята перестают видеть связь предметного материала с жизнью, с вещами и явлениями окружающего мира. В результате учебные действия обесмысливаются, а бессмысленную работу делать неинтересно.*

*Выход из этой проблемы есть. Наполнить смыслами содержание учебных предметов можно, если изменить методику обучения. Как именно изменить? Об этом рассказывают научный директор Открытого корпоративного университета Александр Попов и директор образовательных программ Татьяна Ишмуратова. Авторы раскрывают суть нового подхода — «политетической логики освоения учебных предметов», в основном на примере математического образования, но из расска-*

за видно, что те же методические и организационные принципы можно применить и в других предметных областях. По мнению ряда экспертов, эти работы продолжают линию разработок в системе развивающего обучения (Элькони-на – Давыдова).

### МИР СЛУЧАЕН ИЛИ?..

Чтобы приблизиться к пониманию смыслов математического знания, сначала нам придется сделать небольшой экскурс в историю – к истокам науки. С древних времен люди пытались ответить на вопрос: как устроен окружающий мир? Большинство цивилизаций отвечало с религиозной точки зрения. А вот греческие мыслители пошли дальше, задавшись такими интересными вопросами: «Случаен ли наш мир? Случайны ли происходящие вокруг нас явления и события? Или в основании окружающей нас действительности лежат некие закономерности?» Устанавливая и описывая причины и следствия явлений, мыслители древности заметили, что внешне явления могут быть разными, но суть их одна. А математика способна отражать общие черты качественно различных явлений и позволяет «в одном видеть многое, во многом видеть одно». Например, линейная функция задает зависимости процента от числа, пути от времени, площади треугольника от стороны, длины свечи от времени горения.

Более того, эти закономерности можно описать на риторическом языке

– языке текстов, сказав: «При горении свечи ее длина уменьшается». Или на графическом – языке линий, изобразив убывающую прямую линию. Или на аналитическом – языке знаков, записав формулу:  $y = ax + b$ .

### ЧТО СКРЫВАЮТ ЗНАКИ?

Итак, как и другие науки, математические понятия имеют своим источником объективную реальность. Математика строит особые модели, которые позволяют решать многие практические задачи. Но чтобы построить такую модель и работать с ней, надо овладеть определенными умениями. Какие это умения?

Во-первых, это формализация – построение модели ситуации, т.е. перевод конкретной задачи с естественного языка на язык математический (формул, линий).

Второе важное умение: работа с моделью – оперирование формальными структурами, структурными соотношениями и их связями. На этом этапе мы решаем уравнения и неравенства, преобразовываем выражения, строим графики.

И третий навык: интерпретация – перевод результатов с математического языка на язык исходной задачи, описание поля применения полученных результатов.

Все эти мыслительные действия составляют процесс математического моделирования. Если посмотреть, каким образом этот процесс представлен в

школьном курсе, обнаруживаются три разных этапа предметного обучения.

Первый этап приходится на 1–6-е классы. Это «математика натурального действия». Решение большинства задач на этом этапе предполагает прохождение всех трех этапов моделирования, благодаря чему детям явлена прикладная направленность математики. Задачи в большинстве случаев формулируются на естественном языке. При их решении математические действия легко представить натурально, а значит, все равно что выполнить в действительности (разрезать яблоко, насыпать конфеты). За счет этой простоты и наглядности ни формализация, ни решение задачи внутри модели, ни интерпретация результатов не вызывают затруднений ни у педагога, ни у учеников.

Далее 7–9-е классы – «математика идеального действия». Большинство задач дается уже на формальном языке (решить уравнение, преобразовать выражение, решить неравенство). А значит, требуется выполнить работу внутри математической модели, и ни формализации, ни интерпретации не требуется. Таким образом, работа только в идеальном поле превращает математику из науки прикладной в «математику для математики». Именно в этот период, если не вводить в предмет специальных задач, математика перестает быть осмысленной наукой, превращается в рефлекторное выполнение математических действий.

А период 10–11-е классы можно обозначить как «математика смысла».

Почему? Введение понятий «производная» и «интеграл» требует работы на уровне более сложных мыслительных операций и более высоких абстракций. Чаще всего в школьной практике эти понятия изучаются формально, сразу вводится математическая модель, а этапы формализации и интерпретации опускаются, не обустроиваются специально. Таким образом, в 10–11-х классах формализация достигает своего пика и математическое обучение для большей части учеников обесмысливается. Не получая ответа на вопрос старшеклассника «зачем?», математическое знание становится предельно оторванным от жизни.

В этот период некоторых детей относят в разряд неспособных и говорят: «У них гуманитарный склад ума». Хотя часто это, наоборот, наиболее талантливые ребята, которые в силу склада своего ума просто не могут воспринимать неосмысленную информацию.

Наше желание как можно лучше подготовить старшеклассников к поступлению в высшие учебные заведения не должно свести процесс обучения к «натаскиванию» на решение определенных типов задач. Ситуация старшей школы требует восстановления смысла математики как науки прикладной. А этого можно достичь в том случае, если будут методически обустроены все три этапа математического моделирования. Например, недостаточно ввести понятие «производной» формально, сказав: это «есть предел отношения приращения функции к приращению аргумента,

когда приращение аргумента стремится к нулю», и записать формулу. Можно так обустроить учебный процесс, что ребята поймут: понятие производной понадобилось ученым для решения конкретных культурно-исторических задач. Ньютон и Лейбниц искали ответы на вопросы: «Что принять за мгновение при расчете мгновенной скорости тела? Как провести касательную к окружности?» — и, введя производную, они, по сути, «ухватили мгновение». А смысл «страшного» для многих слова «интеграл» оказывается даже интригующим, ведь интегрирование — это переход из одного пространства в другое: из линейного в двухмерное, из двухмерного в трехмерное... Таким образом, на этапе формализации можно решать задачи из различных сфер деятельности человека (исторические и современные). При их решении и возникает необходимость создания новой соответствующей конкретной математической модели, а абстрактные понятия и конструкции теряют свою искусственность.

Процесс интерпретации позволяет обустроить понимание, что одна и та же реальная ситуация может быть математически представлена в виде различных моделей (чертеж, таблица, график, формула, схема), а одна и та же модель может описывать ситуацию из разных сфер. Например, с помощью интегрирования можно вычислить площадь территории, количество произведенной за рабочий день продукции, среднюю длину полета птицы, потребительский излишек.

## **ВСЯКАЯ ЛИ МАТЕМАТИКА ПРИВОДИТ УМ В ПОРЯДОК?**

По существу, изучение почти любой темы заканчивается построением некоторой математической модели в виде чертежа, формулы, графика, схемы, таблицы, алгоритма к 10-му классу. В сознании ученика «накапливается» огромное количество различных способов действий, представленных чаще всего хаотическим образом. И если работа на уроке обычно происходит в пределах одной темы, теоретические знания и способы действий по которой активизируются, то на итоговой аттестации выпускник сталкивается с необходимостью выполнить большое количество заданий из различных тем. Надо знать, как работать с уравнениями самых разных видов, как решать всевозможные неравенства... Как помнить все это и уметь быстро восстанавливать способы выполнения заданий, различных по смыслу и алгоритму действий? Совершенно очевидно, что если мы хотим сделать обучение осмысленным, нам необходимо систематизировать теоретический материал. Сделать это можно различными способами: составить таблицу, алгоритм действий, начертить схему. Но особенно эффективно содержательное обобщение, т.е., по определению В. Давыдова, «...построение с помощью мыслительных операций теоретического образа, устанавливающего единство системы понятий и их взаимосвязей». Задачу эту возможно и целесообразно решать совместно с учениками. Напри-

мер, можно провести специальный семинар, посвященный проблеме систематизации школьного курса математики. Подобный семинар может даже стать событием школьной жизни. Помните, когда выполняли эту работу впервые, мы с ребятами нарезали целую гору всевозможных математических заданий и пытались разделить их на несколько (как можно меньшее количество) частей. По сути, мы занимались классификацией и типологизацией. В итоге получилось пять групп – содержательных ядер: уравнения, неравенства, тождества, производные (интегралы) и функции. А внутри каждой группы четко прослеживалась методическая линия изучения «ядерного» содержания. Что это значит? К примеру, можно выделить следующие типы уравнений: логарифмические, тригонометрические, иррациональные, рациональные, содержащие модуль, показательные и «смешанные» – и основные способы их решения. Примечательно, что, обратившись к другому ядру – неравенствам, мы увидим практически ту же самую картину, те же типы неравенств!

Что же получается? Все ядерные понятия связаны друг с другом? Но какое понятие-ядро является смыслообразующим? Помог вопрос старшеклассника: «Почему в названии учебного предмета появились слова “начала анализа”?» И действительно: почему? Что мы анализируем? В других предметах понятно: литературный анализ текста, физический анализ явления, химический анализ вещества... А в математике? В

математике различные процессы (общественные, природные и др.) описываются через разные зависимости (функции). Подобные описания показывают, что мы живем в целостном мире, где все взаимосвязано. Умение «читать» процессы, представленные в виде графика, формулы, таблицы, т.е. определять свойства функций, отображать их в различном виде, необходимо в любой сфере человеческой деятельности. Вот для этого и нужно уметь решать уравнения и неравенства, преобразовывать выражения. Изучение геометрии может стать изучением законов образования различных форм. Ведь и Солнечная система, и металлы, и минералы, и растительный мир, и даже человеческое тело формируются по одним и тем же геометрическим законам. Вот и оказывается, что, занимаясь математикой, мы изучаем мир отношений, процессов и форм. Романтика!

