

Попов Александр Анатольевич – доктор философских наук, генеральный директор АНО ДПО «Открытое образование», главный научный сотрудник Федерального института развития образования Министерства образования и науки РФ, директор открытой Школы гуманитарного образования, член правления Международной Ассоциации «Развивающее обучение», соразработчик федеральной концепции развития дополнительного образования детей, подростков и молодежи.

Руководитель проекта «Оценка компетентностных результатов и достижений» (проект признан одним из победителей конкурса Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки), автор проекта «Школа имени Альфреда Нобеля» (проект – лауреат конкурса «Концепция школы Сколково»), соавтор УМК «География человеческих перспектив»; создал федеральный цифровой образовательный ресурс «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура»; Российскую компетентностную олимпиаду, является разработчиком дидактики открытого образования, ввел в оборот концепт практической антропологии как практики самоопределения.

Автор более 100 научных и публицистических работ, включая 5 книг: <http://opencu.ru/liter>



9 785906 778031

ПРОЕКТЫ
РАЗВИВАЮЩЕГО
ОБУЧЕНИЯ

А.А. ПОПОВ

ОТКРЫТОЕ образование



**Проекты развивающего обучения: к 20-летию
Международной ассоциации «Развивающее обучение»**

А.А. Попов

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК
ПРАКТИКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ


Author's Club

МОСКВА 2015

УДК [373.1 + 377 + 378].02(083.9)

ББК 74.202.21 + 74.480.2

П79

Проекты развивающего обучения (серия)

П79 Открытое образование как практика самоопределения/
Попов А.А., Ермаков С.В., Проскуровская И.Д.,
Реморенко И.М. – М.: Некоммерческое партнерство
«Авторский Клуб», 2015. – 96 с.

ISBN 978-5-906778-03-1

Сборник статей посвящен подходу к образованию, который может быть определен как «открытое образование» и как «педагогика самоопределения». Такой подход в известном смысле продолжает линию системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в образовательных ситуациях юношеского возраста.

Брошюра адресована всем, кто интересуется проблемами открытого развивающего образования, антропологическими практиками развития, становлением практического мышления.

УДК [373.1 + 377 + 378].02(083.9)
ББК 74.202.21 + 74.480.2

Печатается в авторской редакции

Верстка В.В. Львовский. Дизайн обложки И.С. Ефремова

Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб»
109052 г. Москва, ул. Нижегородская, д.104, корп.3
+7(916)1569511, lvovsky@mail.ru, www.author-club.org

Подписано в печать 01.12.14. Формат 60x90/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 6. Заказ № 8398.

Отпечатано в книжной типографии «Буки Веди»
115093, г. Москва, Партийный пер., д. 1, корп. 58
Тел. +7(495)9266396. E-mail: info@bukivedi.com

ISBN 978-5-906778-03-1

© НП «Авторский Клуб», 2015

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемой читателю книге собраны статьи, посвящённые подходу к образованию для юношества, который с 1996 года развивается автором и его единомышленниками. Подход может быть охарактеризован как «открытое образование» и как «педагогика самоопределения».

Первая характеристика указывает на особенность выстраиваемых в этом подходе образовательных ситуаций — они принципиально не предполагают единственного правильного способа действия, открыты для собственных версий учеников и их авторского действия «от себя». Наиболее адекватная стратегия в такой ситуации — переинтерпретация, достраивание задания, привнесение в ситуацию своих личностных смыслов и интересов.

Вторая характеристика указывает на основной тип образовательных событий, выстраиваемых в представленном подходе. Традиционно в педагогике самоопределение рассматривается в лучшем случае как роскошь, как приятное, но не обязательное дополнение к предметным и компетентностным образовательным результатам, обеспечивающим включение в существующие системы деятельности. Здесь же самоопределение рассматривается как событие, благодаря которому знания и компетентности конфигурируются человеком, определяющим собственную стратегию действия в открытой ситуации. В определённом смысле такую педагогику можно рассматривать как «освобождение от деятельности», как возможность выйти в рефлексивную позицию и по отношению собственному опыту (и даже собственному социальному опыту в целом), и к собственному возможному будущему.

Важно отметить как сходства, так и отличия педагогики самоопределения от деятельностной педагогики, наиболее развитой формой которой является система развивающего обучения Эльконина–Давыдова.

Наиболее заметное внешнее сходство — сходство формы открытой образовательной задачи с учебной задачей. Но здесь же видно и отличие: по своему смыслу, учебная задача заведомо предполагает *единственный* культурный способ решения, в перерыве которого, как известно, и состоит суть развивающего обучения. Вариативность детских версий в учебной задаче, бросающаяся в глаза на этапе поиска решения и пробных действий,

«умирает» в результате, сворачивается в найденное решение. Это, безусловно, важно там, где предметный способ деятельности является основным содержанием образования, но становится ограничивающим фактором там, где требуется действие «от себя».

Более глубинное сходство вытекает из общности теоретических оснований: как развивающее обучение, так и педагогика самоопределения являются прямой реализацией тезиса Л. С. Выготского об обучении, ведущим за собой детское развитие. Принципиальным также является представление о формах образования, сообразных возрасту и организующих возраст не только как психологическую, но и как социокультурную характеристику этапов взросления.

Можно утверждать даже, что педагогика самоопределения является наиболее адекватной формой организации юношеского возраста и юношеского образования, точно так же как модель учебной деятельности, основанная на системе учебных задач, наиболее адекватна младшему школьному возрасту. Иначе говоря, педагогика самоопределения может рассматриваться как продолжение развивающего обучения в старшие классы (или, если не привязываться к искусственным делениям образовательных институтов — как форма образования, обеспечивающая переход из детства во взрослость).

Иначе говоря, на первой ступени школьного образования школьник учит учиться, сталкивается с объективным культурным знанием, в его картине мира *объективность* появляется как особая онтологическая характеристика (во многом именно этим ценно знание, самостоятельно открытое, а не сообщённое учителем). На второй ступени ученик одновременно *учится* — то есть пополняет багаж объективных знаний о мире — и *пробует* свою субъектность в художественных, исследовательских, инженерных, социальных «проектах» (может быть, корректнее было бы говорить даже не про проекты, а про инициативы).

На третьей же ступени (и на переходе к профессиональному образованию и взрослой жизни) ученик должен *утвердиться* в качестве субъекта, осмыслить всё объективное, культурное знание как систему инструментов для своего мышления, деятельности, осмысленной и сознательной жизни.

Исходно педагогика самоопределения представляла собой серию авторских проб. Сейчас же на этом принципе выстраиваются модели

образовательных сред для основного и дополнительного образования, включая региональные программы, интегрирующие в себя разные институциональные формы, работающие с юношеским возрастом (образование, культура, молодёжная политика).

Подробно эти программы описаны на сайте Открытого корпоративного университета «Школа гуманитарного образования» www.opencsu.ru. Авторы подхода открыты к новым идеям и сюжетам, позволяющим более эффективно реализовать принципы открытого образования в условиях конкретного региона, конкретной социальной группы, конкретного культурного материала.

Данный подход изложен в следующих основных изданиях:

1. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Балашкина М.Г., Юрасова М.Ю.. *Возможности поколения и индивидуальные шансы: Модульная организация гуманитарно-управленческого образования юношей (учебно-методическое пособие)*. — М.-Томск: Дельтаплан, 2003. 192 с.
2. *От 15-ти и старше: новое поколение образовательных технологий/ науч.ред. А.А.Попов*. — М., 2006. 266с.
3. *Открытая модель дополнительного образования региона. Приложение к журналу «Внешкольник» № 3-4. Анохина Н.В., Аронов А.М., Попов А.А., и др.* — М.: ФГУ ФИРО, 2008. 230 с.
4. Попов А.А. *Юношеское образование. Материалы к построению систем профильного обучения. Открытый корпоративный университет*. — М., 2009. 64 с.
5. Попов А.А. *Открытое образование: философия и технологии* — М.: URSS, 2012. 256 с.
6. Попов А.А. *Будущее просто шло своей дорогой. Опыт конструирования возможностей. Предисловие. А.Г. Асмолов* — Ижевск: ERGO, 2013. 252 с.
7. Попов А.А. *Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода: учебно-методическое пособие. Предисловие В.А. Болотов*. — М.: ЛЕНАНД, 2014. 344 с.

А.А. Попов, С.В. Ермаков

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО И ТРЕТЬЕ ПОКОЛЕНИЕ АНТРОПО-ПРАКТИК РАЗВИТИЯ (2014 г.)

В статье рассматривается модель антропо-практик развития, выстроенная авторами в формах открытого и дополнительного образования для юношеского возраста на основе понимания *самоопределения* как основной возрастной задачи юношества.

Понятие *антропо-практики* вводится в рамках системодельного подхода в соотнесении с другими подходами к построению образования.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского рассматривается как порождающая модель для практик развития в образовании (*педагогика развития*); выделяются поколения практик в педагогике развития (развивающее обучение; возрастная школа; педагогика самоопределения).

§ 1

Объемлющей рамкой для нашего рассуждения является понимание того, что содержание современного образования задаётся не рамкой воспроизводства единой картины мира, некоторой онтологии, претендующей на всеобщность и тождественность объективному миру, а рамкой *конструирования возможных миров* [1] — локальных онтологий, позволяющих структурировать действительность и преодолевать её неопределённость «здесь и сейчас».

Ключевым для нас является понятие *антропо-практики*.

Это понятие позволяет, с одной стороны, обобщить представление о подходах в образовании, связанных с представлениями о целостном человеке и необходимости производить и воспроизводить эту целостность практически — в отличие от подходов, рассматривающих человека как субстрат, по отношению к которому осуществляется трансляция отчуждённой, объективированной культурной нормы. В этом отношении *антропо-практика* может быть противопоставлена *педагогике*, во всяком случае, до тех пор, пока горизонт педагогике задаётся именно задачей трансляции нормы.

С другой стороны, это понятие может быть сопоставлено с введённым Г. П. Щедровицким понятием *антропо-техники* как одного из типов гуманитарных технологий на сопоставлении с *социо-техникой* и *культур-техникой*. Здесь принципиально важно противопоставление *технологии* как типа организации практического знания знанию теоретическому в собственном смысле. Если *антропо-логия* представляет собой внешнее, объективированное знание о человеке и человеческом — и в качестве такого знания может быть лишь отправной точкой, смысловой и онтологической опорой для практического самоопределения — то *техника (практика)* подразумевает знание, существующее и разворачивающееся в деятельности, являющееся формой организации субъекта деятельности.¹

Общей рамкой для конструирования понятия *антропо-практики* является предложенное Г. П. Щедровицким [25, 26] различие типов организации деятельности. Во-первых, *деятельностное* отношение к действительности противопоставляется созерцательному, описательному, наиболее полно выраженному в естественнонаучной установке и соответствующем типе рациональности. Во-вторых, внутри деятельностного отношения выделяются установка *проектная*, ориентированная на построение *моделей* будущей деятельности и разворачивание деятельности на основе выстроенных моделей, и установка на непосредственное преобразование действительности, *продуктивное действие*.

В наиболее развитой форме проектная установка реализуется в инженерных формах организации мышления и деятельности (в том числе в гуманитарной сфере, как, например, менеджмент; на проектную организацию претендуют и такие образовательные технологии, как система развивающего обучения², но ниже мы покажем, что эта практика

¹ Так, В. Марача [15], обсуждая несводимость педагогического знания — и, шире, любого знания, существующего в образовании, ни к научному знанию в собственном смысле, ни к знанию процедурному («методическому»), предлагает для описания такого типа знания термин *prudencia* — (по аналогии с *juris-prudentia*). В предложенном термине одновременно присутствуют как отсылка к применимости знания, так и отсылка к философско-этическому контексту: в русских переводах античных авторов *prudential* переводится как добродетель.

² «Инженерный» характер развивающего обучения (прежде всего, теории учебной деятельности) и особенности практики развивающего обучения, не описываемые внутри этой теории, рассматривается в [9].

существенно шире собственно инженерной рамки). Важно отметить, что проектная установка также опирается на научный тип рациональности и требует точного исчисления результатов и эффектов деятельности.³

Такой детерминизм (интуитивно подразумеваемый в том числе при обсуждении *техник и технологий*), применённый к гуманитарным сферам деятельности, на наш взгляд, редуцирует собственно *человеческое* содержание в гуманитарных технологиях.

Здесь мы опираемся на представление о *человеческом* в человеке как о способности к *свободному и произвольному* действию, которое одновременно преобразует внешнюю, предметную действительность и достраивает (или перестраивает) самого субъекта деятельности, позволяет ему выйти за собственные границы. Иначе говоря, *определение себя (самоопределение)* в этом понимании составляет саму суть *человеческого*: человек является собой (полноценным, неотчуждённым) лишь когда определяет себя, а не определяется извне.

Это понимание впервые постулировано И. Кантом (в противопоставлении «царства природы» и «царства свободы» [12]) и разворачивалось в немецкой классической философии, прежде всего, И.-Г. Фихте [22], а в XX веке — в гуманистических философских традициях, противопоставляющих собственно *человеческое* существование существованию в массовых «машинных» формах. В наиболее предельном виде оно сформулировано М. К. Мамардашвили [14].

В то же время ориентация на непосредственное преобразование или выстраивание действительности (в рамках которой и появляется понятие *практики*) позволяет рассматривать ситуацию деятельности как заведомо открытую, допускающую различные возможности для субъекта, включая возможность переосмысления собственного действия и самого себя в этом действии.

Одновременно понятие *практики* позволяет преодолеть представление о «готовом», заранее данном субъекте, познающем или преобразующем некоторый внешний образ данный ему объект — представить субъекта, с одной стороны, как *укоренённого* в практической

³ Что в гуманитарном проектировании не всегда возможно. Аналитики, исследующие границы проектного подхода, отмечают своего рода «кризис проектности» в гуманитарных практиках. Как фиксирует, в частности, С. Переслегин [16], сам факт появления проекта трансформирует ситуацию, и в результате проект реализуется не в той ситуации, в которой он был задуман, в которой были актуальны поставленные в проекте задачи.

действительности и в её практическом смысле (термин П. Бурдьё [3]), с другой — как *становящегося* и устанавливающего этот практический смысл.

Именно такую организацию деятельности, в которой наиболее существенным становится преобразование субъекта деятельности, и можно обозначить как *антропо-практику*.⁴

§ 2

В образовании *созерцательная установка* связана с рассмотрением любого содержания как внешнего, объективированного. Именно в рамках этой установки возникает представления о культурной норме как внешней, самодостаточной. В постановке образовательных задач из этой установки вытекает ценность *знания* — знания о действительности, знания о нормах организации деятельности. *Образующийся субъект* в этой установке прежде всего — субъект познающий, существующий вне и безотносительно какой-либо реальной деятельности.