### **В ПОЛИТЕТИЧЕСКОЙ ЛОГИКЕ...**

Обобщая изложенное, можно сделать следующее заключение. Чтобы обучение было осмысленным, надо сначала понять, какая картина мира может быть выстроена посредством предмета, а затем уже простроить систему образовательных задач и организовать освоение таким образом, чтобы ученик мог без особых затруднений в нескольких предложениях ответить на вопрос о сути учебной дисциплины и нарисовать ее содержание на одном тетрадном листе. В этом, собственно говоря, и состоит

главный принцип политетической логики освоения учебных предметов. Термин «политетика» происходит от слов «поли» (много) и «тетика» (тезис). Чтобы появилась целостность – полис, необходимо положить тезис о принципе организации многообразия. Школой гуманитарного образования Открытого корпоративного университета ведется работа над тем, чтобы в политетической логике выстроить и другие учебные дисциплины.

К примеру, вся школьная физика «перестраивается» в целостную картину, если положить в основание предметного обучения законы сохранения и принципы симметрии. Принципы симметрии (симметрии пространства, симметрии времени) – это качественные принципы, которые можно описать на математическом языке. Они и описываются в виде законов сохранения. Но в школе это традиционно не обсуждается, и ученикам приходится просто запоминать все формулы, они не видят взаимосвязей между разными закономерностями, целостного представления о предмете у ребят не возникает, физическая картина мира не формируется. А ведь и закон Бойля – Мариотта, и второй закон Ньютона можно вывести из законов сохранения...

В социальной географии целостность предмета обеспечивается системой образовательных задач и выделением ключевых «ядерных» понятий.

Пакет образовательных задач связан с анализом, прогнозированием и сценарированием современной геоэконо-

мической, геополитической и геокультурной ситуации в трех масштабах – масштабе региона собственного проживания, России и мира. В свою очередь, каждая образовательная задача оформляется в логике актуальных проблем профессиональной, социальной и экзистенциальной жизни старшеклассников. А в качестве учебных материалов используются созданные авторами учебно-методический комплекс «География человеческих перспектив» и геоинформационная система «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура».

Использование подобного подхода позволяет работать с более широким спектром задач: наглядно отображать (в том числе и в реальном времени) самые разные процессы; проводить анализ данных и моделировать сценарии развития процессов; выявлять закономерности, взаимосвязи и тенденции; представлять результат работы в наглядной форме.

Также авторами выделено четыре ключевых «ядерных» понятия: технологический уклад, культурный ландшафт, ментальная модель и антропопоток. К примеру, понятие «технологический уклад» ввел известный отечественный географ Николай Кондратьев. Технологический уклад определяется видом источника используемой энергии. Например, сначала возникли водяные и ветряные «генераторы энергии», потом появился двигатель внутреннего сгорания, затем – атомный реактор. Кондратьев показал, как с течением времени

эти уклады сменяют друг друга и что смена уклада влечет за собой смену социально-экономической формации. Так вот, если ребенок владеет этими четырьмя понятиями: может определить ведущий технологический уклад любого региона, «прочитать» культурный ландшафт территории, понять про особенности менталитета и сделать предположение о миграционных потоках населения в ближайшие десять лет, — то можно сказать, география ему «дана».

### **ПО КАРТЕ СОБСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Опыт проведения Школой гуманитарного образования образовательных сессий и тренингов с группами старшеклассников в разных регионах России говорит о том, что выстроить целостную картину предметного содержания можно и в течение нескольких дней. При этом ребята начинают не только видеть смыслы в предметном материале, у каждого из них появляется возможность создать индивидуальную карту предметного образования. К примеру, отметив плюсами зоны знания, а минуса-

ми — зоны незнания на схеме, где в обобщенном виде представлено содержание предмета, каждый ребенок получит индивидуальную программу освоения математики. А освоить ее можно как самостоятельно, так и при помощи консультанта-педагога. Педагог, имея целостное, осмысленное представление о предмете, имеет возможность реформатировать предмет, сокращая или увеличивая (в зависимости от поставленных задач) время освоения отдельной темы, и всего курса.

Целостное видение предмета может стать основой как для обычного тематического планирования, так и для построения тренинговых программ и даже выстраивания профильного обучения. Например, если ребята выбрали социально-экономический профиль, на математике актуально работать с моделями, описывающими реальные социальные и экономические процессы: рост безработицы, изменения демографической ситуации, колебания курса доллара... А если художественный, то надо изучать форму крыла бабочки и божественные пропорции Леонардо.







**БЕСЕДЫ  
С СЕМЕНОМ  
ЕРМАКОВЫМ**

# АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ: ГОРИЗОНТЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена новым возможностям изменений в образовании и гуманитарном ландшафте России в целом, связанным с перспективами развития форм открытого образования, ориентированных на формирование новых антропологических характеристик. Статья представляет собой стенограмму беседы, состоявшейся во время образовательной сессии «Тренинг профессиональных прорывов».

**Беседовали:** Александр Анатольевич Попов, кандидат философских наук, руководитель Открытого корпоративного университета и автор образовательной программы «Школа гуманитарного образования», и Семен Вячеславович Ермаков, кандидат философских наук, один из разработчиков образовательного проекта «НооГен» и связанной с ним технологии «решения задач про "возможные миры"», а также один из авторов образовательных проектов и программ, ставших следствием «НооГена», прежде всего проекта «Школы развития»; учредитель молодежной общественной организации «Сибирский дом». Оба собеседника достаточно давно реализуют не только авторские образовательные программы, но и программы развития образовательных систем, а также размышляют о философских и антропологических принципах и императивах тех изменений, которые происходят сейчас в системе образования. Вопросы задавал Михаил Аверков, аспирант Сибирского федерального университета, разработчик и руководитель образовательной программы «Школа кино и театра "Алые крылья"», в настоящее время — директор общественной организации «Сибирский дом».

**А. А. Попов:** Прежде всего, возникает ощущение, что система оценки, система результативности, гуманитарности, успешности, которая складывается в российском обществе, не то чтобы убога, но состоит из большого количества заимствованных и слабо соотносящихся между собой элементов. Это касается не только системы образования и педагогики, но и во многом касается самих жизненных ориентиров, стремлений. Совершенно непонятно, откуда берется энергетика продуктивного действия, пока мы не отвечаем на вопросы о результатах человеческой жизни и ее смысле.

Для того чтобы сделать разговор о смысле человеческой жизни несколько

более предметным, чем это бывает обычно, можно ввести такое несколько метафоричное понятие, как *антропологическая революция*. Когда мы говорим про антропологическую революцию, мы говорим про изменение нескольких типов норм.

Первое изменение нормы — это появление целостного отношения к человеческой жизнедеятельности. Второе — изменение процедур работы с человеком, антропотехник. Третье — изменение шкалы результативности действий человека (главным образом, изменение шкалы результативности в образовании). То есть должны быть введены принципиально другие ориентиры оценки, другие шкалы оценки; мерить надо другое.

**С. В. Ермаков:** Я бы добавил, что должны быть хоть какие-то шкалы оценки реальности, потому что, когда система оценивает сама себя по собственным критериям, даже не произвольным, но вторичным и техническим, возникает опасность потери реальной продуктивности, реальных достижений.

**М. Аверков:** Дальше встает несколько вопросов. Вопрос первый: имеются ли прецеденты людей продуктивных и в этом смысле «нормально себя чувствующих» в какой бы то ни было культурной ситуации нашего времени? Продуктивность в современном мире вообще сейчас есть или ее нет? Второй вопрос: откуда вообще в принципе может *браться* система оценивания? Может ли она быть заново спроектирована, и если да, то кто может быть обозначен как субъект такого проектирования?

**С. В. Ермаков:** Прежде всего, надо обсуждать объект оценивания. Когда я говорю, что нужны системы, которые хоть как-то оценивают какую-нибудь реальность, возникает и вопрос: что это за реальность? И я понимаю, что, например, система оценивания эффективности бизнеса через измерение оборота и прибыли в свое время придумана для торгово-посреднического капитала; там она эффективна. Но когда ее пытаются перенести на гуманитарные практики, особенно в сфере социальной или культурной политики, начинаются чудеса, когда деятельность учреждений культуры измеряют количеством потраченных денег, поделенным на количество посетителей; то же самое предлагается для

молодежной политики. В торговле такой способ приемлем: магазин должен прибыль приносить, это всем понятно. А вот что за объект в образовании, в культурной политике, я уж не говорю про удивительный кластер молодежной политики?..

**М. Аверков:** Исходя из контекста беседы, стоит уточнить, что все же речь идет про личную результативность человека или человеческого сообщества.

**А. А. Попов:** Да, что касается всякого рода частных, должны появиться уже не просто показатели, статистики, простые отношения, должны появиться индексы, сложные формулы, которые несут на себе некоторое относительное число, относительно которых можно оценивать некоторый интегральный результат. Такие индексы всегда характеризуют определенную политику на территории. Но для этого на территории должна быть внятная политика (образовательная, культурная, молодежная политика), политика, задающая ценности, относительно которых вообще возможно что-либо оценивать.

Но я бы согласился с Михаилом, потому что наш разговор, скорее, про антропологическое оценивание (которое происходит во многом через систему оценивания себя человеком или обществом). А здесь интегральные оценки и статистики теряют смысл, нужны другие инструменты, индивидуализированные. В этом отношении интересна ситуация молодых людей в возрасте от 15 до 20 лет, которые находятся на мероприятии, проводимом нами.

Мы видим, что они не имеют «стройной» системы оценки самих себя. Даже слово «оценка» здесь не совсем правильное, не имеют «зеркал» (если говорить языком Б.Д. Элькониной<sup>1</sup>), не имеют планов восприятия собственного действия.

**С.В. Ермаков:** Не имеют системы координат, не установлены. Не только как философу, но и как практику мне очень нравится размышление Мамардашвили о том, что сознание должно быть установлено по отношению к реальности и если не установлено, оно где-то есть, но есть неизвестно где<sup>2</sup>. Если то же самое иллюстрировать эмпирически, выглядит это так. Я смотрю на этих молодых людей. Они хорошие люди, в том смысле, что субъективно искренние, неглупые, амбициозные, но в меру. Они субъективно желают добра не только себе. Но они настолько вне контекста, вне координат и вне каких-либо установок, что любая хитрая манипуляция лишит их возможности действовать хоть сколько-нибудь продуктивно. Вот как это произошло со многими представителями поколения чуть помладше нашего. Мы как-то «проскочили», а те, кто заканчивали школу где-то в конце 80-х — нача-

ле 90-х, почти все попали в поле сильной манипуляции с соответствующими антропологическими эффектами. Нам же, действующим сейчас и имеющим определенные цели по отношению к современному юношеству, в каком-то смысле повезло, что сейчас никто на этом поле целенаправленной антропологической политики не производит, а есть «ошметки» разных политик, которые, конкурируя между собой, создает эффект, называемый в физике эффектом интерференции. Но от этой же интерференции и полная «чистота» в плане координат и контекстов.

**А.А. Попов:** Обычно говорят, что поколения после нас всегда хуже. Я так не считаю, но я согласен, что с людьми, которые младше нас на 3–5 лет, разговаривать становится все сложнее и сложнее. Мне, кстати, было проще работать, когда руководители были из более старшего поколения. Раньше я думал, что эта легкость была из-за того, что они старше, опытнее, но сейчас понимаю, что это не так. Потому что поколения, которые пошли после нас, они не то что без ценностей, у них нет ценности ценностей, или, я бы сказал, нет ценности центростремительного притяжения. И дело здесь, по-моему, не в постмодернизме, — постмодернизм для меня есть наличие нескольких «тяжей» или «центростремительных ускорений», так или иначе. И я не хочу сейчас в эту тему углубляться, хотя в моей практике существует несколько типажей, с которыми разговор про ценности, про такой тип самоопределения и такой тип осно-

<sup>1</sup> См., напр.: Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: 1994.

<sup>2</sup> См., напр.: Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеал рациональности. М., 1994; Мамардашвили М.К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М., 1997.

ваний для выстраивания стратегий, вообще закрыт. А если возвращаться опять к антропологической тематике, то при условии, что мы говорим по антропологическую революцию, мы должны признать несколько вещей:

1. Общественный момент. У нас сегодня нет такого монолита, каким был так называемый советский народ, а соответственно у нас нет однородной структуры общества, как бы это банально ни звучало. А раз у нас нет однородной структуры общества, надо понимать, что такие системы трансляции, как воспитание, образование, передача опыта вообще, должны принципиальным образом измениться, чтобы учесть при своем функционировании эту неоднородность.

2. Социально-экономический момент. Мы входим в новый тип организации деятельности, основанный на капитализации разных типов собственности. Я бы обозначил его проще: мы входим в новый тип экономической формации, и в связи с этим ряд ментальных установок должен подвергнуться принципиальным изменениям.

3. Мы вошли в так называемое безрелигиозное общество. Про это начал писать еще Фридрих Ницше<sup>3</sup>, хорошо писали Эрих Фромм<sup>4</sup>, Мишель

<sup>3</sup> См.: *Ницше Ф. Антихрист // Сумерки богов. М.: Изд-во политической литературы, 1989.*

<sup>4</sup> См.: *Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2003; Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. М.: Изд-во политической литературы, 1989.*

Фуко<sup>5</sup>. Теперь же религиозная тема звучит уже не по отношению к Богу, мы вновь сталкиваемся с проблемой институционализации менталитета и ценностей.

**С.В. Ермаков:** На мой взгляд, это может быть сформулировано как проблема институционализации трансцендентного. Я сейчас даже не про религиозные институты. Но даже в Европе «поле христианства», в Европе эпохи позитивизма (эпохи Маркса, эпохи первой научной революции) трансцендентное четко фиксировалось на уровне нормы научного мышления. Маркс, например, мог объявлять себя научным атеистом, но он точно знал, что есть научная рациональность, которая никогда не подвергается сомнениям и должна транслироваться как можно более широко<sup>6</sup>. Ницше, говоря о «смерти Бога», точно так же знал, при всех его эмоциональных метаниях, что есть научная рациональность и без нее никуда. Сейчас это где-то похоронено, даже ученые не знают, что есть научная рациональность.

<sup>5</sup> Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Прогресс, 1977; 2-е изд. СПб.: Acad, 1994; L'Anthropologie de Kant (дополнительная диссертация: В 2 т.; 2-й том опубликован в 1964 г. издательством Vrin; 1-й том хранится в библиотеке Сорбонны); t.I: Introduction. 128 p.; t. II: Traduction et notes. 347 p.

<sup>6</sup> См., напр.: *Маркс К. Тезисы о Фейербахе. // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. Т. 2. М.: Изд-во политической литературы, 1985; Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. Т. 2. М.: Изд-во политической литературы, 1985 и другие тексты.*

Единственной безусловной шкалой остаются деньги, но деньги — они вот здесь... То есть мы живем в потрясающем обществе, где базовая шкала ценностей абсолютно имманентна.

**А.А. Попов:** Да, и еще два момента.

4. Момент связан с тем, что мы имеем сегодня огромные эффекты свободы и в этом смысле огромные эффекты индивидуального начала (и не боюсь поднять тему креативного менеджмента и разных «бизнесов в стиле фанк»)<sup>7</sup>.

5. Момент связан с тем, что «интеллект» выходит на новый тип отношений с властью (здесь можно еще раз вспомнить Фуко)<sup>8</sup>. Здесь как интеллект приобретает новые функции и полномочия, так и власть пытается приобрести новые функции, полномочия и значения.

**С.В. Ермаков:** Я бы добавил еще один момент. С тех пор как Ленин еще в начале XX века и потом в конце гражданской войны писал про многоукладность России<sup>9</sup> и что по причине этого делать любые серьезные экономиче-

ские проекты здесь очень трудно, мы и до сих пор живем в многоукладной стране, где я могу с ноутбуком сидеть на пеньке и этот пенек будет нормальной деталью ландшафта...

**А.А. Попов:** Да, и при этом ты еще будешь ловить Интернет на этом пеньке...

**С.В. Ермаков:** А мой сосед в это время будет кипятить чай кипятильником...

**А.А. Попов:** Я бы эту тему пошире взял, не то чтобы по отношению к России, а по отношению к региональной дифференциации...

**С.В. Ермаков:** Усугубляемой еще и социальной дифференциацией... Иван Иллич<sup>10</sup> писал то же самое применительно к Латинской Америке, когда с одной стороны остаются индейские поселения в джунглях, а между столицами проложена суперсовременная трасса американского образца, на которых местная элита катается в дорогих американских автомобилях.

**М. Аверков:** Я могу на эту тему привезти еще несколько зарисовок. В частности, один мой друг рассказывал, что для современной Монголии не редкость, когда по степи верхом на верблюде едет монгол и по сотовому телефону говорит со своим сыном, работающим программистом в Сеуле, Токио или Сан-Франциско. Не говоря уже про реальность для некоторых мо-

<sup>7</sup> См.: Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. (Funky Business: Talent Makes Capital Dance). СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. (Серия «Книги Стокгольмской школы экономики в Санкт-Петербурге»).

<sup>8</sup> См.: Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 1–3. М.: Праксис, 2003–2006.

<sup>9</sup> См.: Ленин В.И. Очередные задачи советской власти // Полн. собр. соч. 8-е изд. Т. 36; Ленин В.И. О продовольственном налоге // Полн. собр. соч. 8-е изд. Т. 43.

<sup>10</sup> См.: Иллич И. Освобождение от школ; Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2007.

лодежно-образовательных учреждений Красноярска, которые работают на ноутбуках при свечах, поскольку за долги отключена электроэнергия.

**С.В. Ермаков:** Для России эта многоукладность усугубляется тем, что, например, выпускник школы, выросший в некоторых из укладов, при желании как-то поменять свой социальный статус просто вынужден переселяться и встраиваться в новый уклад и быстро в нем адаптироваться.