Развёрнутая из этого основания классическая дидактика (теория обучения) рассматривает и сам процесс освоения знания как бес-субъектный. Знание оказывается «предписано» некоторым внешним (и вынесенным за рамки образовательного процесса) «культурным взрослым», занимающим педагогическую позицию; сама такая дидактика оказывается, прежде всего, эпистемологией, теорией знания и его репрезентаций в образовательном процессе.

Независимо от ценности положенного в образование культурного содержания, такая установка в пределе воспроизводит субъекта, отчуждённого от самого себя и от собственных знаний.

Проектная установка в образовании подразумевает освоение образующимся субъектом (учеником) культурной нормы как нормы организации деятельности, как опоры для выстраивания собственного проекта. Это означает в том числе, что любое знание должно быть рас-предмечено, представленное как знание о деятельности, её средствах и способах организации. Более того, трансляция такого знания невозможна как отдельный процесс; образование должно быть выстроено как становление культурных форм организации деятельности непосредственно «на теле» образующегося субъекта и на его мышлении.

⁴ Сходное различие выстраивает А. А. Тюков, рассматривая помеще-ние психологии развития в более широкий антропологический контекст [21].

Дидактика в проектном подходе представляет собой систему моделей организации образовательного процесса и схем управления. В определённом смысле такая дидактика с неизбежностью является «теорией деятельности» — но теорией не естественнонаучного типа, а теорией инструментальной, позволяющей строить модели для решения конкретных задач (прежде всего — для задач трансляции норм определённого типа) и предсказывать будущий ход и результаты искусственно организованных процессов в образовании.

В интенции такая установка порождает образованного субъекта, оснащённого инструментально и эффективного в тех классах задач, нормы решения которых освоены. В то же время горизонт такого субъекта ограничен набором уже решённых задач.⁵

Установка на образование как *практику* означает, прежде всего, преодоление доминанты культурной нормы. Само появление такой установки связано с пониманием того, что образованный субъект окажется в будущем, существенно не похожим на то прошлое, в котором сформирована любая существующая норма, и должен быть готов к действию в открытой ситуации, в которой способ действия необходимо конструировать непосредственно, «выращивать» его непосредственно из ткани практического действия.

Следовательно, акцент должен быть смещён на организацию практического действия, в котором актуализируется не столько норма, сколько её смысл, возможные основания для осуществления собственного действия. Как следствие — культурное содержание должно быть прочитано не как совокупность объективных знаний и не как совокупность способов, а как живая и развивающаяся система смыслов, которые должны быть развёрнуты из их знаково-символических представлений, прочитаны как модели «жизненных миров» их авторов.

В свою очередь, такое разворачивание невозможно без собственного действия образующегося субъекта. По большому счёту, как субъект он

⁵ В наиболее явной форме эта интенция выражена в тренинговых формах обучения, опирающихся, в основном, на прагматические и бихевиористские «теории деятельности» (теории научения). То, что образовательных результатов таких проектно выстроенных образовательных систем, как система развивающего обучения, значительно шире, с нашей точки зрения и объясняется тем, что реальная практика этих образовательных систем выходит за рамки чисто проектной логики организации.

и *образуется* только в этом действии и уже в качестве такого субъекта может вступать в диалог с культурными смыслами, выстраивать их понимание и интерпретацию в отношении к себе, собственной ситуации, «примерять» их на себя как возможные жизненные сценарии и стратегии.

Такая практика может быть развёрнута на трёх уровнях организации образовательного события (подробнее структура практики описана в [10, 18]):

— Уровень *поведения*.⁶ На этом уровне практикуются, прежде всего, *умения* — собственно, то, что и позволяет (на базовом уровне) действовать эффективно и продуктивно. По отношению к другим уровням *умения* могут осмысливаться, в первую очередь, как *ресурс* (ответ на вопросы — «что я умею» и «что я должен суметь»).

— Уровень *стратегии* — расстановки приоритетов и разворачивания схем деятельности. На этом уровне практикуются *компетенции* — то, что позволяет выстраивать целесообразное, адекватное и продуктивное действие. *Компетенция* может осмысливаться как *капитал* — то, что может прирасти, лишь будучи пушено «в оборот», использовано в деятельности и вне деятельности, вообще говоря, не существует (ответ на вопросы — «что я могу» и «что я должен суметь»).

— Уровень *самоопределения* — определения горизонтов, предельных целей и ценностей, «символа веры». На этом уровне практикуются *возможности* — спектр вариантов собственного действия и вариантов разворачивания будущего (ресурс умений и капитал компетенций могут быть интерпретированы как условия возможности и граничные условия разных версий в спектре). Самоопределение может осмысливаться как *потенциал* — то, что задаёт пределы достижимых целей и решаемых задач (ответ на вопросы «что я могу хотеть» и «что я должен хотеть»).

Выстроенная таким образом антропо-практика с неизбежностью является практикой человеческого развития — в отличие от обучения, воспитания, подготовки.

⁶ Безусловно, поведение понимается здесь не в том смысле, какой ему придала бихевиористская психология, а как «ведение себя» непосредственно в ситуации (так понятие поведения рассматривает, например, О. И. Генисаретский [7]).

Дидактическое оформление такого подхода требует своего рода «теории практики». В отличие от естественнонаучных и инженерных теорий, претендующих на описание некоторой внешней действительности, такая теория должна представлять собой набор инструментов организации мышления, понимания, интерпретации субъекта практики — в том числе инструментов, позволяющих фиксировать и интерпретировать возникающие в практике феномены (в нашем случае, прежде всего, феномены развития).

Отметим, что при описании такого подхода возникает терминологический зазор. В этой логике образующийся (или становящийся) субъект — заведомо не *ученик* или *воспитанник*⁷. Аналогично, субъект образования — точнее, субъект разворачивания антропо-практики — заведомо не *учитель* (или мастер, наставник, тренер). Даже тьютором его можно назвать с существенной натяжкой — поскольку в событийности антропо-практики часто сложно выделить как таковые образовательные траектории, требующие для себя определённым образом размеченного и структурированного пространства.

§ 3

На наш взгляд, наиболее перспективной отправной точкой для разворачивания «теории практики» применительно к антропо-практикам развития является культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Потенциал этой теории связан как с тем, что она описывает конкретные мыслительные средства, позволяющие «удержать» феномен развития не как мысленный конструкт, а как конкретную событийность (наблюдаемую, например, в психологическом эксперименте), так и с тем, что в её рамках уже развёрнуты практики, образующую в целом парадигму *педагогике развития*. Соответственно, обращение к культурно-исторической теории позволяет рассматривать описываемую нами модель антропо-практики развития как следующее поколение такого рода практик.

В целом антропо-практики, выстроенные в рамках культурно-исторической теории, могут быть противопоставлены подходам в педагогике и других системах антропо-техники (например, психотерапии), ориентированным на *естественные процессы*, происходящие с человеком, либо на воспроизведение некоторого его наличного состояния.

⁷ Что и заставляет нас использовать этот не общепринятый термин.

Отметим, что культурно-историческая теория важна для нас не только как психологическая теория, позволяющая конструировать образовательные программы с опорой на точные и экспериментально проверенные знания о мышлении и деятельности. Эта линия была в наследии Выготского развита, прежде всего, А. Н. Леонтьевым и его учениками — но в интенции она приводит к «теории деятельности» как теории инженерного типа, редуцирующей действительную феноменологию развития.

С нашей точки зрения она может быть интерпретирована значительно шире, как культурно-антропологическая теория, позволяющая из единого основания, задаваемого понятием культурного опосредствования, рассматривать различные феномены человеческой жизни и становления человека. Одновременно она задаёт возможность рассматривать культуру в требуемом нами развороте — не как совокупность объективных знаний и норм, а как форму организации живого человеческого существования.

Это означает, например, что актуализируются ранние работы Выготского («Гамлет» и «Психология искусства»), задающие практику изменения себя, в том числе за счёт видимого отказа от действия, и одновременно дающие возможность рассматривать описание временной структуры художественного произведения как отправную точку для описания временной структуры образовательного события. Более того, принципиально важна сама возможность рассматривать феноменологическое поле художественных произведений (наряду с феноменологическим полем психологического эксперимента) как опору для понимания и разворачивания образовательных событий.

Принципиально важен также выход на обсуждение понятия *смысла* в последней главе работы «Мышление и речь», которое позволяет рассматривать практику *высказывания* как действия, которое одновременно является предметным и непредметным. Позволяет оно также рассматривать оформление смысла в высказывании как действие, *создающее* субъекта этого высказывания за счёт кристаллизации *слова* как посредника из бесформенного («бесплотного») переживания.

Возможность такой культурно-антропологической интерпретации Выготского обозначена в последние десятилетия, прежде всего, П. Г. Щедровицким [27], В. П. Зинченко [11], В. М. Розиным [19], С. А. Смирновым [20]. Следующим шагом в разворачивании на основе культурно-исторической теории практически значимой

теории развития должно стать построение способов удерживать феномен развития не в тексте (как перечисленные авторы), но в непосредственной событийности — используя, в том числе, эстетический дискурс как позволяющий удержать смысл и значимость феномена наряду с дискурсом научным и управленческим.

§ 4

Наиболее ярким представителем первого поколения антропо-практик развития является система развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова (см., например, [8]), практически реализующая тезис Выготского об *обучении, ведущем за собой развитие*. На наш взгляд, значение этой системы гораздо шире, чем непосредственно образовательная программа начальной и (в настоящее время) средней школы. Её основные понятия могут быть использованы и как эвристика для понимания и конструирования иных типов практик развития.

Так, важным для нас является представление о *разрыве* как условии шага развития.

Именно включение в конструкцию организации деятельности *разрыва* как существенной составляющей учебной задачи задаёт в системе развивающего обучения возможность *субъектности* в полном смысле. Именно разрыв, обнаруженный не только как невозможность предметного действия, но и как невозможность понять, почему действие невозможно, порождает *драму идей*, разыгрывающуюся на уроке развивающего обучения. Опыт участия в такой драме, когда мысль рождается непосредственно, в классе, у конкретных учеников — а не описана в книге, из которой её смог выделить разработчик урока — безусловно, порождает иную размерность образовательных эффектов, чем просто освоение способа деятельности, хотя бы и в форме теоретического (на самом деле — очень прикладного) понятия.

Дополнительная эвристическая возможность, порождаемая конструкцией разрыва, связана с тем, что невозможность мышления может быть обнаружена не только на решении конкретной практической задачи, где её преодоление связано с построением теоретического понятия как обобщённого способа деятельности. Так, можно обнаружить разрыв при решении задач понимания, анализа, проектирования, организации собственного продуктивного действия.

Таким образом, *учебная задача* развивающего обучения может быть обобщена до *образовательной задачи*, направленной на освоение либо рефлексии культурных форм мышления и понимания, в том числе понимания и определения субъектом самого себя (*самоопределения*).

Второе поколение антропо-практик развития связано с идеей *возрастной школы* (И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин [24, 23]), с появлением понятий образовательного пространства, образовательного события, посредничества в образовательном событии.

Этот подход позволил выстроить событийность возрастных переходов, позволяющих становящемуся субъекту фиксировать шаги своего становления, и иных рефлексивных переходов, в том числе позволяющих фиксировать границы понятийных полей и способов мышления, базовых для различных научных дисциплин.

Точно так же, как и понятие *учебной задачи*, введённые понятия образовательного пространства, образовательного события, посредничества значительно шире, чем построение собственно школьного образования. Более того, «школоцентризм» (выражение И. Д. Фрумина), присущий многим конкретным разработкам, вносит определённые ограничения, поскольку школа как образовательный институт не может не требовать детерминированного образовательного результата.

Особенно явными эти ограничения становятся там, где ставится задача *само-определения*. Задача эта может ставиться на различных уровнях, от ориентации ребёнка, подростка, юноши в окружающем мире во всём многообразии, использование этого многообразия как ресурса для становления и понимания себя, до выстраивания в юношеском возрасте жизненной стратегии, оснований для формирования профессиональной, социальной, культурной траектории. Для решения этой задачи (как задачи, требующей работы с будущим) принципиально необходима открытая ситуация.

Третье поколение антропо-практик развития строится именно вокруг задачи создания таких ситуаций и управления ими.

Важно отметить, что создание открытых, недетерминированных ситуаций, в которых любое образовательное содержание является лишь основанием для построения *собственного* действия (*авторского действия* в полном смысле этого слова) требует выхода за пределы школы как общественного института.

Одновременно мы выходим за рамки научного предмета как основного содержания образования. Наука может рассматриваться как одна из возможных культурных практик, наряду с проектными, творческими, аналитическими практиками, которые в большей степени субъективированы и требуют субъективации от участника.

Институционально такое образование реализуется, с одной стороны, в новых формах дополнительного образования, с другой — в образовательных сетях и таких формах тьюторского сопровождения, для которых любое событие жизни становящегося субъекта может стать отправной точкой для разворачивания образовательного события.

Инструментально это фиксируется в форме *открытого задания*, находящегося заведомо на границе мышления и понимания, требующего переинтерпретации и обнаружения не только мыслительных, но и личностных средств преодоления разрыва. Типы таких заданий неоднократно описаны нами и нашими коллегами.

Этот подход реализован авторами в практиках открытого дополнительного образования для юношества. Актуальным является развитие подхода применительно к иным возрастным задачам, чем задачи юношеского возраста, оформление принципов проектирования нового поколения образовательных программ и новых институтов, обустривающих ситуацию развития, а также переинтерпретация в рамках понятия самоопределения тех (в том числе стихийно сложившихся) практик, в которых потенциально содержится возможность открытой образовательной ситуации.

Актуально также построение принципов новой дидактики, основанных на понятиях *практики* и *понятие развития* и которая будет выстроена как *теория практики* применительно к антропо-практикам развития.

В объемлющей рамке такой разворот позволяет придать новый смысл пониманию *просвещения* как условия способности человека быть *самим собой* (понимание, заданное И. Кантом и применительно к современной социо-культурной ситуации разворачиваемое, прежде всего, А. Г. Асмоловым [2]). В этой рамке *просвещение* определяется не столько *знанием*, сколько *опытом* собственного разворачивания практического преобразующего действия.