**А.А. Попов:** Да, про это мы разработали «Географию человеческих перспектив»<sup>11</sup>.

Таким образом, у нас получилось шесть причин антропологической революции.

**М. Аверков:** После выделения причин или, я бы даже сказал, предпосылок и причин встает вопрос о возможном происхождении самой, я пока буду условно говорить, революции. Почему условно? Если брать как прототип революции, известные из истории, как социально-политические, так и технологические, в них всегда существовал некоторый баланс между проектом и стихийностью и всегда ставился вопрос об инициаторах и о движущих силах. Исходя из этого, возникает вопрос: кто из субъектов социокультурного поля сейчас объективно заинтересован в антропологической революции? Кто наиболее близок к осознанию этого своего интереса?

<sup>11</sup> География человеческих перспектив. Образовательные технологии нового поколения (DVD-диск.) Издательство Стратег.Ru. (Серия «Философия и педагогика самоопределения», вып. 8).

**А.А. Попов:** Когда мы говорим про антропологическую революцию, в пределе мы говорим, я сейчас немного метафорически скажу, про новые формы счастья. Помните, у Марка Захарова был фильм «Формула любви»?<sup>12</sup>

Что такое новая формула счастья и формула любви?

С одной стороны, в логике массового употребления можно говорить про некоторые формы удовлетворения, причем опыт анализа показывает, что общество потребления для России, скорее всего, не та форма массового удовлетворения, которая может реально создать переживания счастья. Второй момент связан с тем, что результатом антропологической революции должны быть новые средства самоорганизации и некоторые новые ценности самооценки, оценки своей успешности прежде всего. И, вообще говоря, любая революция посвящена смене ценностей (это может объединять социальную и антропологическую революцию). Поэтому, когда мы говорим про антропологическую революцию, мы делаем акцент на новый мир, скорее, на антропологические аспекты нового мира, которые есть предмет формулы счастья.

Я понимаю, что это метафорично, но, во-первых, мы находимся на первых шагах наших размышлений, а во-вто-

<sup>12</sup> Формула любви. Художественный фильм. Режиссер Марк Захаров. В ролях: Александр Абдулов, Леонид Броневой, Семен Фарада, Татьяна Пельцер, Александр Михайлов, Нодар Мгалоблишвили, Александра Захарова, Елена Аминова, Николай Скоробогатов, Елена Валушкина, 1984.



рых, в процессе нашей дискуссии мы можем начинать проявлять это хотя бы на системе образования.

**С.В. Ермаков:** Если говорить о реальных субъектах, нечто похожее начало проскакивать сейчас во властной риторике, во всяком случае, в верхних слоях власти (тексты Дмитрия Медведева, Владислава Суркова)<sup>13</sup>. По крайней мере, на уровне осознания дефицита и поиска «мэтров, к которым можно прислониться». Вопрос, насколько эта риторика соответствует реальным интенциям, но примечателен, по крайней мере, сам факт, что риторика сменилась, вместо риторики либеральных ценностей времен Ельцина и риторики реванша первой половины десятилетия появляется какая-то новая риторика.

В целом же в России непонятно, кто есть субъекты развития, кроме, с одной стороны, некоторых представителей государства, удерживающих риторику ценностей развития, и, с другой стороны, некоторого круга, условно говоря, «сумасшедших», совершающих прорывы в мышлении, в поисковых культурных практиках. Карту этих поисковых практик вне образования нам, по-моему, еще только предстоит начать составлять. Я что-то в этом месте понимаю про некоторые формы маргинального искусства, больше пока ни про что не понимаю.

**М. Аверков:** Кого вы имеете в виду под маргинальными практиками или «сумасшедшими»?

<sup>13</sup> См.: Сурков В. Русская политическая культура. Взгляд из утопии. URL: [www.russian-news.info/1/4/22/](http://www.russian-news.info/1/4/22/).

**С.В. Ермаков:** Да вот мы сумасшедшие, проводим интенсивные школы и считаем их проведение своим долгом на уровне жизненного самоопределения. А некоторые сумасшедшие песни пишут для узких кругов (например, Олег Медведев<sup>14</sup>, группа «Мельница»<sup>15</sup>,

<sup>14</sup> Олег Вячеславович Медведев (1966 г. р.) – российский автор-исполнитель собственных песен, сочетающих в себе романтическую тематику и настрой (образы дальних странствий, преодоления трудностей, в том числе внутривличностных, борьбы с несправедливостью и рутиной, стремления к высоким целям) с экзистенциальной рефлексией, социальную критику – с лирическим мировосприятием. Наиболее известный автор творческой студии «Полнолуние». Начиная с 2000 г. концерты Олега Медведева прошли более чем в 30 городах России, Украины и Беларуси, включая многократное участие в программе конвента фантастики и ролевых игр «Зиланткон» и Зимнего Грушинского фестиваля. Студийные альбомы: «Таблетки от счастья» (1998), «Зеленая дверь» (2000), «Алые крылья» (2001), «Кайнозой» (2004), «Поезд на Сурхарбан» (2007).

<sup>15</sup> Музыкальная группа «Мельница» образована в 1999 г. Эстетическая концепция группы основана на традиции песен, которые создаются в российском сообществе ролевых игр и исторической реконструкции, соответственно, на глубокой культурной и психологической переинтерпретации творчества средневековых менестрелей и разных жанров песенного фольклора России, Ирландии, Скандинавии, Германии, а также творчества более поздних поэтов-романтиков и неоромантиков. Эта концепция предполагает сложные акустические музыкальные аранжировки, высокую степень аутентичности текстов фольклорной и средневековой традиции и т.п. В группе несколько авторов текстов и музыки; наиболее знаковый – солистка Наталья О'Шэй (Хелависа). Основные альбомы: «Дорога сна» (2002), «Перевал» (2005), «Зов крови» (2006).

Инна Желанная)<sup>16</sup>. И я сильно сомневаюсь, что кого-то из этих авторов в ближайшее время покажут по телевизору...

**М. Аверков:** Что касается круга поклонников, то я бы не сказал, что он узкий у Олега Медведева и у «Мельницы», просто там другие средства распространения: Интернет, сетевые сообщества и так далее.

**А.А. Попов:** Понятно, что по телевизору показывают Ф. Киркорова<sup>17</sup> и Д. Билана<sup>18</sup>. Согласен также, что власть начинает принимать для себя какую-то новую современную позицию. Но я бы не совсем согласился с тем, что говорит Семен Вячеславович, когда он говорит про сумасшедшие (давайте все же заменим это слово словом «маргинальные») практики. Когда мы обнаружива-

ем, что все самое интересное состоит из них, я скажу, это уже не маргинальные практики, это общественные практики. Не надо все оценивать по первому TV каналу, пусть все это будет на совести Константина Эрнста<sup>19</sup>, не надо оценивать по приятию или неприятию власти и ее риторики.

Было бы неплохо, как уже сказал Семен, составить некоторую карту и переписать с культурологической точки зрения тех антропологических начинаний, которые существуют в стране. Заметьте, если мы хорошо ориентируемся в сфере образования и педагогики, то еще есть ряд других сфер, которые надо посмотреть, и я бы их все же не называл маргинальными, а называл общественными — началом интеллектуального класса. И, вообще говоря, нормальное управление должно использовать нарождающуюся общественную энергетику, а общество во многом действует быстрее, ярче, содержательнее, чем формальное принятие решений.

Это вполне очевидно и так и должно быть, это конечно же надо использовать. Поэтому формула счастья, которую мы обсуждаем, она и может быть связана с новым миром, который начинает выстраиваться, условно говоря, между рок-н-роллом и российской фи-

<sup>16</sup> Инна Желанная — представитель «этнического» направления в отечественной музыке, исполнитель песен из русского фольклора и собственных песен, стилизованных под русскую этническую музыкальную традицию. Выступает совместно с группой Far Lander и другими музыкальными коллективами «этнического направления».

<sup>17</sup> Филипп Бедросович Киркоров (1967 г. р.) — популярный российский певец 1990-х гг., яркий представитель поп-музыки, рассчитанной на массового слушателя и невзыскательный вкус. В 2000-е гг. несколько отошел на второй план, но сохранил за собой статус «звезды».

<sup>18</sup> Дмитрий Билан («Дима Билан») (1981 г. р.) — популярный российский певец второй половины 2000-х гг., представитель поп-музыки; его творчество считается очень типичным образцом современной российской поп-музыки и продукта массовой музыкальной индустрии. Победитель музыкального конкурса «Евровидение-2008».

<sup>19</sup> Константин Эрнст (1961 г. р.) — канд. биол. наук, видный представитель российского телевизионного бизнеса и коммерческого продюсирования в 1990–2000 гг. С 1995 г. — генеральный продюсер ЗАО «ОРТВ». С 1999 г. — генеральный директор телекомпании ОРТ (с 2002 г. — «Первый канал»).

лософией. Она выстраивается именно здесь, потому что вряд ли она сможет выстроиться в онтологии власти. Не будем сейчас про власть, у нее свои задачи, вряд ли у них есть задача построить ментальное счастье.

**С.В. Ермаков:** У власти, по крайней мере, есть задача (как я объясняю себе происхождение этой новой риторики) — не допустить антропологической катастрофы на территории страны, иначе она просто, независимо от личной позиции ее предшественников, автоматически перестает быть властью.

**А.А. Попов:** Да, но, чтобы не допустить антропологическую катастрофу, власть конечно же должна заниматься гуманитарными стратегиями, потому что безопасность в стране это не только экономическая и военная безопасность, во многом это ментальная безопасность. И те вопросы, которые мы сейчас поднимаем как внутриобщественные, они во многом могут быть реально политическими. Где тот центр, вокруг которого может начинаться происходить построение новой антропологической формулы?

**С.В. Ермаков:** Есть некоторая историческая аналогия, из которой дальше мы можем выстраивать гипотезу о возможных субъектах.

При всем моем странном отношении к большевизму как идеологии, очень интересно, что они сделали технологически в семнадцатом году. Все хором говорили Ленину, что не Европа у нас, пролетариат слабенький, его мало, он сосредоточен в очень локальных

точках, в общем, ничего не получится. Он сделал ряд ходов, достаточно известных по учебникам, в результате чего массы крестьян стали скорее за большевиков. Причем массы крестьян не разбирались ни в тонкостях марксизма, ни даже в эмпирически наблюдаемой тогда в Москве и Петрограде концентрации производства, они знали, что есть где-то города и где-то по-другому. И у них был большой вопрос — вопрос о земле<sup>20</sup>.

По этой аналогии наша задача, как теоретиков и аналитиков, — выделить те группы, которые возможны, которые могут действовать в этой ситуации. А для этого вначале надо все же выделить объект антропологической революции. Также, как для большевиков, ключевым был вопрос о собственности, а из этого уже вытекал вопрос о власти, был объект, теоретически прописанный на доске.

**М. Аверков:** Я бы здесь добавил: объект, вектор и задачу его развития, а также способ действия, адекватный и для объекта, и для задачи, и для вектора. При составлении карты общественных образований, в которых кристаллизуется новая антропология, нам не обойтись без критерия, по которому одно образование войдет в перечень, а другое — нет. Школьные «волонтерские» движения, организованные «сверху», скорее всего, не войдут в перечень, а по поводу общины Виссариона могут

<sup>20</sup> См. об этом, напр.: Плимак Е.Г. Политика переходного периода. Опыт Ленина. М., 2004.

возникнуть споры<sup>21</sup>. Вот для того чтобы случился такой критерий, в самом деле, необходимо определять объект преобразования, вектор и предполагаемую организованность, в которой объект с наибольшей вероятностью преобразуется.

**А.А. Попов:** Полагание объекта – вопрос онтологический, а хотелось бы сделать шаг еще до конструирования онтологии. Как только мы антропологический вопрос начинаем рассматривать онтологически – во всяком случае, в онтологии классической рациональности, в онтологии научного предмета, – мы начинаем его редуцировать. Как писал Мамардашвили, как только мы пытаемся определить предмет «человек», ответить на вопрос, в чем предметность человеческого, мы это человеческое

<sup>21</sup> Виссарион (Тороп Сергей Анатольевич, 1961 г. р.) – основатель одной из известнейших в современной России сект, Церкви Последнего Завета (основана в 1991 г., зарегистрирована под таким названием в 1996 г.). Виссарион объявляет себя Христом, вторично пришедшим в мир во плоти. Учение Виссариона основано на идее духовного самосовершенствования и приближения к божеству как к сущности мироздания; условием такого самосовершенствования является максимальная простота быта, общинная организация между людьми, ежедневный бескорыстный труд и т.д. Община Церкви Последнего Завета базируется в труднодоступной местности в одном из южных районов Красноярского края; ее поселение называется «Городом Солнца». Вход туда открыт любым людям. Целеустремленной миссионерской деятельности «виссарионовцы» практически не ведут. В их среде много людей искусства (художники, музыканты и т.д.).

сразу начинаем терять<sup>22</sup>. Соответственно необходимо искать другой способ мышления, находящийся не в этой эпистемологической системе, которая действительно работает в дихотомиях объект – субъект, предмет – объект, деятельность – предмет. Благодаря таким научным правильным подходам мы можем нечто выяснить.

Я сейчас перечислю, какие у нас были попытки до этого.

1. Попытка, связанная с педагогической самоопределением и работы в эту сторону<sup>23</sup>.

2. Попытка работы с понятием «человеческий потенциал», как с веером человеческих возможностей (понятие возможностей противопоставлялось понятию способностей)<sup>24</sup>.

3. Одна из последних попыток – введение понятия *практического мышления* в отличие от теоретического мышления; попытка, которая делается и сейчас, разворачивания современного

<sup>22</sup> См., напр.: Мамардашвили М. К. Проблема человека в истории // О человеческом в человеке. М., 1991.

<sup>23</sup> Группа, работавшая над этой тематикой, издала серию сборников: Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. Томск, 1997; Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Барнаул: АК ИП КРО, 1999; Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001; Поколенческий дискурс в практиках самоопределения. Томск, 2002.

<sup>24</sup> В этом подходе была разработана программа развития системы дополнительного образования в Красноярском крае «Поколение XXI: развитие человеческого потенциала», см. сборник «Открытая модель дополнительного образования региона», Красноярск, 2004.

понимания о практик как пространств, в которых «человеческое» как раз и существует. Иначе говоря, предпринимается попытка введения понятия «практики» через антропологический фокус, в противоположность фокусу предметному. Одновременно мы столкнулись, и попытались показать это, с тем, что практика с понятийной современной точки зрения почти не существует, потому что в них нет человеческого<sup>25</sup>.

4. Одновременно в логике управления сейчас производится мощная практическая попытка реализации концепта открытого образования.

И мне кажется, что все эти наши проходы крайне продуктивные. Во-первых, все это мы сделали за пятнадцать лет, за эти годы мы расчистили «взлетную площадку» и, главное, поняли, что в известной логике научного предмета здесь прорыва не дождешься, нужны другие способы мышления, которые сами по себе являются предметом антропологической революции. Эти способы очень близки к тому, что мы называем *практическим мышлением*<sup>26</sup>, они необходимы для осуществления некоторого экспериментального действия и близки

<sup>25</sup> См.: Попов А.А. Практическое мышление как основание современного юношеского образования. URL: <http://www.circleplus.ru/content/summa/25/>; Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования. URL: <http://www.circleplus.ru/content/summa/23/>.

<sup>26</sup> См.: Бурдые П. Практический смысл: Пер. с фр. А. Т. Бикбова, К. Д. Вознесенской, С. Н. Зенкина, Н. А. Шматко; Под общ. ред. и с послесл. Н. А. Шматко. СПб.; М.: Алетей: Институт экспериментальной социологии, 2001.

к такому тонкому понятию, как *проба*<sup>27</sup>. Все это начинает оформляться не как научно-исследовательский институт, а движется в некотором таком институте общего поля понимания, которое должно перерасти в пространство жизнедеятельности и практики. Пока так метафорично я вижу движение этой линии.

**С.В. Ермаков:** Я бы еще добавил, кроме логики науки это все стоит противопоставить наши начинания логике больших управленческих проектов, как они понимаются весь XX век, как, например, общегосударственный проект ликвидации безграмотности или как проект индустриализации в СССР, как большие американские проекты калибра Манхэттенского проекта<sup>28</sup>. Это —

<sup>27</sup> Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_11/v11\\_elkonin.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm); Эльконин Б.Д. Продуктивное действие как единица развития // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 1. Красноярск, 1997.

<sup>28</sup> Манхэттенский проект — знаменитый научно-инженерный проект по созданию атомной бомбы, реализовывавшийся американским правительством в годы Второй мировой войны с целью опередить нацистскую Германию в деле создания «сверхоружия» и, как известно, завершившийся успехом к концу войны. Проект требовал одновременно серьезного продвижения в области фундаментальной науки, превращения этих достижений в ресурс для конкретных инженерных разработок, произведения этих разработок и реализации их на практике, притом все эти разнородные и последовательные процессы должны были произойти в предельно сжатое время. Проект потребовал серьезной мобилизации экономических и организационных ресурсов США, а также внедрения гибких форм управления научно-инженерной деятельностью.

проекты, вовлекающие огромные количества людей и трансформирующие человеческий материал: большевики явно ставили антропологические задачи, но подходили к делу инженерно, т.е. в логике предсказуемых последовательностей действий, предсказуемых эффектов.

Так вот принципиально важно еще добавить, что мы движемся *не инженерно*. Не в том смысле, что не строим схемы и модели «на бумаге», а в том, что все эти схемы и модели – *пробные*. Строим версию действия с гипотезой или веером гипотез о результате, делаем шаг, понимаем, что реализовалось, строим следующую версию; притом, если держится стратегическая рамка, мы знаем, что будем считать результатом, а что в принципе не будем считать результатом. Но мы не можем ни научно описать последовательность процессов, достигающих результат, ни инженерно его спроектировать так, чтобы потом технология существовала где-то мимо нас. Не можем не потому, что не хватает системы понятий, а потому, что иначе исчезает сам горизонт *самоопределения и пробы*, того, что наш человек должен заведомо сделать *сам*, без чего теряется весь смысл и пафос.