Литература

1. Асмолов А. Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М.—Воронеж, 1996.
2. Асмолов А. Г. *Оптика просвещения: социокультурные перспективы* / А.Г. Асмолов; [Худож.О. Богомолова]. - М.: «Просвещение», 2012.
3. Бурдые П. *Практический смысл*. СПб: «Алетейя», 2002.
4. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. // *Выготский Л. С. Соч.*, в 6 т. Т. 6. М.: «Просвещение», 1983.
5. Выготский Л. С. *Психология искусства*. // *Выготский Л. С. Психология искусства*. М.: «Просвещение», 1986.
6. Выготский Л. С. *Трагедия о Гамлете, принце датском*. // *Выготский Л. С. Психология искусства*. М.: «Просвещение», 1986.
7. Генисаретский О. И. *Социальное поведение как процесс*. // *Анналы ММК. К 70-летию О. И. Генисаретского*. М.: «Наследие ММК», 2012.
8. Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения*. М.: 1996.
9. Ермаков С. В. *Понятие педагогической деятельности в теории развивающего обучения*. Автореф. канд. дисс. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1997.
10. Ермаков С. В., Попов А. А. *Событие как единица образовательного проектирования*. // *Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка: материалы конференции*. Красноярск, 2009.
11. Зинченко В. П. *Проблемы психологии развития (читая Мандельштама)* // *Вопросы психологии*, 1991, №№ 4-6, 1992, №№ 3, 5.
12. Кант И. *Критика практического разума*. // *Кант И. Сочинения*, в 8 т. Т. 4. М.: «ЧОРО», 1994.
13. Кант И. *Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?* Кант И. *Сочинения*, в 8 т. Т. 8. М.: «ЧОРО», 1994.
14. Мамардашвили М. К. *Проблема человека в философии*. // *О человеческом в человеке*. М.: 1991.

15. Марача В. Г. Образование на рубеже веков: методологические соображения // *Образование XXI века: достижения и перспективы. Международный сборник теоретических, методических и практических работ по проблемам образования.* – Рига: Международная ассоциация «Развивающее обучение», Педагогический центр «Эксперимент», 2002.
16. Переслегин С. Б. *Новые карты будущего.* М.: АСТ, 2009.
17. Попов А. А., Проскуровская И. Д. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системе открытого образования. // *Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты.* Красноярск, 2005.
18. Попов А. А. *Структуры и принципы антропопрактик развития // Антропопрактик. Ежегодник гуманитарных исследований.* 2012.
19. Розин В. М. *Философия субъективности.* М.: АПКиППРО, 2011.
20. Смирнов С. А. *Культурный возраст человека.* Новосибирск: «Офсет», 2001.
21. Тюков А. А. Психология развития в комплексе современной антропологии. // *Системная психология и социология.* 2011, № 3.
22. Фихте И.-Г. *Назначение человека.* // Фихте И.-Г., сочинения, в 2-х т., т. 2. М.: «Мифрил», 1993.
23. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. *Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»)* // *Вопросы психологии,* 1993, № 1.
24. Эльконин Б. Д. *Кризис детства и основания проектирования форм детского развития* // *Вопросы психологии,* 1992, № 3-4.
25. Щедровицкий Г.П. *Исходные представления и категориальные средства теории деятельности.* // *Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология).* М., 1975.
26. Щедровицкий Г. П. *Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетельностного подходов.* // *Вопросы методологии,* 1991, № 2.
27. Щедровицкий П. Г. *«Трагедия о Гамлете, принце Датском» Л. С. Выготского.* // *Вопросы методологии,* 1991, № 4.

А.А. Попов

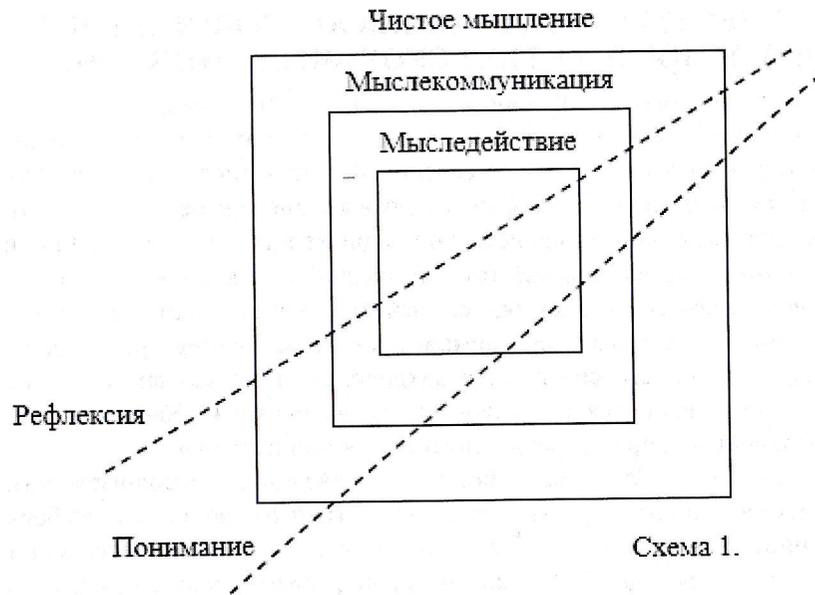
СТРУКТУРЫ И ПРИНЦИПЫ АНТРОПОПРАКТИК РАЗВИТИЯ. ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ (2012 г.)

Антропологический вопрос сегодня уже спокойно, то есть без излишних оговорок и ссылок, принято рассматривать как вопрос онтопрактический. А представления об антропоструктуре, в этой логике звучат не с точки зрения подхода лишь как метода, а с позиции определенных онтоконструкций и более того, с позиций границ и возможных существований тех или иных объектов, и соответственно новообразований у человека, его качеств, свойств, черт и т.д. Такое понимание является необходимым пропуском в сферу проектирования современного содержания антропопрактик в рамках как классического европейского рационализма, начиная с И. Канта, так и в современный период «неклассического рационализма».

Развитие, также, есть понятие, обладающее онтологическим статусом, поскольку является субъективным вопросом выбора ценностей и признания, а с другой стороны само развитие задает границы-переходы [12], определяющие онтологическое поле. В качестве такого онтологического поля для нас выступает философско-методологическая традиция Московского Методологического Кружка в принципиальной организации и описании антропопрактик развития. При этом мы отдаем отчет в следующем различии: с одной стороны, существует сама система представлений и подходов о человеке, материалы которых мы втягиваем в свои размышления, а с другой стороны онтология развития возникает в ходе процедуры объективации (и как бы переписания таких определенных представлений), создавая действительность и соответственно, в данном случае, «картину мира» антропоструктур.

1. Антропоструктуры. Ресурс, капитал, потенциал

Базовые представления европейских рациональных школ строились на опытах (в той или иной мере систематизированных) описания структур мышления. В качестве такого опыта в рамках указанной традиции мышление рассматривается как совокупность пяти процессов: коммуникация, собственно мышление (чистое мышление), мыследействие, понимание и рефлексия. Таким образом, минимальную единицу («клетку», из которой выводятся все остальные процессы и организованности) возможно изобразить [17;11, с.152] следующим образом:



Процесс понимания и рефлексии изображаются перпендикулярно, то есть это не рядом положенные процессы. Процесс рефлексии и процесс понимания качественно другие по отношению к остальным, процесс рефлексии обеспечивает процесс хождения между этими слоями и по существу является основой (субстратом) реализации мышления, а понимание является исходной функцией, первичной относительно мышления, предваряет его [21]. При этом Г.П. Щедровицкий отмечал, что схема мыследеятельности рассматривается не как схема-модель реальной системы, а как схема идеальной сущности, предназначенная для теоретического основания выведения из нее различных других схем. При этом отмечалось, что «онтологичность» удерживается за счет «смысловой целостности мыследеятельности в условиях, когда образующие ее пояса и процессы мыследействия, мыслекоммуникации и мышления, а также понимания и рефлексии отделялись друг от друга и распадались на самостоятельные формы мыследеятельности, терявшие свою осмысленность, а вместе с тем и духовность» [20, с.292]. (И в качестве яркого примера, ставшего классикой, Щедровицкий описывает появление «научного предмета», «научных дисциплин» и профессий [там же, с.293]).

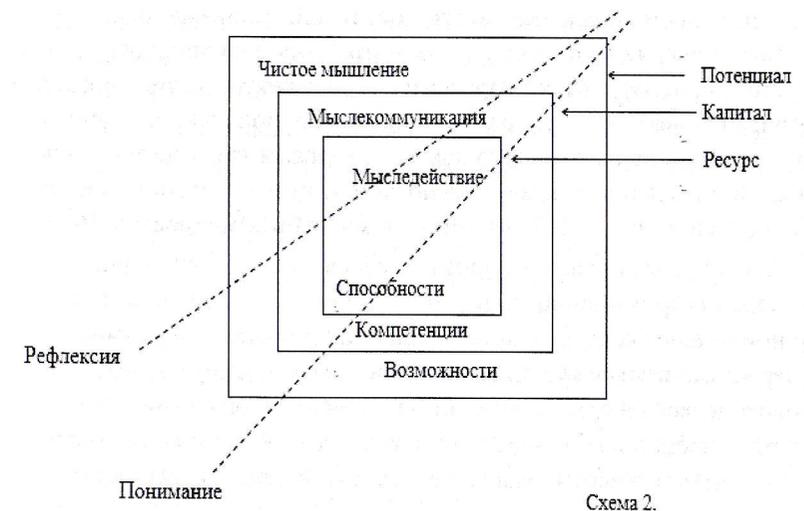
Антропологическая «смысловая целостность» сегодня претерпевает «кризис согласований» (автор), требующий определенного соответствия с существующими формами социальных, технических и управленческих практик. Представления о целостности возникает с вписыванием в антропологию относительно друг друга трех современных понятий: ресурса, капитала и потенциала. Причем с точки зрения антропологии вопроса «онтологическая полнота» (а не редукция человеческой жизни) осуществляется при наличии всех этих данных структурных уровней:

- Ресурс (ресурсность) определяется в действии (мыследействии); является гарантом осуществления определенного спектра действий; интерпретируется как способность (в редукции умение);

- Капитал (капитальность) определяется в ситуациях отношений, т.е. коммуникации; реализуется в ситуациях актуализации ресурса (ситуации капитализации); интерпретируется как компетенция;

- Потенциал (потенциальность) определяется в мышлении, т.е. в полагании границ, горизонтов, рамок-полаганий пространств; является контуром употребления и распоряжения «рабочих антропоструктур» умений и компетенций; интерпретируется как пространство персонализированных возможностей.

Таким образом, структурно антропопрактики представляются как иерархия, переходы и взаимообусловленности ресурсности, капитальности и потенциальности и организованы следующим образом:



Естественно, что такое представление, требует дальнейших обоснований и глубины описания, как в вопросе содержательных полаганий антропоструктур, так и в иерархии их взаимодействия. Однако, поскольку это одна из первых работ по антропологии в парадигме методологической эпистемологии, то для нас принципиально двигаться дальше.

.....

Развитие как прямой онтологический вопрос можно лишь обсуждать в схемах иерархического толка и в наличии таких схем содержится ответ на «вопрос развития». В данном случае это ситуация антропоструктурных переходов обеспеченная другим процессом мышления (и другим мышлением) – рефлексией.

2. Рефлексия. Практическое мышление

Пожалуй, если бы не указание в предыдущей схеме на пронизывающий/перпендикулярный (в схеме) «рефлексивный субстрат», то данные представления превратились бы в обычный натуралистический отсыл и стало бы очередным «антропологическим портретом» (хотя и весьма актуальным для сегодняшней реальности). Указания на рефлексию, позволяют, как минимум говорить об инструментах перехода в иерархии уровней и контурах рефлексивного управления, включенных внутрь антропоструктур. При этом рефлексия понимается как компликатер, т.е. комплекс предметных условий, знаковых условностей и рабочих средств самоорганизации мыследеятельности и организации ее пространства рефлексивных состояний. Включая оспособление, потенцирование и отработку всех потребных функциональных готовностей; просматривание горизонтов и перспектив возможного развития деятельности; распознавание операционально доступных схематизмов сознания, т.е. того какими наборами готовностей и способностей мы в данный момент располагаем; идентификацию тех рефлексивных сингулярностей, на которых мы субъективированы [6, с.157].

Имеет смысл далее говорить о рефлексивном мышлении соединяющего в себе особенности как теоретического мышления (разработка концептуальных схем и различий), так и практико-предметного [1], удерживающего фокус понимания (через различенность объектно-онтологического и организационно-деятельностного планов).

Что представляет собой, чем является рефлексивное мышление в антропологическом плане, т.е. для нас в плане персонализации (и

субъективации)? Ведь в качестве рефлексивного объекта начинает выступать «сам-человек». Не только деятельность, ситуация, другие и не только даже опыт. В известной логике, возможно повторить, что ничего такого по имени «сам-человек» в современном дискурсе уже нет, но тогда между онтологическим и антропологическим нет зазора – «щели бытия». Но мы-то знаем, что есть, в том смысле, что это и является собственно ведущим предметом нашего интереса (и поэтому, это полагание возможно оставить без доказательств). Вот этот зазор и есть интрига антропопрактикования.

Осуществление рефлексивного мышления по отношению к этому объекту («субъект индивидуальности» [13]) приводит с одной стороны к появлению персонализированной онтологии, а с другой стороны к фиксации (и к возможности развития) индивидуализированных инструментов онтопрактик. Рефлексия собственных процессов онтоконструирования есть суть практическое мышление⁸, т.е. рефлексивное мышление в персонализированном антропологическом измерении. Практическое мышление [14] зачастую материализуется и представляется вовсе не как, казалось бы, мыслительный акт. Проявление практического мышления происходит в разрешении ситуаций неопределенности [3;23] как профессиональных действий спортсменов высокого класса, пилота сверхзвукового истребителя, ..., так и в принятии решений жизнедеятельностных ситуаций: создание семьи, определение профессионального пути, инвестирование в себя, ... Принятие решений в неоднозначных ситуациях человеческих отношений возможно при наличии практического мышления, отсюда и этический посыл Канта в «Критике практического разума».

Конечно, возможны возражения о том, что огромное количество людей участвует в таких ситуациях и как-то справляются. Означает ли это, что они обладают практическим мышлением? Не означает!

⁸ Данное употребление понятия «практика» ближе к смыслу «онтопрактика», но для нас практические действия, в отличие от множества активностей, приводят к сдвигке горизонтов, форматов и в результате возможностей, поэтому практическое для нас есть во многом онтопрактическое. Рефлексия персонализированных онтоконструкций приводит, в прямом смысле, к практике, например, изменение отношений с некоторыми людьми, смена деятельности, изменение режима жизнедеятельности и даже перерисовка географических карт (например, образовательная программа «География человеческих перспектив» [10]), а значит, ментальная и физическая миграция, ...

Большинство действует посредством неотрефлексированных сигналов: власть, мода, здравый смысл, существующая мораль, страхи, ... системы деятельности. «Освобождение от деятельности» бессмысленно, если нет ситуации – возможности овладения практическим мышлением, то есть через: А) овладение границами собственных возможностей (естественно, не без процесса глубинного понимания собственной персонализации); Б) управление присущими (доступными) средствами оформления, организации, создание (конструирование) экзистенциальных, социальных, производственных, т.е. жизненных сред и пространств. На высоком уровне размышления в практическом мышлении возможно осуществить различие между онтологической картиной и собственной позицией (в ней!)⁹.