С другой стороны, в этом содержится и опасность, с которой мы сталкиваемся в региональной программе «Поколение XXI»<sup>29</sup>. У кого-то случается ин-

<sup>29</sup> См.: Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. Красноярск, 2004; <http://www.pokolenie21.ru>.

сайт, он выстраивает в своем предметном материале образовательную задачу, и появляется сильная программа, а кто-то из всех сил пытается воспроизвести элементы схемы, но ничего содержательного не выходит. И это проблема, над которой мы ломаем голову на всех последних семинарах по управлению программой.

**М. Аверков:** Из того, что говорится, у меня складывается некоторая метафора. Метафоричность принципиальна, поскольку на нынешнем этапе проработки темы сугубо в рациональных понятиях суть дела явно не схватить. Прежде, говоря об объекте и предмете рассмотрения, педагогика выступала из позиции ремесленника, у которого есть материал и есть представление о том, куда приложить резец и с какой силой на него надавить. Сейчас же, говоря про преобразование чего-то – уже заведомо не хочу говорить про материал, – мы имеем дело с процессом вроде танца или вроде многоступенчатой химической реакции, когда воздействие условного субъекта на условный объект если и происходит, то в самом начале, а дальше запускается цепочка.

**С.В. Ермаков:** Про это у Александра Анатольевича еще в кандидатской диссертации была интересная дихотомия<sup>30</sup>. Во-первых, он вводил понятие контр-субъекта: если учитель – субъект заве-

<sup>30</sup> См.: Попов А.А. Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Бийск, Бийский государственный педагогический университет, 1999.

домо, по всем общепринятым представлениям, то ученики, будучи субъектами по психологическому понятию, могут и не быть субъектами в действительности: не факт, что они ставят цели и задачи и вообще понимают, что происходит. Вот это непонятное положение и помечается понятием контрсубъекта. Далее, анализируя типы образовательных ситуаций, мы понимаем, что есть класс ситуаций, где этот контрсубъект ведет себя как объект, а есть класс ситуаций, в которых он (ученик или коллектив) — другой субъект (и тогда субъект-объектные действия становятся по принципу невозможны).

Можно еще вспомнить одно любопытное рассуждение Сартра, фрагмент «Любовь и управление» в одном из его трактатов, практически про то же самое<sup>31</sup>. Вроде бы любовь — заведомо отношения субъект-субъектные, но рационально воспитанный европеец, в случае Сартра рационально-воспитанный француз, постоянно пытается начать управлять, перевести партнера в объектную позицию. А дальше про то, что отношения в любви — это такая чехарда взаимных переходов и взаимной беготни по субъектным и объектным позициям.

А что происходит в наших образовательных программах? Мы приходим к молодым людям, которые оказались нашими учениками, и говорим: вы —

субъекты. Вот формат взаимодействия, вот тема, вот как мы понимаем тему — а вот пространство ваших возможных действий. Далее же происходит естественная стратификация: кто-то начинает строить встречное действие как субъект, а кто-то говорит; «да нет, мы объекты» и, не попав в знакомую форму, начинает выпадать из процесса.

**А.А. Попов:** По всей видимости, открытое образование сегодня является практикой антропологической революции. Теперь уже в нашей дискуссии пора в этом признаться. И я бы поддержал Семена, когда он про Сартра вспоминал, о том, что в некотором смысле экзистенциальное противостоит онтологическому. Об этом очень четко говорил О. И. Генисаретский в своем интервью, опубликованном в последнем номере методологического и игротехнического альманаха «Кентавр»<sup>32</sup>. Противостоит в том смысле, что если онтологическое пытается ответить на вопрос, что есть в этом мире действительно, независимо от чьего-либо самоопределения. И онтологический тип мышления в антропопрактиках действительно приводит к идее управления, потому что, согласно онтологическому полаганию, мы знаем, к какой звезде нам двигаться. А экзистенциальное мышление в некотором смысле создает поля, создает пространство, потому что мы должны лишь пре-

<sup>31</sup> См.: Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. М.: Терра — Книжный клуб: Республика, 2002.

<sup>32</sup> Горизонты методологии (беседа с О.И. Генисаретским Ю.Б. Грязновой) // Методологический и игротехнический альманах «Кентавр», вып. 40 (2007), редакция Ю. Грязнова, В. Марача, Д. Реут.

доставить возможность. В открытом образовании мы никогда не можем и не должны отвечать на вопрос финала, и это, конечно, есть революционный переворот размышлений в образовании, которое сегодня насквозь «коррумпировано» современной цивилизацией (т.е. современная цивилизация использует образование для оправдания целей своего существования).

Про это хорошо писал Г. Копылов в статье «Честная работа»<sup>33</sup>: есть большой сговор в масштабах страны и даже цивилизации о том, что дети должны идти в первый класс, потом люди должны ходить в вуз, иначе их потом не возьмут на работу...

Совсем иначе выстроен подход открытого образования, как и вообще экзистенциальная логика размышления о человеке, — экзистенциальная необязательно в смысле французской традиции, экзистенциальная логика «проснулась» во многом еще и в русской религиозной философии. Мы в этой логике и должны «нащупать» свое место существования. Может быть, я скажу амбициозно, но это есть российский вариант цивилизационного ответа на вопрос подготовки человека в современном мире. И в этом смысле шаг наш не должен быть маргинальным, если его рассматривать в такой рамке, как рамка российского ответа... Кстати, хочу сделать анонс: про это в 2009 году у нас с

<sup>33</sup> Копылов Г. Честная работа // От 15-ти и старше: Новое поколение образовательных технологий. М., 2006. (Серия «Философия и педагогика самоопределения», вып. 7).

Семеном Вячеславовичем появится книга, которая, с нашей точки зрения, должна обозначить и оформить новое содержательное полагание, основы для новой концепции (и, в дальнейшем, исследовательской программы) в сфере философии образования и размышлений о человеке.

Итак, еще раз: открытое образование является практикой антропологической революции, на противопоставлении онтологического и экзистенциального подходов к размышлению о человеке. И в этом смысле мы понимаем, что двигаться надо в подготовке человека не столько в логике управления и нормирования (инженерный подход — предельный случай нормативного), сколько выстраивая сферы и пространства, в которых остается место для самоопределения.

**М. Аверков:** Но практика открытого образования, точнее даже, те социально-культурные условия, в которых она разворачивается в современной России, ставит по этому поводу следующий вопрос. Мы с одним моим другом и коллегой, который, как и я, реализует образовательную программу в сфере культуры и медиадейтельности, только не про кино, а про журналистику, недавно, анализируя ситуации молодых людей, как-то продвигающихся в наших программах, поняли: впору уже писать методические пособия по открытому образованию, где точно будет следующий абзац. «К третьему дню вашей школы ваши ученики предложат вам серию коротких фильмов либо журналистских



материалов на темы «Суицид», «Наркомания», «Несчастливая любовь», «Беспризорники», еще одна-две. И всё. Ничего существенного, никаких проблем онтологического характера, в том числе развернутых через личные переживания и размышления о личной жизненной стратегии, абсолютное большинство молодых людей не интересует, как сюжеты, а следовательно, и как основание для собственного самоопределения и пробы в деятельности. А указанные темы (перечень примерный, но очень показательный и расхожий) — они не от самих молодых людей, они от учителей и вузовских преподавателей, от средств массовой информации и т.д., но при этом школьники убеждены, что темы для них почему-либо значимы.

И поэтому, на мой взгляд, требует серьезного продумывания предположение о том, что возможно качественное изменение исходных интенций, исходной восприимчивости вот этих подростков, юношей и даже более старших людей, если выстраивать по отношению к ним экзистенциальную логику. Не трансформируются ли и не выхолостятся ли выстроенные нами поля за счет того, что антропологический материал, который эти поля наполнит, будет старый и плоть от плоти старой сущности?

**С.В. Ермаков:** Как раз старый антропологический материал по каким-то параметрам был более сложно, что ли, организован.

**М. Аверков:** Я имею в виду не старый, классический, скорее, наличный.

**С.В. Ермаков:** По моей версии и по моему опыту вопрос во многом технологический: через какого рода поля втягивать, через какого рода буферные зоны? Конечно, есть случай патологический, сошлюсь на известный текст — повесть «Гадкие лебеди» братьев Стругацких<sup>34</sup>: когда мокрецы уводят за собою всех детей, с моей точки зрения, это — такая фантастика. А в одном из более поздних сюжетов Стругацких, «Волны гасят ветер»<sup>35</sup>, есть такая конструкция: появится меньшинство, которое отличит себя по неизвестному нам признаку от большинства, и это отличившее себя меньшинство необратимо обгонит большинство. На счет необратимости считаю — тут все тот же пафос фантастического сюжета о сверхчеловеке, но, вообще говоря, в истории, как известно, прорывы делались немногими.

Вопрос скорее в условиях втягивания, потому что люди втягиваются совершенно неожиданно, невозможно предсказать. И это принципиально тот самый экзистенциальный момент, невозможно предсказать, кто из вошедших и попробовавших втянется и сделает шаг дальше, кто так и останется со

<sup>34</sup> Стругацкие А.Н. и Б.Н. Гадкие лебеди. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007 (Серия: «Золотой фонд мировой классики»; художественный фильм «Гадкие лебеди», реж. К. Лопушанский, производство: киностудия Proline — film (Россия), «CDP» (Франция), 2007 (DVD-диск).

<sup>35</sup> Стругацкие А.Н. и Б.Н. Волны гасят ветер. // Стругацкие А.Н. и Б.Н. Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 10. СПб.: Текст, 1995.

своими стереотипами, а кто скажет, что это все не про него. Ни по социальному статусу, ни по культурному цензу, ни по уровню доходов, ни по месту проживания, абсолютно невозможно предсказать.

**М. Аверков:** Для уточнения ситуации я сошлюсь на нашего коллегу Александра Силаева<sup>36</sup>. У него есть предположения, что люди тягиваются по критерию наличия у них хотя бы минимальной и бедной системы ценностей.

Одна из версий того, в какую сторону продолжать нашу дискуссию, — это определение, на какую из категорий, описывающих открытое образование, преимущественно должна «крепиться» новая норма антропологии. Либо эта норма удерживается за счет практик, в которые включаются ученики определенного возраста; либо она удерживается за счет неких действий, трансформирующих ценностную систему конк-

ретных людей; либо за счет знаков и символов причастности, либо еще за счет чего-то. И дальше, определив, где преимущественно норма, как эта норма устроена внутри себя, разбираться с этим.

**А. А. Попов:** Еще норма очень часто возникает благодаря некоторому разлому, диспропорции, этот разлом очень ярко описан братьями Стругацкими как диспропорция между нарождающимся новым миром и старой социальной структурой, основанной на идее подчинения и принуждения. Это социальный разлом, но есть еще культурно-исторический, связанный с тем, что та индустриальная социальная организация, которая существовала, перестает существовать. Появляется новая норма организации, самоорганизации, отношения к человеку. И есть еще несколько вызовов. Один из базовых вызовов заключается в том, станет ли Россия автором нового типа антропологической организации, либо мы сейчас заимствуем некоторые клише общества потребления и сделаем утрированный, убогий вариант этой схемы. Америка ведь «экспортирует» не только демократию, но еще и образ жизни, называется он общество потребления. Это тоже для нас вопрос, важный вопрос, хотя он звучит странно, если хотите, это вопрос о геокультурном позиционировании. В этом смысле у открытого образования, с моей точки зрения, очень большая геокультурная миссия, заметьте, только так (в такого типа пространствах и полях) можно что-то вырастить. Не думаю, что

<sup>36</sup> Писатель, политический обозреватель, социальный философ. До 2007 г. придерживался неомарксистского подхода и методологии, при этом рассматривал с этих позиций преимущественно феномены социальных структур, массового сознания, паттерны поведения представителей различных социальных групп и т.д. С конца 2007 г. перешел на элитаристские позиции и активно разрабатывает проблемы воспроизводства культуры, идеальных оснований управления и т.д. Является заинтересованным участником ряда программ открытого образования в Красноярском крае. Литературные произведения его издаются в Москве отдельными сборниками; социально-философская публицистика — преимущественно в красноярской периодике. Основные публицистические материалы размещены на сайтах [www.newslab.ru](http://www.newslab.ru), [www.vecherka.ru](http://www.vecherka.ru).

можно быстро вырастить конкурентоспособного человека благодаря тому, что мы сделаем очередную реформу образования. Нормативную реформу, наконец, мы можем и сделаем, но дело в том, что новой практики не появится. А открытое образование позволяет втягивать содержание различных реальностей...

**С.В. Ермаков:** Я бы еще добавил — моделировать практики, которые еще отсутствуют. Как, например, для Красноярского края киношкола, школа философии — проекты, цели которых заведомо выходят за пределы образования. Очень интересен прецедент региональной аналитики в Школе гуманитарного образования<sup>37</sup>. Практики, реально отсутствующие на территориях, могут быть смоделированы внутри образовательного поля, а уже дальше человек может определиться. Он может решить, что эти практики не про него, но тогда все равно остается некоторый антропологический результат; он может решить, что это — про него, и тогда он едет в те места, где эти практики развиты. А может определиться как субъект разворачивания этих практик на территории. Ход может показаться маргинальным, но за ним — мощные исторические прецеденты, как, например, возникновение науки из «незримого колледжа», разбросанного по всей Европе. Кстати, прецедент с очень четко

прописанными, прежде всего у Декарта, антропологическими основаниями<sup>38</sup>.

**М. Аверков:** Я бы хотел для четкости понимания сделать здесь некоторую остановку. Неоднократно произносятся понятия «новый мир» и «новая реальность», при этом их параметров названо не так много. Один из них: это то, что данная реальность описывается скорее не онтологически, а экзистенциально, или, по крайней мере, включает в себя некоторое соотношение и противоречие *сущности и существования*. Есть ли еще какие-то параметры? Или хотя бы как указанный параметр проецируется на новую антропологическую и социальную общность, о которой идет речь и за счет которой Россия может «прорваться»?

**А.А. Попов:** Я про онтологическое и экзистенциальное добавил бы. Я в некотором смысле и за, и против онтологического мышления. Я против онтологии как источника некой авторитарности, в плане того: а в какой рамке вы самоопределяетесь? Я против такой постановки вопроса в современном мире. И в этом смысле это средневековый взгляд на онтологию для современного мира не есть прорывной подход. Но я за онтологию как за источник понятий, как за жизнь в понятийно заданном мире, осмысленном пространстве. В этом смысле экзистенциальное в качестве

<sup>37</sup> Прецедент и его социокультурные последствия подробно описаны участниками в сборнике: Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001.

<sup>38</sup> См.: Декарт Р. Рассуждение о методе // Декарт Р. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989; Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М.: Прогресс, 1993.

пространственного, сферного подхода тоже вполне себе онтологично.

И тот антропологический переход, который мы обсуждаем, для меня это что-то между третьей и четвертой антропологической революцией. Первый подход: натуралистический подход, человек есть это... Второй антропологический подход связан с метапредставлениями о человеке, связанном с деятельностным подходом, с включением человека в системы деятельности. И третий подход: сферный или полевой, где человек есть некоторая возможность, оформление. А вот мы находимся где-то на грани четвертого подхода, где человек — источник нового поля, источник некоторых программ (хотя это все можно редуцировать до креативного менеджмента). Человек, который определяет некоторое поле реальности, реализуемости через шаг действительности. Если так относиться к человеческому, если в человеке видеть это человеческое, то ценности человеческого существования начинают меняться. А про параметры я пока не могу говорить жестко.

**С.В. Ермаков:** Определение этих параметров получается в любом случае апофатическим. Но, по крайней мере, один из параметров: некоторая специфическая рефлексивность, то, что, может быть не вполне удачно, некоторые психологические школы называют способностью к самоперепрограммированию. Одновременно некоторое очень специфическое переживание — трансценденции здесь и сейчас, наличие

здесь и сейчас, в данный момент и в данной точке действительности основания для изменения структуры поля объектов, изменения прагматики, ответа на вопрос о пользе.

**М. Аверков:** Я думаю, такого приближения к описанию реальности на данном этапе достаточно. А если вести коммуникацию дальше, то все-таки хочется вернуться к вопросу об устройстве той самой нормы новой антропологии, которая должна лечь в основу революции. Если не работает субъект-объектное и объект-предметное противопоставление, а оно на самом деле не работает, то точно так же нормирование в старом представлении не может работать. Стало быть, структура нормы должна быть иной.

**А.А. Попов:** Я согласен, что сама схема нормирования здесь терпит существенные изменения. Если говорить конкретно об открытом образовании, которым мы занимаемся, для нас есть пять ключевых понятий: образовательная программа, образовательная задача, образовательное событие, образовательная инфраструктура, образовательное пространство. И эти понятия, с нашей точки зрения, начинают задавать новую норму. Образовательная задача в нашей логике — это не учебная задача, образовательное событие — это не мероприятие, образовательное пространство — это не образовательная среда, образовательная инфраструктура будет иная, нежели корпуса, классы, столовые и прочие помещения. Мы задали новую онтологию образования, так можно об-

суждать норму открытого образования, через перечисленный понятийный ряд. Я не против онтологии, как уже говорил, но я за понятийную онтологию...

**С.В. Ермаков:** Это – открытая онтология. В том смысле, что открыто само понятие события, и я сюда бы еще добавил понятие открытого действия, как отдельный фактор. Открытое действие внутри образовательного события и внутри образовательной задачи; из всех этих пунктов действие – это про образующееся. И сама логика открытого действия, образовательной задачи и образовательного пространства, как поля ловушек и переходов, подразумевает, что внутри онтологии содержится рефлексивный принцип. А здесь пока не случится, мы ничего не знаем.