И это выделение есть основа культивирования антропопрактикования – выделение особого на фоне выделенного всеобщего, как первоначало практики и практического. Практическая организация мышления – условие действительного самоопределения, форма организации антропологического содержания; его содержание удерживается как в символической, так и в схематической форме. Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие, осуществляет полагание и снятие границ деятельности, расширение рамок, определяющих поле возможностей человека.

С точки зрения же введенных представлений схемы 2, практическое мышление представлено в трех формах своего существования и состояния через систему/пространство рефлексивных схем индивидуализированных программ:

А) Ресурсности как «схемы накопления» и программы освоения.

Б) Капитальности как «схемы употребления» и программы распоряжения.

В) Потенциальности как «схемы перехода» и программы созидания.

⁹ «Отныне субъективироваться, стать и быть субъектом означает идентифицировать себя в качестве рефлексивной сингулярности. При этом амплитуда десубъективаций классических контекстов может быть достаточно большой. На одном полюсе ее лежат модные ныне сюжетно-ролевые игры и групповые тренинги, в которых рефлексивное состояние идентифицируется как сюжетно-обусловленные роли. Их можно принимать или отвергать, но коль уж они приняты, то требуют хорошей игры (по правилам или против них). А на другом полюсе той же амплитуды речь идет о смене фундаментальных антропологических прототипов, прообразов человечности» [6, с. 156].

В антропологическом плане это означает три модуса-уровня существования: поведения, мобильности, идентичности, с одной стороны и готовности, стратегирования и самоопределения с другой стороны. Практическое мышление как раз и обеспечивает эту «другую сторону».

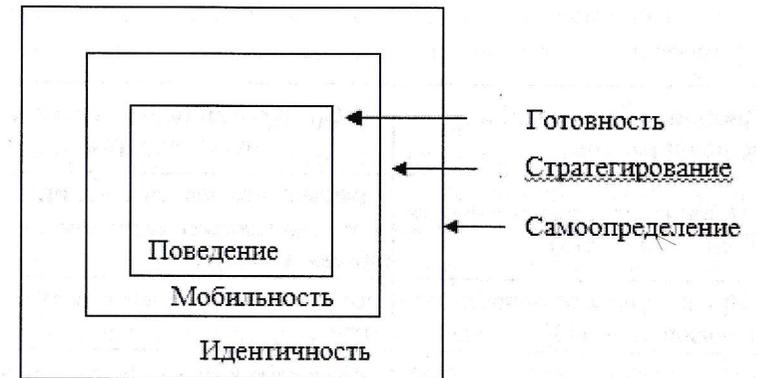


Схема 3

P.S. Представляется интересным корреляция схемы 3 со схемой масштабов опосредствования Б.Д. Эльконина [2, с.10] «в описании разных времен-пространств посредничества, находится решение вопроса о превращении повседневности в историю, о возникновении единиц развития в повседневности».

3. Принципы организации антропопрактик



Схема 4

Далее мы предлагаем гипотезу определенной иерархии принципов организации антропопрактик развития, т.е. принципов, позволяющих воспроизводить, удерживать и оформлять структуры практического мышления. Данные принципы сконструированы и опираются на средства (конструкции) методологической эпистемологии ММК.

Таблица 1

Принципы организации антропопрактик	Средства методологической эпистемологии
1. Принцип пространственности (и онтологичности)	- концепт мыследеятельности; - принцип множественности объектов мысли.
2. Принцип политемичности (и логичности) [13]	- содержательно-генетическая логика.
3. Принцип формативности (и топологичности; поля)	- предмет как схема продуктивного действия; - схематизация.
4. Принцип объективации (и целеполагания)	- «четвероякое содержание»: объект ¹⁰ , действие – операции, знаки/языки, понятия; - «теория смыслообразования».
5. Принцип произвольности (и ситуативной неопределенности)	- коммуникативная организация мышления; - схема совместной кооперированной деятельности; - ситуативный анализ
6. Принцип организованности (и рефлексивного управления)	- ОРУ, ОДИ, игротехника; -самоопределение как смена структур социальной организации [8, с.66]
7. Принцип проблемной событийности (и задачности)	- проблематизация как онтологическая процедура; -стратегия социокультурного действия [18,с. 294-354]

¹⁰«Объект есть всегда выдвинутая вперед цель, к которой мы идем» [19, с. 305]

Данные принципы организации антропопрактик направлены на удержание (и оформление) целостности практического мышления. Эта целостность как бы скрепляет категориально-технологические структуры «бытия» и структурирует, конституирует социокультурную среду, управляет реальностью жизнедеятельности людей, включенных в антропологическое событие. Данные принципы используются нами при построении современных образовательных пространств [15].

Естественно, что каждый из этих принципов требует особого внимания и проработки, а перечень принципов несет программный характер. Последний же принцип как «венец» организации практического мышления указывает на практику создания, оформления и организации событий, являющихся идеальными формами откровения, способные быть переведенными в антропологический статус. Событие носит идеальный характер. Согласно Делезу [7], только события – идеальны и пересмотр платонизма означал, главным образом, замену сущностей на события. С точки же зрения деятельностной трактовки эта идеальность может быть приписана «событию способа действия» [23], действие проинтерпретировано как событие деятельности, а решение как событие мыследеятельности [5]. Антропологический ход такого разворачивания заключается в том, что «события» начинают рассматриваться (например, в отличие от Хайдеггера [16]) в «действительности деятельности и мыследеятельности», а типология этих действительностей начинает задавать антропологический ряд понятий. Событие является экзистенциальной и одновременно категориальной формой проживания и мыследействия [4]. Событие является формой динамичной, представляющей различные формы мыслимости, воображения и проживания. В этом смысле «событийная логика», событийность выступает как динамическая характеристика антропологического развития, своеобразная «топология пути» [9]. Событийность в антропологическом ключе превращается в индивидуальную историю, в своеобразную цепь событий и логику их выделения и интерпретации. Событийность не естественна, она всегда предзадана, предугадывается, а в деятельностном ключе – организуется с учетом возможностей зоны реагирования («зоны ближайшего развития»), пространства актуальностей и возможностей человека.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности, М., 2002. № 2. С. 92 - 115.
2. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Антропопраксис. Ежегодник гуманитарных исследований. Ижевск: ERGO, 2011. С. 5-16.
3. Бурдье П. Практический смысл / Пер. с франц. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко; общ.ред. и послесл. Н.А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 2001. – 562 с.
4. Генисаретский О.И. Воображаемая предметность и воображаемая деятельность: заметки к педагогике воображения / В кн. О.И. Генисаретский. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002. – 528 с.
5. Генисаретский О.И. О задачах и ожиданиях, связанных с антропологическим истолкованием человеческого развития, потенциала, ресурса // Архе. Антрополитика. Культуротехнический альманах. Томск, 2004. №5 С. 5-17.
6. Генисаретский О.И. Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. М., 1999. – № 1-2. С.148-159.
7. Делёз Ж. Логика смысла: Пер. с фр. – Фуко М. Д. *Theatrimphilosophie*: Пер. с фр. – М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.
8. Зинченко А.П. Понятия о практической науке // Вопросы методологии. М.: Касталь. 1991. – №1. С.65-70.
9. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М. Пруст. В поисках утраченного времени. СПб.: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 1997. 473 с.
10. Открытый корпоративный университет [Электронный ресурс] / Образовательная программа: География человеческих перспектив. – Электрон.дан. Режим доступа: <http://www.opencu.ru/index.php?id=78>. – Загл. с экрана.
11. Попов А.А. В поисках антропологии: между методологией и феноменологией / Поколенческий дискурс в практиках самоопределения: Сборник научных трудов. – Томск, 2002. – 244 с.
12. Попов А.А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения / Введение в педагогику самоопределения. – Томск, 2001. – 184 с.
13. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. – 256с.
14. Попов А.А. Практическое мышление и методологизация современных практик образования. Доклад и дискуссия // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2010 года. Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке / под ред. В.Г. Марача. – М.: Некоммерческий научный фонд Институт развития им. Г.П. Щедровицкого, 2011. – 336 с.
15. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 24-32.
16. Хайдеггер М. Гельдерлин и сущность поэзии / Перевод и примечания А. В. Чусова // М.: Логос. — 1991. — № 1. — С. 37—47.
17. Школа культурной политики [Электронный ресурс] / Школа по педагогике: лекции. Щедровицкий П.Г. – Электрон.дан. – М., 2001. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/archive/pedagogics>. – Загл. с экрана.
18. Щедровицкий Г.П. Методология и наука. Доклад в Институте истории естествознания и техники АН СССР.22.06.73/В кн. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М., 1997. С. 294-363.
19. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций. М., 2000. 305 с.
20. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / В кн. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. С. 281-298.
21. Щедровицкий Г.П. Эпистемологические структуры онтологизации, объективации, реализации // Вопросы методологии (доклад 8.05.1980) М., 1996. № 3-4. С. 123-164.
22. Щедровицкий П.Г. Системомыследеятельностная педагогика и развивающее обучение // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. – Рига-Москва, 1999. – С. 117-130.
23. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.

А.А. Попов

«КОНСТРУИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО». СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ОНТОПЕДАГОГИКИ В РОССИИ (2009 г.)

Индивидуально-ориентированная педагогика как проект в России еще нигде не был реализован. К сожалению, существующая педагогическая общественность продолжает жить в стратегии профанации собственной инновационности из-за неспособности к принципиальной смене структуры ведущих образовательных институтов. Идея индивидуально-ориентированной педагогике не может быть реализована в существующей педагогической структуре и образовательном укладе. Принципиальной ошибкой является первичность разработок технологий и их внедрение в образовательные институты со старыми нормами. **Индивидуально-ориентированная педагогика (или педагогика самоопределения) требует иной инфраструктуры и укладности**, а это по отношению к системе общего образования РФ невозможно нигде по следующим причинам:

1. Наличие постсоветских органов контроля;
2. Отсутствие необходимых кадров;
3. Отсутствие настоящего проекта;
4. Наличие организационных и идеологических стереотипов;
5. Отсутствие целей индивидуализации у населения.

При этом следует понимать, что под индивидуализацией и индивидуально-ориентированной педагогикой мы имеем в виду не метод, не педагогический прием, а иной тип антропопрактик. Образование, рассматриваемое как практика развития человеческого потенциала, основным содержанием имеет самоопределение субъекта образовательной деятельности к наличным и возможным социокультурным практикам, тем самым – «освобождение» от деятельности как условие возможности рефлексивного и проектного отношения. Парадигма организации такого образования есть индивидуально ориентированная педагогика как педагогика онтологического конструирования – онтопедагогика.

В пространстве образовательной практики онтопедагогика отличается от педагогики образца, в которой социокультурные практики представлены непосредственно, не рефлексивно; дидактической педагогики, транслирующей культурную норму в форме системы

знаний и норм деятельности, отчужденных от образовательного субъекта; деятельностной педагогики, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности.

Образование как практика развития человеческого потенциала требует сетевой и открытой организации образовательного пространства, в отличие от образования как деятельности, направленной на трансляцию культуры, требующей организации образования как линейной последовательности этапов, связанных с постепенным освоением культурных норм в их постепенном усложнении (в дидактической педагогике) либо в их генезисе (в деятельностной педагогике).

Конечно же, крайне важен для онтопедагогике социальный факт заказа. Однако ситуация не совсем такова – мы сегодня имеем дело с квази-заказом, поскольку новый образ жизни новой элиты не выращен. Ирония ситуации такова, что мы наблюдаем метание родителей от аристократизма до педантичного социализма (ориентированного на традиционные показатели). А идея, что образ жизни может быть индивидуален и уникален только зреет в кругах наших потенциальных заказчиков.

Для описания онтопедагогике следует указать те контексты, мимо которых надо просто пройти и не войти в них. Конкретно **нас не должны интересовать:**

– дискуссия о так называемых индивидуально-учебных планах – это элементарный инструмент, не требующий тьюторских усилий;

– бессмысленная дискуссия о компетентностном подходе, мы и так реализуем деятельностную педагогику в форме РО. В развивающем обучении знания формируются в процессе решения проблемных задач: в начальной школе – это система учебных задач; в подростковой – система проектных задач; в старшей школе – система образовательных задач;

– психологические подходы, связанные с возрастным обслуживанием и занижением детских возможностей, мы ориентированы на психологию развития и включение детей в проблемные ситуации;

– постсоветская дискуссия о воспитании, поскольку сегодня нет такого социального заказа;

– традиционный педагогический язык, на нем невозможно сформулировать цели открытого образования;

– представление об образовании как о компенсаторной педагогике и педагогике «камеры хранения».

Все эти проблемы и обсуждения надо оставить конкурентам, а самим выйти в новый образовательный уклад, задавать новые образцы и новую «образовательную моду». (В качестве условного примера другого образовательного формата возможно выделить европейские частные школы с «историческим лицом», например, Школа св. Бенедикта. В такого рода институтах важны не около научные цели (у нас это захватила психология), а ценности реальных традиций и сформированных культурных установок заказчика).

По существу, это образовательные проекты создания и реализации определенной картины мира, вхождение в которые и покупают. Соответственно, это и есть тренд развития лидера образования в России – организация нового образовательного уклада, основанного на конструировании традиции. Вот именно это и должно нас интересовать.

Такое конструирование связано с полаганием двух типов знания: реалистично-контекстуального и ядерно-сущностного.

Произведем попытку/гипотезу такого полагания (см. схему ниже).

Для стартового этапа полагания контексты на схеме изложены достаточным образом.

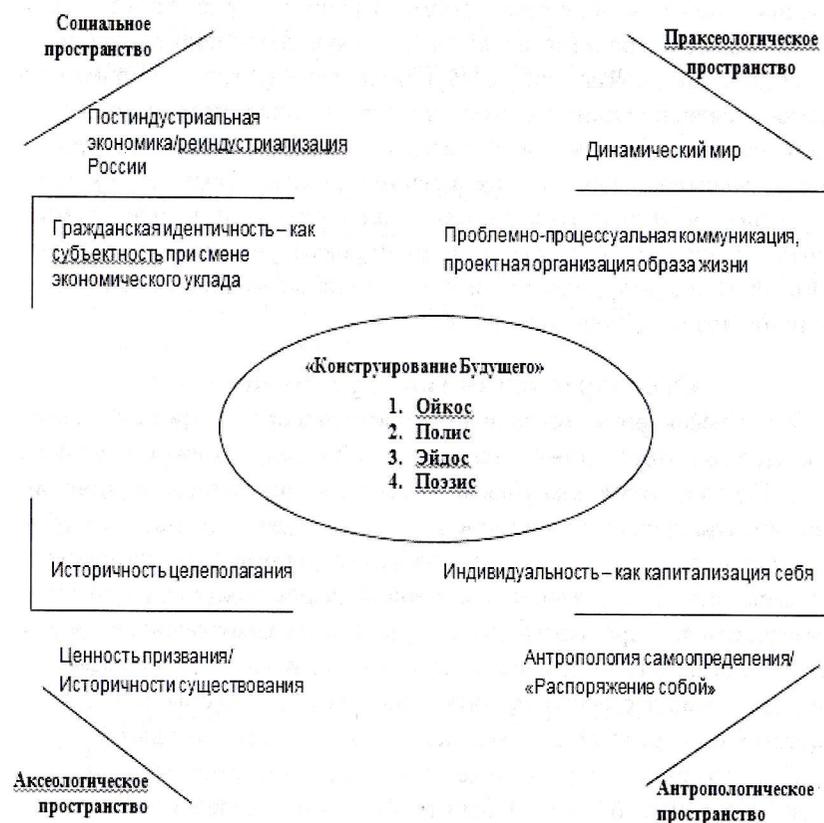
Что же касается «ядра», то этот вопрос требует дополнительных комментариев. «Конструирование Будущего» – сегодня это указание не на конкретный вид деятельности, а на метафору действия. Но очевидно, что это действие принадлежит современной элите, а конкретно первая группа – прогнозистам, футурологам и маркетологам (высокого полета); вторая группа – политикам; третья группа – инновационным исследователям (например, в сфере биоинженерии); четвертая группа – представителям современного искусства.