**А.А. Попов:** Заметьте, та норма, которую сейчас Семен Вячеславович обсуждает, уже не является маргинальной, она признана тысячами людей, для нашей ситуации это не так уж мало. И тот путь, который мы обсуждаем, займет примерно десять лет. Это зависит не только от нашей энергетики, но и от общей ситуации страны, и даже общемировой ситуации. Через десять лет совсем будет ясно, что традиционно нормированная образовательная система крайне непродуктивна. Возникнет огромный дефицит (он уже и сейчас существует, только люди это не понимают так, как я это сейчас проговариваю) в новых альтернативных образовательных моделях. О них и сегодня говорят, но я очень спокойно отношусь к этим монологам про новые образовательные

модели, потому что они создаются и проектируются на основе старого проектного мышления и на основе старого нормирования. И так нельзя! А у нас есть определенный фундамент для этого движения, понятно, что нужно делать: за эти десять лет должна возникнуть некоторая ядерная группа, которая будет обсуждать понятийный ряд организации открытого образования...

**С.В. Ермаков:** Скорее всего, не столько обсуждать в теоретическом дискурсе, сколько втягивать в этот дискурс разные прецеденты, строить новые прецеденты, модифицировать их для того, чтобы в некотором смысле это было само собой разумеющееся.

**А.А. Попов:** Да, через десять лет то, о чем мы сейчас говорим, должно быть очевидно, но и массово не опошлено, чтобы еще осталась аналитика. Знаете, как часто говорят: «Ну зачем это обсуждать, мы же это обсуждали в 93-м году?!» Я всегда в этом случае отвечаю: ну не сделали же! Наша задача – не обсудить, а подготовиться. Перейти, например, от идеологии корпоративности к некоторой другой массовой ценности. Причем заметьте, я все это обсуждаю не в фетишистских формах массовизации, капитализации, онтологизации, я это обсуждаю как создание веера практик. Вот некоторый горизонт, сценарий уже есть. На Западе, кстати, в такого рода работах заинтересованы.

**С.В. Ермаков:** Мне случалось слышать от своих знакомых и коллег, уехавших за океан, что образованная часть русской диаспоры, ученые, програм-

мисты, у которых начинают подрастать дети, страшно тоскуют по некоторой непошлой русской культурной среде. Есть определенная тоска не столько по русскому языку, сколько по некоторому типу культурной среды, потому что им просто становится грустно, когда их дети становятся юными американцами и канадцами.

**А.А. Попов:** Да, это очень сложный феномен на русскоязычной прослойке населения, как в странах СНГ, так и в Европе, и, поверьте мне, на сегодняшний день это серьезный для нас вопрос маркетинга и менеджмента. Поэтому у новой волны открытого образования есть не просто перспективность, а перспективность, связанная с теми проблемами, которые сейчас будут наступать в мире.

**М. Аверков:** В финале у меня есть два сюжета. Первый касательно произнесенного тезиса о появлении новых норм на разломе. Вопрос от способах обустройства этого разлома, потому что разлом он есть явочным порядком, но сам по себе норму он еще не несет. И здесь, мне кажется, мы, задавая вопрос об обустройстве, выходим за пределы собственно образования и педагогики, как бы ее не понимать. И выходим в более широкую сферу гуманитарных технологий. Так, чтобы разлом нес в себе норму.

**С.В. Ермаков:** У меня есть версия, но она жестокая. Если это будет произнесено в среде профессиональных работников образования, меня обязательно кто-нибудь спросит: за что ж так

над детьми издеваться? С одной стороны, тезис о разрыве не является совершенно новым; во всяком случае, в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова<sup>39</sup> исходной тоже является ситуация разрыва; но этот разрыв либо в практическом действии, либо в моделях, он происходит не с человеком. А антропологический разрыв может переживаться здесь и сейчас. В конце концов, где любой человек юношеского возраста может переживать антропологический разрыв? Эта ситуация многократно в литературе описана, в кинематографе. В несчастной любви. Если он не совсем отморозок и ему важно еще что-то, кроме простых движений, то антропологический разрыв появится: я себя считаю таким, а она меня совсем другим или вообще ни во что не ставит. Но ведь жизнь полна других, менее заметных, может быть, антропологических разрывов такого

<sup>39</sup> Инновационная образовательная система, сформировавшаяся в Советском Союзе в 1960–1970 гг. и основанная на ряде ключевых положений культурно-исторической теории в психологии, в частности, на положении о преодолении разрыва между новыми значимыми для ученика реалиями, лежащими в зоне его *ближайшего* развития, и зоной его актуального развития, как о ключевом условии и одновременно механизме акта развития (отсюда тезис о том, что «обучение влечет за собой развитие», а не «обучение следует за развитием»). Основывалась на принципиальной смене оснований преподавания базовых школьных предметов, а следовательно, на смене способа и конкретных методик их преподавания. Система названа по именам своих основных разработчиков, известных советских психологов Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

рода. Несостоявшийся статус, предательство, муки творчества, наконец. Это мелко, может быть, с точки зрения глобальных перспектив цивилизации и России. Но человек, оказавшись в них, переживает это как свою предельную ситуацию (стихи пишет, вешается от любви, еще что-нибудь).

**М. Аверков:** Если мы говорим про упоминавшийся разрыв между новым способом обозначения целостности вот этим экзистенциально-онтологическим и неадекватными уже ему способами и институтами оформления...

**С.В. Ермаков:** А это — предельная рамка. Может быть, мы когда-то, напрыгавшись, сможем выстроить иерархию разрывов, хотя я против. Я из развивающего обучения фактически ушел с тех пор, как диссертацию написал, и я против некоторых принятых в теории развивающего обучения подходов ко всяким иерархиям, уровням, ступеням. Тут же вот в чем «фишка»: в экзистенциальной логике мучается ли человек оттого, что девушка мимо него проходит и не здороваются, или он за судьбу России всерьез мучается, ситуации в каком-то смысле рядоположены. Особенность же современной ситуации состоит в том, что мы сейчас, говоря метафорически, имеем дело с поколением, которое переживает антропологический разрыв под наркозом. Поколение, растущее в ситуации конкретного антропологического разрыва, потери перспектив, потери оснований, о которых мы вначале говорили. Их убеждают, что это нормально, так и надо. Продолжая метафо-

ру, можно сказать, что нам не нужно выстраивать разрывы искусственно, нужно снимать наркоз.

**А.А. Попов:** С одной стороны, мне очень понравилась метафора про поколение, живущее под наркозом, с другой стороны, надо понимать, что серьезные антропологические и образовательные практики всегда возникают на общецивилизационном переходе<sup>40</sup>.

**С.В. Ермаков:** Да, только в России, как всегда, общецивилизационный переход накладывается на страновой, связанный со сменой формаций и идеологии, и региональный, связанный с особенностями местных укладов.

**А.А. Попов:** Мне кажется, что те амбиции (в хорошем смысле), а лучше те стремления, которые у нас сейчас есть, вполне соответствуют этому переходному этапу.

**М. Аверков:** Если серьезно, мы обрисовали контур, более или менее обрисовали поле возможного. Если теперь соотносить это обрисованное поле возможного и реальные феномены открытого образования, то можно ли прикинуть, что выстроено институционально и сущностно, а что еще предстоит выстраивать?

<sup>40</sup> Об общецивилизационном переходе см., напр.: *Бестужев-Лада И.В.* Альтернативная цивилизация. М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1998; *Белл Д.* Новое постиндустриальное общество. М., 1999; *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелникова, Н.Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000; *Стерлинг Б.* Будущее уже началось: Что ждет каждого из нас в XXI веке? Екатеринбург: У-Фактория, 2005.

**С.В. Ермаков:** Понятна, по крайней мере, одна единица современного открытого образования — образовательный модуль; схема выстроена, можно спроектировать такой модуль по поставленной задаче. Выстроена схема образовательной программы как серии таких единиц, примерно ясно, как обустроить инфраструктуру модуля, инфраструктуру программы. Непонятны логические шаги того, как удержать поле открытого образования именно как поле, представленное школьнику во всем многообразии, а не как отдельные программы. Абсолютно неясно позиционирование относительно существующих антропологических политик и проектов, которые конкурируют на «теле» современного молодого человека (не относительно системы официального образования, тут все понятно). И что мне как философу совсем неясно, так это то, как вернуть обратно, в массовое сознание, если не саму трансценденцию, то хотя бы ощущение дефицита в этом месте. Раньше люди хотя бы знали, что даже если они грешники, то вон там стоит церковь, там за них, грешников, молятся.

**М. Аверков:** Еще вот что. Говорим про социализацию и социализированные формы и версии открытого образо-

вания. При этом признаем, что оно есть антропологическая революция, оно входит в противоречия с существующим порядком вещей. В языке диалектики здесь уместно говорить не про отмену существующего порядка вещей в антропологической и институциональной сфере, а про снятие. Как это снятие возможно? Возможно ли мыслить антропологическую революцию как снятие наличного антропологического типа и антропологической ситуации некоторой новой?

**С.В. Ермаков:** Я стараюсь избегать слова «социализация» в своих текстах...

**А.А. Попов:** Я тоже, так как возникает вопрос: где, в каком обществе социализация? Нет такой единой общности, какой был советский народ. Прорыв должен заключаться в нашем самоопределении в оформлении собственной культурной позиции и выстраивании прецедентов наших отдельных прорывов. Та структура общества, которая складывается, настолько многополярна, что мы можем найти необходимые страты, социальные структуры, отношения.

Если мы действительно нащупаем «формулу счастья», формулу антропологического перехода, то мы найдем разумную энергетику со стороны.