Соответственно, программа реализует четыре профильных направления, соответствующие возможным управленческим позициям: «Ойкос» – геоэкономическое, «Полис» – социально-политическое, «Эйдос» – научно-исследовательское, «Поззис» – направление культуры и искусства. Таким образом, если по отношению к этим практикам выделить управленческие позиции, то возможны четыре типа организации образовательного ядра:

1. Корпоративные топ-менеджеры;
2. Чиновники;
3. Организаторы науки;
4. Продюсеры.

Таким образом, бренд-слоган «Конструирование Будущего», как бы указывает на то, что, с одной стороны, здесь конструируется будущее (придумывается), а с другой, готовятся четыре «типа людей», которые это будущее будут делать. Или по-другому, в ходе конструирования будущего готовится четыре типа позиционеров его реализации.

Современные контексты и гипотеза ядра онтопедагогике



Соответственно, надо проектировать четыре отделения для начальной школы (1-5 классы), четыре профиля для подростковой (6-9) и четыре факультета (10-12) для старшей школы. Разговоры о ранней профилизации здесь не уместны, так как в начальной школе различие может существовать лишь на уровне внеучебной деятельности;

в подростковой уже на уровне внеурочной деятельности и только в старшей – на уровне учебного плана и индивидуально-образовательных программ. (При этом у детей до второго полугодия 10-го класса включительно должна быть возможность «безвозмездного» перехода). Такая организация образовательного процесса может стать реальным конкурентным преимуществом и превратить школу для ребенка в интересный «волшебный» образ жизни.

Исходя из такого представления о ядре, и можно строить всё образование, включая досуговые формы жизни в учреждении: подбор детей в классы, проектно-исследовательскую деятельность, тренинги и путешествия, праздники, экскурсии, видео-клубы и т.д. Более того, становится ясно, какие педагоги и мастера дополнительного образования будут необходимы, а также это открывает возможность приглашения родителей для участия в мастер-классах. Также необходимы мероприятия открытого характера – диспуты, лекции, презентации, вечера, концерты – что будет позиционировать учреждение как Центр инноваций и культурных прорывов (вполне возможно в связи с этим наличие позиции event-менеджера).

Стандартизация тьюторских позиций

Тьюторская позиция по своему историческому статусу (тьютор отвечает за нравственный, академический и философский рост человека (Гордон)) возможна только в ситуациях открытого образования, т.е. там, где существуют индивидуальные задачи заказчика на образовательную деятельность. Таким образом, тьюторскую деятельность не имеет смысла задавать из массовой образовательной идеологии, не имеет смысла переносить существующие государственные инструменты так называемой «воспитательной работы» и, что крайне очевидно, не имеет смысла вводить существующую в обычных школах систему мероприятий, документации и отчетности для тьюторов.

Как правило, современные поколенческие стратегии элитных классов связаны со следующими типами самоопределения:

1. Стратегия наследования – передача наследнику своего бизнеса
2. Стратегия индивидуализации – создание для ребенка возможностей стать «самим собой»
3. Стратегия безопасности – ребенок не должен стать помехой, а соответственно должен обладать универсальными компетенциями.

По существу, тьютор выступает субъектом таких стратегий и,

следовательно, обладает целостным мышлением по поводу того или иного ребенка – «отождествляет себя с воспитанником» (Гордон), т.е. может думать про отдельного подопечного, отсюда и выражение о том, что тьютор является «заказчиком образовательного процесса». А это значит, что тьюторскую позицию необходимо задавать практическим образом, а не исследовательским. Практическое – означает, прежде всего, целостное – следовательно, действенное. А исследовательское, прежде всего, предметное – отдельное – следовательно, лишь частичное, описательное.

Для описания (тьюторской) практики необходимо обозначить пространство деятельности и функционирования. В данном случае таких три:

1. Организация, контроль и помощь в осуществлении режимности (тьютор как организатор);
2. Организация инициирования индивидуальных образовательных интересов (тьютор как фасилитатор);
3. Организация конструирования будущей идентичности, проектирования и реализации индивидуальных образовательных стратегий и программ (тьютор как коуч)

Тьютор = Организатор + Фасилитатор + Коуч

Таким образом, организация должна иметь как персональные тьюторские планы в рамках указанных пространств, так и общий план организации сквозных открытых образовательных программ, которые представляют собой инструмент деятельности для каждого тьютора, и задает целостное образовательное пространство учреждения.

При этом тьюторы должны быть активно включены в существующие учебно-образовательные режимы:

- в учебной деятельности – в качестве преподавателя проектной деятельности;
- в международной программе – в качестве преподавателя исследовательской деятельности;
- в тренингах – в качестве игротехников;
- в дополнительном образовании – в качестве социальных педагогов;
- в индивидуальной работе – в качестве аналитиков и антропотехников.

А.А. Попов, И. Д. Проскуровская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ¹⁰ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ (2006 г.)

Статья посвящена построению начал теории образования, основанной на философско-антропологическом проекте Л.С. Выготского, а конкретно его теории поиска. В статье вводится ключевое понятие «образовательной задачи», как основного понятия антропологии и педагогики самоопределения. Образовательная задача инициирует открытое действие субъекта, в связи с этим вводится идея практического мышления, как мышления, обеспечивающего реализацию той или иной культурно-исторической практики. Большое внимание уделяется понятиям «человеческий потенциал», «возможность», «антропопрактика». В заключении на основе представления об образовательной задаче вводится современное представление о структуре содержания образования.

Введение

С 1993 года экспериментально, а с 1996 года уже рефлексивно и теоретически, наша группа выстраивает практики педагогики и антропологии самоопределения.

Культурно и исторически эта линия вырастает из раннего, но оставшегося не проработанным философско-антропологического проекта Льва Семеновича Выготского, а именно из той линии, которая разворачивалась им в ранних произведениях в теорию поступка, или теорию самоопределения¹¹. Принято считать, что именно эта линия в творчестве Выготского не нашла своего выражения в традиционных педагогических технологиях в отличие от исследований и экспериментов, связанных с теорией деятельности.

¹⁰ Педагогическую антропологию возможно рассматривать как способ антропологического представления, описания и проектирования образования. Педагогическая антропология является направлением философии образования и теоретической педагогики, в современном варианте возникает в 60-70-ые годы XX века. Сегодня педагогическую антропологию рассматривают как междисциплинарную науку о пространстве влияний, коммуникаций, отношений в которых находится человек как в ситуациях собственного становления и развития.

¹¹Выготский Л.С. Психология искусства.

На наш взгляд, эта ситуация связана с несколькими обстоятельствами. Во-первых, необходимо вспомнить исторический контекст, в котором жила интеллигенция начала XX века в России. По существу, были оставлены лишь небольшие лакуны для культивирования мысли и духа. Известно, что многие активно работающие гуманитарии были вынуждены «внутренне эмигрировать», перейдя на работу в библиотеки, музеи, частично, в школы. Гуманитарные практики, которые в пределе можно назвать практиками самоопределения, оказались выхолощены тоталитарной идеологией пролетарского государства.

Во-вторых, гуманитарно-антропологический проект требовал для своей реализации (и сейчас требует) иных институциональных форм, нежели существующие институты образования (школа).

И, наконец, в-третьих, сама ситуация развития антропологического знания не подготавливала к восприятию такого проекта ни онтологически, ни нормативно, ни институционально, ни, тем более, социально-психологически. Так, дипломная работа «Гамлет, принц Датский, трагедия Шекспира», в которой Л.С. Выготский впервые сформулировал контуры своего будущего гуманитарно-антропологического проекта, появляется в 1915 году, а доклад Макса Шелера «Положение человека в Космосе», традиционно считающийся стартовым текстом в философской антропологии – лишь только в 1926.

Мы не случайно останавливаемся на этих исторических обстоятельствах, поскольку считаем, что и сегодня судьба гуманитарной (или практической) антропологии в России зависит от решения всех обозначенных выше проблем. Сегодня наша группа реализует ряд гуманитарных программ в сфере социального управления и региональной образовательной политики, фактически являющихся вкладом в развитие гуманитарно-антропологического проекта в нашей стране¹².

¹²Если говорить конкретно, то, во-первых, это федеральный российский эксперимент по модернизации региональных систем дополнительного образования. Во-вторых, федеральный проект «Сеть открытого гуманитарного образования», реализуемый в деятельности сетевой лаборатории «Профильная старшая школа» и Школы гуманитарного образования. ШГО – это масштабный сетевой проект, в котором участвуют старшеклассники и педагоги из различных регионов Российской Федерации. В-третьих, это корпоративные программы развития компетенций и социальные корпоративные проекты. И, в-четвертых, исследовательская линия, о которой мы и будем говорить далее, «Педагогика и антропология самоопреде-

§ 1. Человеческий потенциал как предмет педагогики самоопределения

Представление о человеческом потенциале актуально для нас в связи с осознанием одного из принципиальных ограничений, связанных с возможностью построения педагогики самоопределения. Источником этих ограничений являются существующие сегодня в сфере образования антропологические представления, задающие и определяющие границы возможных образов действия в современной педагогике. В этом смысле без серьезных концептуальных разработок в области антропологии, без новых философских представлений о человеке построение новой педагогической теории оказывается невозможной.

На наш взгляд, ситуация в педагогической антропологии сегодня по-прежнему определяется одним прочно укоренившимся стереотипом, согласно которому педагогика – это работа с детьми в прямом физическом смысле этого слова.

Действительно, по этимологии слово «педагог» означает «водящий за собой детей». Однако за тысячи лет, прошедших со времени появления педагогики в Древней Греции, представления о человеке претерпели существенные изменения. Современные социальные институты (право, политика, собственность, СМИ и др.), а в большей степени – технологии современного открытого, постиндустриального общества (прежде всего информационные и технологии массовой коммуникации), коренным образом изменили актуальные представления о механизмах возрастной и психологической идентификации современного человека. Появились «неестественные», или искусственно-естественные представления о возрасте; разработаны представления о культурном возрасте человека, а также деятельность представления возрастной периодизации. Сегодня следует признать, что рамка физического возраста как определяющая технологию работы с человеком, уже не является ни необходимой, ни достаточной.

В этом смысле, идея смены «обучения и воспитания ребенка» идеей «развития человеческого потенциала» (человека как возможности) является соразмерной как современному («открытому») обществу, так и современной образовательной практике. Значимой для нас в

ления (возможностей)». Эта последняя линия работы разворачивается нами совместно с коллективом аспирантов в рамках деятельности лаборатории открытого образования и практической антропологии Института развития образовательных систем РАО.

этой связи представляется проработка линии смены антропологического идеала в образовании, а именно: переход от концепта «человека способного» (деятельностная трактовка) к концепту «человека возможного» (гуманитарная трактовка). Что это означает?

Это означает, что должен измениться не только предмет современного педагогического воздействия – им становятся так называемые «квазиестественные» антропологические качества¹³, или, возможности, во многом построенные на другом типе связей с природой человека, нежели тот, которым обладали «способности».

На наш взгляд, необходимость введения представлений о самоопределении возникает в контексте перевода философских представлений о человеке как возможности в образовательную технологию нового типа – как гуманитарную технологию производства нового типа продукта – человеческого потенциала. Именно возможность разработки такой технологии открывает для образования и педагогики перспективу «занять свое место среди политиков», поскольку политика, как выразился О.И. Генисаретский, царское место, и ею может стать только та сфера, которая производит не массовый, а эксклюзивный продукт¹⁴.

В этом смысле самоопределение как актуализированный человеческий потенциал – очень эксклюзивный продукт, в связи с чем по-новому может быть оценена ситуация педагогики – не просто как одной из сфер профессионального мышления и деятельности, а как источника снятия ограничений на развитие.

Итак, в построении педагогики самоопределения для нас ключевыми ценностями являются два представления – представление о развитии и представление о человеке возможном. Однако уже на первом шаге возникает методологическая проблема, которая заключается в неопределенности, а точнее, в принципиальной неопределенности понятия «человек».

Поэтому оказалось необходимым сформулировать такое интегральное представление о человеке, которое, с одной стороны, могло бы быть проработано аналитически, а значит, употребляться достаточно строго,

¹³ Например, такое современное антропологическое качество как мобильность никак нельзя назвать «способностью человека», но вместе с тем, это один из самых «горящих» заказов современного общества к сфере обучения, образования и подготовки кадров.

¹⁴ Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива. М. – 2002г. 528с.

а с другой стороны, было бы операционализируемым (могло быть переведено на деятельностный уровень). В качестве такого рабочего инструмента мы используем понятие «человеческий потенциал».

В этом отношении ориентирующими для нас являются представления о «возможном человеке» (М.К. Мамардашвили), «человеческом потенциале и человеческом капитале» (О.И. Генисаретский) и модулях существования человека (Г.П. Щедровицкий).

Человеческий потенциал мыслится нами как программно заданный «объект» теоретического конструирования, анализа и практических (в том числе и управленческих) усилий. Такой объект выполняет, как минимум, две функции. Во-первых, он особым образом репрезентирует определенные человеческие качества/возможности, понятные как в «малых» масштабах рассмотрения (на уровне отдельного человека и межличностных коммуникаций), так и в «больших» масштабах рассмотрения (на уровне региона, России, Мира). А во-вторых, он особым образом перефокусирует вокруг себя понимание того, что есть регион, страна, нация и т.д. Отсюда следует вполне определенная стратегия для образовательной аналитики человеческого потенциала и связанных с ним практических образовательных проблем. Эта стратегия состоит в том, чтобы сформировать такую концептуальную конструкцию, которая включала бы в себя ряд антропологов, являющихся выражением «принципов свободопользования».

В качестве таких универсальных человеческих возможностей (антропологов) современного человеческого потенциала мы рассматриваем:

- рефлексия и понимание
- техники действий и коммуникаций
- возможности интерпретации и мышления
- способности самоопределения по отношению к культуре и социуму
- целеполагание и социально-культурную персонификацию
- способности организации, самоорганизации, организационных систем

Такое представление следует отличать от так называемой социально-мобилизационной трактовки человеческого потенциала – как прямое встраивание в существующие социально-экономические и политические процессы.

§ 2. Гуманитарная антропология

как основание построения педагогики самоопределения

По всей видимости, в контексте обсуждения педагогики самоопределения принципиально важно ставить вопрос о необходимости нового типа педагогической антропологии – «гуманитарной, или практической антропологии».

Если воспользоваться традиционной типологией знания Генриха Риккерта, то этот тип следует отнести к классу наук о духе (или наук о культуре). Нам кажется, что сегодня такие типологии, как деление на «натуральное-деятельностное», хотя и считаются работающими, но все же являются недостаточными для решения ряда актуальных проблем современности. Наша гипотеза заключается в том, что мы находимся в ситуации легитимизации нового типа знания – «гуманитаристики», и возможно, эта логика может лечь в основание педагогической антропологии. При этом мы бы хотели добавить, что гуманитаристика – это не просто исследовательская дисциплина, это инструментарий работы с будущим. Гуманитаристика есть практическое знание, то есть знание о практиках, которые не существуют натурально, и в этой связи не могут схватываться, описываться только лишь деятельностно и, тем более, технически.

В качестве гипотезы мы выдвигаем версию «гуманитарной (практической) антропологии», используя типологию антропопрактик, построенную на основе представлений о таких модулях существования бытия, как «необходимость», «действительность» и «возможность».

С точки зрения модуля «необходимости» – это **антропопрактики институционализации**, в рамках которых человек проходит через ряд социальных институтов, социальных традиций, социальных обусловленностей. Фуко прав, говоря, что европейский человек есть результат практик диеты, эротики и экономики. Он исследует то, как институты формировали человека, то, как человек, в котором «сидит» идея институциональности, начинает поддерживать собой эти институты. Соответственно, тут возникают специальные практики работы с человеком и специальные процедуры, результатом является институциональное сознание и поведение.

С точки зрения модуля «действительности» – это **антропопрактики актуализации**, где человек рассматривается как результат практик трансцендирования и где актуальная для той или иной деятельности «способность» выступает в качестве базовой антропологемы. Эта

линия связана с вхождением человека в мир деятельности. Если в первой линии он осваивает поведение, то здесь он становится «предпринимателем», у него появляется средство по решению задач. Благодаря актуализации мир для человека становится актуальным, значимым. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности (так, согласно Аристотелю, деятельность – это идеальная форма действительности).

С точки зрения модуса «возможности» – это **антропопрактики самоопределения**, где в качестве антропологемы выступают представления о «человеческом потенциале», как о системе антропологических возможностях. Линия антропопрактики самоопределения вводит человека в мир социокультурных объектов (реальностей), таких как Социум, Знание, Техника, Знак, Регион и т.д.

Согласно нашей гипотезе, все указанные выше антропопрактики могут между собой конкурировать, но не в теоретическом мышлении, а в реальной жизни человека, на его личном материале. В теоретическом же плане эта типология задает для нас способ интерпретации и проектного анализа того, какие «инстанции» в человеке мы выделяем как предмет собственной работы, позволяет сформировать версию о том, как можно мыслить процесс проектирования в сфере антропопрактики. Либо мы работаем с формированием социального (институционального) сознания и поведения, либо с формированием способностей как того, что прикрепляет человека к миру деятельности. Либо начинаем обсуждать, что человек есть «потенциал», «бесконечная возможность».

В рамках представлений о гуманитарной антропологии в педагогике самоопределения (возможностей) мы выделяем три типа содержания образования.

(1) Первый тип содержания связывается нами с **процессом актуализации** той или иной реальности социокультурного объекта. Участник образовательного события амплифицируется в зависимости от специфики социокультурного объекта и образовательной задачи до носителя определенной практики (например, гражданин, житель России, представитель нового поколения, носитель какой-либо культурно-исторической традиции и т.д.). Он участвует в базовых деятельности, связанных с аналитикой многообразия функциональных комплексов введенного социокультурного объекта. Но эта аналитика производится пока еще не выделенным, включенным

институциональным субъектом, и в этом смысле, пока еще не исследователем – производится как бы «материализация» определенной социокультурной реальности.

(2) Второй тип содержания связывается нами с **процессом идеализации** социокультурного объекта, то есть конструированием «чистого типа», полаганием версий относительно происхождения и историко-культурных функций социокультурного объекта. Участник образовательного события становится гуманитарным исследователем и начинает фиксировать и выделять культурно-исторические основания процессов объективации.

(3) Третий тип содержания образования связывается нами с **процессом трансформации**, где основной деятельностью является моделирование развития социокультурного объекта через фиксацию стратегий, политик, тенденций, трендов и т.д., то есть всего гуманитарного веера представлений о развитии социокультурных практик¹⁵.

Итак, в качестве материала содержания образования мы выделяем палитру представлений о социокультурном объекте (реальности); в качестве формы, в которой материал может быть представлен – образовательное событие. И – в статусе версии для дальнейшей проработки – в качестве ядер содержания образования мы выделяем три типа системных представлений: онтологические (представления об «институте» как феномене организации жизнедеятельности), деятельностные (представления о «конструкте» как «чистом типе») и управленческие (представления о «модели» как практической системе).

§ 3. Представление об образовательной задаче в контексте идеи практического мышления

Представление об образовательной задаче необходимо нам для того, чтобы показать, как эти три типа содержания могут быть развернуты в образовательном событии. Это означает, что образовательная задача должна быть настолько емкой, чтобы вместить все типы содержаний в одном хронотопе и при этом отвечать требованию соорганизации этих содержаний, являясь своеобразным гарантом целостности.

¹⁵ Здесь уместно вспомнить слова Бориса Эльконина о том, что модели нужны не для того, чтобы ими пользоваться, а чтобы модельно мыслить. То есть, прежде всего ценны не столько полученные модели, сколько путь-метод, который и будет позволять втягивать в будущем в моделирование материал различных социокультурных объектов.

Образовательная задача, с нашей точки зрения, является ведущим понятием в педагогике самоопределения; в нем соединяются с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой – живая деятельность взрослых и юношей (учеников). Образовательная задача как бы скрепляет категориально-технологические структуры «образовательного бытия» и структурирует, конституирует образовательную среду, управляет реальностью жизнедеятельности людей, включенных в образовательное событие.

Образовательная задача должна отвечать функции «соорганизации сознаний». По существу, это есть социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения. Именно такое понимание и разворачивает нас как теоретиков-конструкторов педагогики самоопределения к поиску таких координат построения образовательной задачи, которые определяют гуманитарное отношение к миру. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов, гуманитарное отношение переносит образовательную деятельность с квазиестественных объектов на историко-культурные аспекты практик человеческой субъективации. Гуманитарное отношение к миру распространяется и становится практикой интерпретации человеком себя как отражения определенной культурно-исторической типологизации. Таким образом, анализ практик субъективации на материале личной истории и есть процесс индивидуализации.

В этом смысле образовательная задача в рамках гуманитарной парадигмы, с внешней стороны (или дидактики), должна быть посвящена прошлому (деконструкции) и возможному будущему (реконструкции)¹⁶ социокультурных объектов и/или исторических практик субъективации, а со стороны внутренней (индивидуальной «примерки культурного платья на себя»), должна становиться индивидуализированной событийностью, окрашенной исторической задачей.

«Настоящая» образовательная задача вынуждает отделиться от фрагментов собственного культурного тела, тех практик субъективации и социокультурных реальностей, которые этой задачей презентуются. Поэтому «конструирование возможных миров» как образовательный сценарий невозможен без рефлексии социокультурного объекта, с одной стороны, и индивидуальной рефлексии собственного опыта

¹⁶ Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. С. 5-90.

субъективации, связанной с этим объектом, с другой. По существу, это и есть предельное понятие образовательной задачи в гуманитарной парадигме, ее ведущее значение. Причем в методологических и онтологических аспектах это означает, что через образовательную задачу должна презентироваться и реализовываться иная, новая для участников реальность. Или, используя выражение Ж. Делеза и Ф. Гваттари, она должна разворачивать своеобразную «педагогику концепта»¹⁷.

«Истинное» образовательное событие демонстрирует основной тезис Шопенгауэра о «мире как воле и представлении», а удержание в поле образовательной задачи в пределе может быть проинтерпретировано как поступок самоопределения, поскольку он подтверждает наличие разворачиваемой реальности в процессах мыследеятельности. Кстати, проблема экспертизы антропопрактик во многом, на наш взгляд, и заключается в гуманитарной проверке на наличие этой «новой реальности», например, через появление «фигур самоопределения», порождающих ту или иную интерпретацию ситуации.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для конструирования образовательного события и которая, собственно, и актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном, футурологическом пространствах. Однако при этом она должна быть не «производственной», учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие. Иными словами, образовательная задача должна носить практический характер, предоставлять возможности овладения так называемым практическим мышлением¹⁸.

Одна из ключевых проблем в современной интеллектуальной сфере, которую в последнее время фиксирует ряд экспертов – это проблема реальности мышления. Дело в том, что сегодня почти все типы интеллектуальной работы осмысляются и нормируются в пространстве объектно-описательного мышления. Вместе с тем, за последнее время существенно изменился характер общественной жизни, ее ситуации, сложились многосторонние комплексные практики, порождающие такое содержание, которое уже не может быть схвачено в традиционных формах объектного мышления, и в ее высшей форме – теоретическом мышлении. Поэтому необходимо искать другие формы и типы мышления, которые нормированы по другим принципам и организованы

¹⁷ Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? С. 22.

¹⁸ Делез Ж. Указ. соч.

иначе, нежели теоретическое мышление. Сегодня складывается такая социокультурная ситуация, которая напоминает ту, в которой работали философы и ученые XVII века; подобно тому, как они создавали новые онтологические представления о мире природы и заложили основания системы естественно-научного знания, сегодня должны быть созданы принципиально новые онтологические представления о мире и заложены основания для развития системы гуманитарных (практических) знаний, то есть знаний, обеспечивающих действие.

В контексте современной проблемы реальности мышления возникает вопрос: когда и при каких условиях можно говорить, о том, что знаковая форма реально определяет мышление и деятельность людей? В объектно-описательных интерпретациях остается неконтролируемой граница между желаемым и действительным, а отношение знаковых форм и реально функционирующих (развивающихся) систем мышления и деятельности если и постулируется, то сводится к функциональному отношению знаковых же описаний. Таким образом, происходит приписывание статуса реальности одному из описаний и исследуется соотношение «реальности» и всех остальных описаний. Понимание, что «реальность» есть лишь приписываемый концепт, приводит к появлению рядов несводимых друг к другу «историй», «тенденций», «прогнозов».

Дело в том, что теоретическое мышление нечувствительно к тому, создает ли оно что-либо реально или только претендует на такого рода создание. Оно не контролирует отношения, разворачиваемых мышлением предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют социальную действительность. Для того, чтобы ответить на вопрос о действительном (продуктивном) мышлении, необходимо отказаться от категории субстрата при конструировании. Нужно построить такую действительность, в которой решение проблемы реальности мышления разворачивалось бы рефлексивно и без потери контроля за границами возможностей. Такой действительностью и является, на наш взгляд, и является практическое мышление.

Практическое мышление устроено таким образом, что разворачиваемые им формы действительно осуществляются. При этом оно свободно относительно границ науки, истории, культуры, техники, поскольку то, с чем человек «имеет дело», не является ни социологическим, ни психологическим, ни педагогическим объектом, а социокультурным, то есть объектом практического отношения.

Для нас интересны размышления современного немецкого феноменолога и философского антрополога Петера Шульца. Для реконструкции понятия «практика» он привлекает греческое философское наследие, а конкретно, «Никомахову этику» Аристотеля, где обращает внимание на то, что:

- в отличие от поэзии практика не является продуктивной в традиционном смысле слова, а осуществляется в так называемом нетранзитивном действии;
- практика рассматривается как осуществление самой жизни;
- свободная человеческая сущность больше проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в производственном процессе с «производственными результатами», посредством практики человек осуществляет свое бытие;
- практика, в отличие от умения. Искусства, ремесла не является индивидуальной способностью; идея практики возникает только в контексте рефлексии уникального социокультурного объекта – полиса и полисной культуры.

П. Шульц связывает практическое действие с самоопределением¹⁹. По-видимому, еще одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права и институциональная линия формирования интеллекта (от слова «институт» – организация). Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие (согласно античной традиции), осуществляет полагание и снятие границ деятельности (немецкая классическая традиция), расширение рамок, определяющих поле возможностей человека (философская антропология).

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача, в отличие от учебной в традиции развивающего обучения, может иметь статус задачи только в том случае, если ее функция заключается в разворачивании практико-ориентированного мышления. Общим основанием для разворачивания теоретического мышления является, на наш взгляд, семиотическая трактовка знания как редукция языкового мышления, реализуемая на уровне рефлексивной организации отдельного человека, его индивидуальных способностей. В основе проектирования естественно-научного содержания образования лежит такая

¹⁹ Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию.

единица, как понятие. В основу гуманитарной (практико-ориентированной) организации содержания в педагогике самоопределения должна быть положена не семиотическая, а практическая трактовка знания. Мы выдвигаем версию о том, что единицей проектирования содержания образования является не понятие, а масштаби формат. Именно включение в процессы перемасштабирования или переформатирования можно обсуждать в качестве базовых образовательных процессов, в ходе которых происходит высвобождение человеческой энергии и актуализация человеческого потенциала в образовании.

Литература:

1. Бубер М. Проблема человека // Я и ты. Киев: Ника-Центр, Вист С, 1998. – 96с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. Генисаретский О. Культурно-антропологическая перспектива // Иное: Хрестоматия российского самосознания. М., 1995.
4. Генисаретский О. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения / О. Генисаретский, Н. Носов, Б. Юдин // Человек. 1996. № 4. С. 5-22.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. – 447 с.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М., 1999. – 336 с.
7. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М., 2000. – 351 с.
8. Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб: Алетейя, 1998. – 288 с.
9. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. – 224 с.
10. Мамардашвили М. К. Возможный человек // Человек в зеркале наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. С. 6-18.
11. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М., 1999.
12. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3. С.5-17.

13. Попов А. А. Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности : дис. ...канд. философ. наук. Томск. 1999. – 176 с.
14. Попов А. А. Педагогика самоопределения: контуры системной организации теории / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ. Томск, 2002. С: 51-74.
15. Попов А.А. Программа развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие Человеческого потенциала» / А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. Красноярск, 2002.
16. Проскуровская И.Д. К программе построения педагогики самоопределения // Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С. 7-13.
17. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология. Антология. XX век. М., 1995.
18. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) // Вопросы методологии. 1997. № 1-2.
19. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995. – 576 с.
20. Фуко М. Археология знания. М.: Гуманитарная академия, 2004. – 416 с.
21. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. – 448 с.
22. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. М., 1991. С. 195-206.
23. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики. М.: Логос, 1997. – 176 с.
24. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск, 1996.
25. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.
26. Щедровицкий П. Г. Л. Выготский и современная педагогическая антропология // Тьюторство: идея и идеология. Материалы I Межрегиональной тьюторской конференции. Томск, 1996. С. 73-128.
27. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

А.А. Попов

ПЕДАГОГИКА И ТЬЮТОРСТВО В ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСЦЕНДЕНТНОЙ РЕАЛЬНО- СТИ (ОБОСНОВАНИЕ МЕСТА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ) (1997 г.)

И. Самоопределение педагогики происходит через освоение определенных онтологических принципов и антропологических идей. Педагогическая антропология выступает «преобразующим посредником» от программно свернутых антропосистем (философия, антропология, духовно-религиозные «упаковки», научные системы, ...) к принципам и нормам педагогической деятельности. Определяющей методологической проблемой в системах педагогической антропологии является способ представленности идеи Человека в педагогике, а соответственно, и способ представленности бытия (онтологическое полагание), поскольку центральные вопросы метафизики сопряжены с антропологической проблематикой. (Находясь в традиции западноевропейской рациональной школы, возможно сослаться на М. Хайдеггера и его работу «Кант и проблема метафизики», где он обсуждает четвертый кантовский вопрос как затрагивающий сущность бытия как таковую, [1] т.е. утверждает, что место антропологии в основании метафизики занимает фундаментальная онтология.)

Понятие Человек принадлежит к тем самым рамочным идеям, которые задают, говоря языком М.К. Мамардашвили, предельные границы нашего сознания, очерчивают его (сознания) поле смыслов. Для того, чтобы дать определение понятиям, их нужно положить внутрь сознания – опредметить. Что есть предметизация идеи? Что происходит с идеей в ходе её предметизации? Что происходит с идеей Человека, а затем и с самим человеком после озвучивания тезиса на тему: «Человек – это ...?» Идея исчезает как смысл, она превращается в объект, который можно обрабатывать и в этом смысле «культивировать». Например, «нравственно воспитывать», «духовно развивать», «формировать индивидуальность» и т.д., то есть делать этот объект (человека), его «творить» !?

По существу, такое отношение есть натуралистическое отношение к объекту, объективно не полагаемому, и в этом смысле есть превращение человека в натуралистический объект – в материал природы

и мира. Такое отношение порождает педагогический натурализм, принимающий в истории педагогической культуры разнообразные формы, например, развития интеллекта, воли, чувств... Отсюда и многообразие так называемых систем нравственного воспитания. Рассматривая такие педагогические системы, С. И. Гессен отмечал на примере системы Фребеля, что воспитание человека сводится здесь к развитию в ребенке присущих ему от рождения инстинктов. В основе таких педагогик лежит принцип философии тождества: единств объекта и субъекта как единство бытия и должного, природы и культуры [2]. Существовали и отдельные попытки преодоления натурализма. Еще В.В. Зеньковский в 1934 году писал об опасном пути педагогического сенсуализма как попытки через развитие психической периферии «организовать» духовную жизнь человека [3].

Педагогический натурализм есть следствие антропоидеалов философии Просвещения, пытающихся во имя «объективной истины» во что бы то ни стало свести сущность человеческую как сущность бытия к какой-либо предметизации. Вера эпохи Ренессанса в человеческую способность познать естественный характер мира и самого себя в нем приводит к появлению в период Просвещения новых философских и методологических основ познания. Ведущее место в организации деятельности исследователя играют практические способы исследования мира: опыт, наблюдение, эксперимент и теоретические описания (моделирование, математизация, схематизация, ...). Выделение научной формы мышления как главного инструмента познания приводит к разрушению «конечного мира», пониманию места и роли человека в нем. Мир человека того времени, по всей видимости, был неизобразим: «Imagomundinova – imagonulla» (лат.) («Новый образ мира – это отсутствие всякого образа»), что, пожалуй, является и девизом постмодерна. Исследуя историю антропологического вопроса, М. Бубер отмечал, что и в дальнейшем рационалистическая эпоха лишь «обломала острие антропологического вопроса. Обломок его засел в теле, и рана начала гноиться» [4]. Научные революции и дифференциация знания, повлиявшие на распад философской картины, спровоцировали «растаскивание» антропологического вопроса как проблемы о целостном. Утрата фундаментальной проблемы существования неизбежно приводит к тому, что «педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий скованная рамками педагогического натурализма, отвергала участие высшего мира в развитии человека» [5]. Таким образом,

педагогика лишилась своих оснований (и религиозных, и философских), а, следовательно, она не могла обеспечить организацию сферы самоопределения человека как его «вертикальных отношений» [6] (в противопоставлении горизонтальным отношениям социальных взаимодействий и коммуникаций), где возможно осуществление, говоря языком немецкой философии, метафизики человеческого Dasein. (Понятие самоопределения пока здесь рассматривается подобно тому, как его определял в своих лекциях (1995) Петер Шульц, противопоставляя «Selbstbestimmung» (автотеологическая структура человеческого действия) и «Fremd – bestimmung» (определение извне); самоопределение как действие нетранзитивного типа, направленное на обоснование собственного бытия [7]). Такое ограничение сферы употребления педагогики превращает ее мир в механизмы обслуживания жизненных практик – реальностей, которые и не требуют восхождения к ним. «Поверхность жизни», – как говорил Зеньковский, – стала педагогической реальностью, тогда как «жизнь в вечности» входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом» [8]. В результате мы имеем педагогику с соответствующим эмпирическим инструментарием, выраженном в многочисленных методиках, которые, как правило, претендуют ни много ни мало на антропосоциальную функцию. Самого ..., тогда как преодоление педагогического натурализма не может заключаться в «улучшении» методик как методов воздействия на ребенка, а есть проблема видения антропологического бытия и в этом смысле метафизическая. Посвящение в эту проблему определяет принципы и поле средств педагогического взаимодействия.

Какая же программа реализуется в типичных настоящих педагогиках? Актуальные попытки ответа на этот вопрос уже начал давать, например, Э. Фромм, особенно здесь примечателен раздел «Иллюзия индивидуальности» в работе «Бегство от свободы». Поиск истины в таких программах замещен освоением хаотической массы фактов с одновременным запретом на переживание как практику создания собственных оснований (например, подавление осознания смерти); цели здесь подменены желаниями, желания определяются здравым смыслом и общественным мнением [9]. Сегодня же опасность «бегства от свободы» только возросла: «котел» постмодерна, «варящийся без рецептов», ставит под сомнение (уже в который раз в истории культуры) само существование антропологического пространства и,

как следствие, происходит идентификация человека с предметными сферами: социологизм, психологизм, разного рода «духовизмы»,

В такой ситуации обостряются основные проблемы педагогической антропологии: во-первых, проблема инвариантности в системе педагогической деятельности (вопрос не только сегодняшней, а уходящий в проблематику предмета педагогики вообще), во-вторых, проблема онтологических и соответственно деятельностных способов самоопределения педагогики. Эти проблемы возможно обсуждать в рамках системных представлений о педагогической деятельности. Такая систематизация приводит к выделению типов систем педагогики, что позволяет обсуждать разные педагогические практики, выделять их из эмпирического многообразия.

В качестве исходного основания здесь является способ онтологического видения и представления мира (который соответственно определяет средства и методы деятельности), как предельное основание для разворачивания практик [10]. При разведении содержания исходных онтологий используется дихотомия «естественное – искусственное» как регулятивный принцип, а также представления об онтологическом статусе нормы [11]. В результате возникают два предельных онтологических способа представления мира: как естественного объекта и как искусственного образования. Эти способы онтологического видения сопряжены соответственно с онтологией (рамкой) воспроизводства и онтологией (рамкой) развития.

Дальнейшая дифференциация посредством категорий естественного-искусственного процесса воспроизводства в системе педагогической деятельности выделяет процессы отражения (как естественный процесс) и освоения (как искусственный процесс). Произведя подобную работу по отношению к процессу развития в системе педагогической деятельности, получаем процесс оспособления (как естественный процесс) и процесс индивидуализации (как искусственный процесс). Исходя из такой представленности педагогических процессов, возникает матрица, организующая типологизацию систем педагогической деятельности. На основе такой матрицы возможно организовать исследования педагогики в ту или иную историческую эпоху. Так, например, в современную эпоху в качестве педагогики отражения выступают различные виды воспитания, такие, как педагогика образца (более высокие формы «педагогического образа»); педагогикой освоения является дидактическая педагогика; процесс оспособления реализуется в

различных формах деятельностной педагогики; процесс индивидуализации рассматривается в рамках педагогики самоопределения [12].

II. Самоопределение педагогики происходит через систему понятийной организации как категориальной иерархии и определения способов употребления тех или иных понятий.

Одной из ведущих категорий в педагогике, на основе понимания которой разворачиваются многочисленные практики, выступает «культура». Разные типы отношения к проблематике культуры и к ее рассмотрению порождают различные содержания педагогической деятельности.

Традиционное самоопределение педагогики направлено на рассмотрение культуры как экзистенции человека, как сферы предельного. Культура здесь является самоценной сущностью, а человек по отношению к ней выступает абсолютной функцией нормы. И поскольку в такой ситуации сама культура существует как неосознаваемая естественность, как онтологически предельное, то закономерным становится отсутствие представлений об искусственном развитии, то есть о развитии как таковом. Возникает определенная антропологическая парадигма: «Культура овладевает человеком».

Вслед за Хайдеггером здесь следует отметить, что происхождение понятия культуры восходит к эпохе Просвещения, наполнившей это понятие содержанием «исторического». Культура рассматривается как исторический феномен. Идея культуры сопряжена с идеей историчности, и на входе в век XX она осуществляется в историческом сознании как процесс и цель образования, соразмерный человечеству, жизнедеятельности. Просветительское рассмотрение истории, ориентируемое на понятийно ясные целевые установки, по существу рассматривает индивидуума «не как индивидуальность, но как частный случай рода, как исторический атом» [13]. Преодоление Просвещения начинает совершать Кант, перенося философскую проблематику в субъективность «Я» трансцендентальной апперцепции. Метафизика «Я» Фихте и Шеллинга рассматривает историческое в индивидуальном своеобразии с точки зрения деятельности субъекта, исходя из личностной самоценности. Историческое развитие рассматривается теперь как развитие сознания и духа – пробуждается идея мотивов и ступеней развития (феноменология) духа.

А далее, начиная с XIX века, история рассматривается, с точки зрения Фуко, двояко: как эмпирическая наука о событиях и как «коренной способ

бытия». Философия XIX века, а, следовательно, и поиск человека, осуществляются между историей и Историей, между событием и Первоначалом, между забвением и Возвратом, то есть Память как метафизика. Возникает вопрос: «Что же это значит – для мысли иметь историю?» [14].

Попыткой соединения индивидуального и исторического (всеобщего) в XX веке выступает творчество К. Ясперса, рассматривающего исторического индивида как единичное и неповторимое духовное существо, то, которое в истории видит себя как носителя свободы, видит в себе экзистенцию, дух: «В истории нас интересует то, что не может интересовать нас в природе, – таинственность скачков в царстве свободы, и то, как бытие открывается человеческому сознанию». Это возможно понимать как преодоление истории, а далее у Ясперса мы читаем: «Все дело в том, чтобы воспринимать настоящее как вечность во времени Вечное движет себя как решение во времени. Для трансцендирующего сознания экзистенции история растворяется в вечности настоящего» [15].

«Преодоление истории» позволяет осуществить, во-первых, полагание культуры в ее онтологическом статусе, во-вторых, произвести рефлексию объектов культуры, ее норм и самих мыслительных средств онтологического полагания. «Преодоление истории» возможно рассматривать и как «освобождение» от культуры, что позволяет осуществить перевод внимания на самого себя как на источник нормативности особой отдельной природы, источник разворачивания «культур-онтологии» и программ организации будущего.

Такая схема отношений в системе «человек-культура» предполагает появление программирующей позиции, способной для себя задавать среды различной природы, в которых возможно проектирование способов («траекторий») реконструкции культуры как реализации идеи собственного пути. Онтологическое поле мыследеятельности при таком рассмотрении охватывает культуру, и тогда культурное начинает выступать как искусственное и определяется содержанием процессов самоопределения «субъекта искусственного конструирования культуры» [16].

Здесь возможно высказать гипотезу об уже упомянутой «онтологической метаморфозе»: искусственное полагание культуры превращает, по существу, рамку культуры в рамку истории. Но это не онтологическая подмена, устраняющая онтологию культуры, а полагание двух фокусов, культуры и истории, где возможно онтологическое «выворачивание» одного через другое. И онтология культуры, и онтология истории

могут использовать другую в качестве средства собственного полагания. По существу, возникает идея «культура-история» онтологии.

Для субъекта реконструкции культуры становится явным две истории.

«История один» как генезис культуры – как генезис набора ее (культуры) причин как оснований истории (идей, семиотических образований, культурных образцов, ...). «История два» как история деятельности субъекта реконструкции культуры, как история становления границ смыслов, оформляющих человеческую индивидуальность. (В «Библии относительно рефлектируемой мысли сказано: «И помни весь путь, которым вел тебя Господь» (Втз. 8.2.). Обязательность рефлексии – в сохранении пути мысли, метода, как, собственно, и можно понимать *method* (не путь, а память о нем)» [17].

И вот это полагание на одном иерархическом уровне двух онтологических рамок, приводящих в результате «обоюдных выворачиваний» к появлению двух историй, во-первых, выводит человека в историю как сферу человеческого бытия и развития, как в «поле драмы человеческого существования» [18], а во-вторых, «освобождает» человека от культуры посредством выхода из истории (истории один). Вот здесь и возможен разговор о появлении пространства индивидуальности как пространства присутствия, как истории процесса индивидуальной реконструкции культуры. Введенный при этом фокус индивидуальности обозначим «культурной региональностью индивидуальности».

Задавая категориальное поле педагогики, следует особым образом рассмотреть понятие индивидуальности. Одно из отношений к этому понятию связано с признанием существования индивидуальных характеристик, выделяющих объект, отличающих его от остальных. Такое отношение указывает на «особенное», но не рассматривает субстанционального. «Отдельные души отличаются друг от друга бесконечным множеством случайных модификаций. Но эта бесконечность представляет собой род дурной бесконечности» [19]. Другого рода отношение связано с сущностным употреблением и пониманием «индивидуального» как субстанции, способной задавать программы бытия, из оптических рамок индивидуальности [20].

Выделение индивидуального как субстанционального, с точки зрения излагаемой здесь гипотезы, связано с полаганием особого пространства культуры, его реконструкции как основания концепции индивидуализированного существа. Культурная региональность и

выступает той «точкой бытия», которая определяет отсчет и «меру всех вещей». Специфику природы такой субстанции возможно выделить в «столкновении» позиций Канта и Платона (между миром трансцендентного и миром идей как культурными мирами).

Онтологический смысл мира идей задавал формы мышления, которые рассматривают универсум как целое и, исходя из этого, выводят единичное, индивидуализируют сущности, формируя материальный субстрат. «У Платона ... идеи суть первообразы самих вещей, а не только ключ к возможному опыту, каковы категории. Согласно учению Платона, идеи вытекают из высшего разума и отсюда становятся достоянием человеческого разума, который, однако, утратил теперь свое первоначальное состояние и принужден лишь с трудом восстанавливать путем воспоминаний (которые образуют философию) свои старые, теперь потускневшие идеи» [21]. Кант переворачивает понятие трансцендентального от близкого к универсальному высшему определению (схватыванию) бытия к пониманию трансцендентального как источника (механизма) полагания онтологического – возникает понятие трансцендентального субъекта. Примечательна для нас здесь трансцендентальная идея свободы. Антиномия Канта о свободе разрешается, исходя из представлений о ноуменальном, интеллигибельном человеческом характере (сущности). Если в платонизме интеллигибельный мир есть мир идей, усматриваемых умом, то у Канта это создаваемый мир, сохраняющий самоидентичность человека; отсюда и представление об автономии как самоопределении на основе разума.

Специфика такого онтологического полагания выделяет особое пространство. Это индивидуализированное пространство выступает той субстанцией, которая разворачивается в различные модусы и определяет таким образом сферы и содержание человеческого бытия.

Организация этой субстанции позволяет задавать мир как целое уникальным («индивидуальным») образом – возникает «онтология индивидуальности», которая полагает самое себя и задает мир как проекционные сферы своего существования: Природа, Социум, Культура, Смерть, Бог, ...

Онтология индивидуальности проецируется прежде всего в специфике надывидуального языка как посредническом средстве индивидуального во внешнем. Но язык индивидуальности имеет еще и функцию «следа» – знака индивидуальности как знака самоопределения. Возможно утверждать, что культура (до индивидуальной реконструкции) есть «архив» нерасшифрованных знаков и языков

индивидуальностей. Попытка же их расшифровки есть признание наличия своего индивидуального пространства.

По существу, культурная реконструкция есть индивидуальное по отношению к рамке (онтологии) культуры и истории опредмечивание, превращающее рамочные идеи в индивидуализированные проблемы.

Позиционный спектр в пространствах мыследеятельности и изменения в них можно рассматривать как проекции в различные сферы человеческого существования (это может являться предметом специального профессионального исследования). Смену позиционности по отношению к сферам существования («представленности человека») возможно квалифицировать как реорганизацию описываемой субстанции – изменение характера ее целостности, а по сопричастности – изменение типа взаимодействия с миром.

Благодаря рефлексивной природе такой субстанции, выводящей мыслительные категории, и в результате превращения их в режимы средств, на основе онтологической функции возникает программирующая. Это и позволяет разворачиваться индивидуальности в обустроенных ею же пространствах. Так, например, индивидуальная образовательная программа направлена на создание особого образовательного пространства, исходя из концепции «индивидуализированного существа», и представляет его проекции в этом образовательном пространстве.

Изложенная позиция по отношению к категориальному полю, задаваемому понятиями культура – индивидуальность, выступает как основание для организационного и содержательного выстраивания образовательных пространств и антропопрактик программного «самополагания», разворачивающихся внутри них. В таких системах и возникает ниша «практика тьюторства» [22]. В этой связи следует обсуждать и перенос фокуса в антропопрактиках с проектного на программный подход [23].

С позиций проектного подхода педагогика по сути является механизмом трансляции культурного опыта посредством воспроизводства различных деятельностей и имеет заданный антропопроект. Главенствующей функцией педагогики можно считать то, что педагогика как система деятельности выступает механизмом трансляции и реализации онтологических представлений и формирования структуры содержания системы социальной деятельности посредством созданных специальных систем деятельности. Человек здесь рассматривается как продукт, обладающий свойствами и качествами, которые

обуславливают специальные педагогические процессы.

Таким образом, самоопределение такой педагогики лежит вне смыслов разворачиваемых здесь понятий, поскольку в ситуации (рамке) воспроизводства культура выступает как объемлющая рамка по отношению к деятельности, что в итоге приводит к тому, что человек оказывается элементом деятельности.

Следует понимать, что смыслы введенных здесь понятий уже не могут быть реализованы в педагогических пространствах, где априори происходит онтологическая трансляция. Смыслы этих понятий задают, с точки зрения представленной здесь позиции, «нецелевые» (открытые) образовательные пространства. Тьюторство является сопричастным развитию на уровне предельного. В качестве объекта и пространства нахождения средств деятельности для тьютора (тьюторской системы) выступает онтология индивидуальности, знаки индивидуальности как символы самоопределения, история развития индивидуализированной сущности, то есть тьютор присваивает на уровне онтологии средств историю развития индивидуальности. Таким образом, тьютор «обслуживает» программы как разворачивающиеся онтологии индивидуальности.

Принципиальной оппозицией в рамках излагаемой версии в выделении сущности тьюторства является противостояние практики трансляции и практики трансцендирования.

III. Самоопределение педагогики по отношению к практикам трансцендирования обуславливает рассмотрение их особенностей.

Практики трансцендирования в истории культуры возможно рассматривать как практики свободы, имеющие отличительные характеристики в пространстве антропопрактик.

Прежде всего осуществление подобных практик связано с полаганием трансцендентной реальности как онтологического в-себе-бытия и приписывания ему статуса истинного. Трансцендентная реальность описывается (может быть описана) с помощью модусов (видов) представленности бытия – возможность, необходимость, действительность. Действительность как модус бытия возникает благодаря пересечению возможности и необходимости. Возможность указывает на исполнение содержания (и таким образом определяет сферу наличного бытия, например, с помощью категорий), на потенцию как силу и способность к действию. Возможное при определенной необходимости становится действительным. Необходимость указывает на основания

(причины) исполнения содержания в форме построения связей в мире трансцендентной реальности. Необходимость определяет условие перехода из области возможного в сферу наличного бытия, то есть указывает на условие реализации потенции.

Таким образом, действительность как действительное бытие Сущего выступает как действенность [24] и указывает на бытийные способы действия – способы разворачивания и осуществления бытия в трансцендентной реальности. Следовательно, формировать действительность для человека есть решение проблемы поиска способов осуществления антропологического бытия. Проблема поиска таких способов есть проблема самоопределения как проблема свободы воли. Дело в том, что «обустройство» трансцендентной реальности предусматривает наличие пространства трансцендентальной свободы, и возможно, что это является ее атрибутивной характеристикой.

Этому можно найти подтверждение. Так, Немесий Эмесский отмечал, что рассуждение о самоопределении «исследует причину, по которой сотворивший нас Бог создал нас свободными» (перевод с греческого, точнее «самопроизвольными») [25]. И. Кант связывал с трансцендентальной свободой условие самоопределения воли своим собственным законом, благодаря чему начинается новый каузальный род в мире явлений. Вход в мир мыследеятельности также порождает свободу, поскольку позволяет превратить этот мир в средства достижения целей [26].

Возможно высказать гипотезу о том, что наличие пространства трансцендентальной свободы предусматривает особое отношение к миру Сущего, отношение, которое задает возможность самоопределения. Мир Сущего через это отношение выступает уже не как онтологическое в форме свернутой программы, в этом отношении появляются элементы искусственного полагания, и тогда мир Сущего начинает выступать как мир программных средств. Можно заметить, что, может быть, «восхождение к Сущему» – путь Посвященных – есть путь из онтологически заданного бытия Сущим к его (Сущему) программному применению. Таким образом, в качестве Посвященных были те, которые были способны к программному управлению реализации Сущего [27]. Такое отношение предусматривает наличие сущности человека как субстанции самостоятельно существующего сущего – так возникает проблема самоопределения. Наличие пространства трансцендентальной свободы инициирует существование возможного как индивидуального уникального способа реализации Сущего – как способа собственного

исполнения [28]. Необходимость же существует как основание реализации этой потенции и в трансцендентной реальности, отвечает за готовность к переходу в пространство свободы; необходимость возникает как конфликт, разрешение которого возможно лишь через формирование действительности в пространстве трансцендентальной свободы. Готовность к переходу в это пространство обеспечивается необходимостью (как модусом бытия) посредством осуществления практик отказа.

Назначение таких практик заключается в «выходе» в трансцендентные реальности, связанном с преодолением эмпирического и с практикой отказа. Вот, например, Л.Н. Толстой находит у Лао-Тзе:

«Закрывать	свои	выходы,
Затворить	свои	двери,
Притупить	свою	остроту,
Рассеивать	свою	полноту,
Смягчать	свой	блеск,
Уподобляться		праху,
В этом единении» [29].		

Климент Александрийский указывал, что непреложное отделение от телесного и связанных с ним страстей – это жертва, приятная Богу. И следует напомнить известные выражения Христа, связанные с отказом на отказ, например: «... предоставь мертвым погребать своих мертвецов» (от Матфея) или «... никто, возложивший руку свою на плуг и озирающийся назад, не благонадежен для Царствия Божия» (от Луки).

Таким образом, наличие пространства свободы в трансцендентной реальности разворачивает (обуславливает) наличное бытие и обуславливает существование его модусов. Это с точки зрения «организации» трансцендентной реальности. Но возможен и другой разворот с точки зрения порождения (генезиса) пространства трансцендентальной свободы. Здесь и возможно обсуждать понятие самоопределения и его различные модификации.

Организация или «обустройство» трансцендентной реальности есть логика, заданная, говоря языком Канта, «трансцендентальными местами понятий», не указывающая на происхождение этих «мест», и, соответственно, не указывающая на происхождение пространства свободы. При чем обсуждение в логике генезиса вынуждает признать, что «свобода» как понятие есть лишь метка, указывающая на качественную смену «происходящего» [30].

Эту качественность возможно определить на языке М.К. Мамардашвили как «полноту бытия», имея в виду «собираение себя в точку», как субъективное индивидуальное «сцепление», порождающее деяния независимые от того, в реку каких последствий и в какие сцепления упадет мой поступок» [31]. Собираение себя обеспечивается необходимостью наличия «полноты бытия». «Собранный субъект» обладает «иной» качественностью (поскольку обладает сущностью). По отношению к чему «иной»? По отношению к существующим качественностям (сущностям), уже состоявшимся, реализовавшимся. Нельзя указать место – «зазор бытия» как место «собираения в точку», нельзя определить место появления этой точки, можно лишь определить места, где этого не произойдет. Поэтому «не быть» есть первичный акт самоопределения. «Не быть здесь», и далее «не быть везде». (Например, технически в европейской культуре это может соответствовать знанию о местах незнания). Таким образом, в «логике происхождения свободы» нельзя мыслить самоопределение как переход в иное заданное пространство. «Осуществление свободы» есть лишь метафора, поскольку «свободы нет», она не задана. Есть лишь прецедент – феномен свободы, указывающий на индивидуальную идентификацию, проявляющийся в социально-деятельностном пространстве как поступок.

Педагогическое, а, следовательно, технологическое отношение не позволяет мыслить идею трансцендентальной свободы как потребность саму по себе. Свобода есть порожденный эффект субъектного существования в трансцендентной реальности. Следовательно, для педагога она не ценна как цель. Освободившись от одной метафоры (вернее, сняв ее) – «свобода», попробую «разрешить» другую – «самоопределение».

В конечном смысле самоопределение — это предельный способ существования в трансцендентной реальности, соразмерный по своей предельности со способом «жизнь» в эмпирии. От эмпирической представленности можно отказаться, отказавшись от «жизни», отказ от самоопределения как от способа существования влечет уход из трансцендентной реальности. Поэтому нельзя считать трансцендентными практиками те, где осуществляется лишь отождествление с Сущим (буквально «по образу и подобию») – это лишь еще одна «добавочка» к миру первых природ (Природа, Социум, ...). Самоопределение – это существование по отношению к Сущему (или в мире представленности Сущих, поскольку самоопределение как

идея поиска уже предполагает понимание много-образия Сущего – например, в истории религиозной культуры возможно наблюдать явления поиска Бога, тогда как Священные Писания, «написанные Духом Божиим через освященных от Бога людей, называемых пророками и апостолами» [32], конечно же, для этих людей существовали. Сомнительно, что это было необходимо лишь для онтологических доказательств в борьбе с еретиками). Или, вернее, существование в поле трансценденталии. Такое существование есть бытие обоснования себя. И это есть инобытие – существование сущности. Поэтому самоопределение не есть действие, хотя именно инобытие порождает действительность как действительность. Самоопределение не есть переход (по отношению к Мирам), за это отвечает трансцендирование, хотя самоопределение есть результат трансцендентного акта. Это есть бытие. Это можно называть по-разному, главное – понимать сущностную, порождающую природу этого бытия. Бытия, отвечающего за собственное сохранение и, что очень здесь принципиально, удерживающего содержание Сущего в мире средств. И в этом есть испытание – существование (как осуществление) человека в поле сферы Духа, но не в пространстве отождествления с Духом.

Думаю, именно с этим испытанием связано решение конфликта «культурное – индивидуальное» [33].

IV. Самоопределение педагогики, как и любого вида практики, связано с определением объектной сферы, в которой та или иная педагогика реализуется. Самоопределение в объектной сфере указывает на пространство целеполагания. По отношению к объектным сферам возможно выделить различные педагогики: социальные, натуральные (природные) – «педагогика выращивания», ... , антропологические, духовные. Проблематика тьюторства возникает при переходе от педагогики как антропопрактики к духовной практике.

По объекту деятельности тьютор – антропопрактик, тогда как объект цели его находится в сфере Духа. Такая позиция задается самой организацией трансцендентной реальности. Тезис «тьюторство начинается там, где заканчивается педагогика» [34] возможно понимать как следующее: «последнее», за что отвечает педагогика, – это за организацию и реализацию практик «освобождения» [35] как трансцендентных актов осуществления восхождения к Сущему. Метод восхождения как путь познания заключен в содержании конкретных онтологий и определяет этапы и механизмы этого пути. Этот путь

поддерживается педагогическим сопровождением. Система педагогической деятельности, ее содержательность и последовательность, система поля педагогических позиций задается метафизическими системами. Позиция же тьютора находится вне такой системы педагогической деятельности. На примере одной наиболее целостной педагогической системы возможно показать, что не есть тьюторство и где оно может появиться. Эта система есть методы путей достижения высшего знания, описанные в работе Климента Александрийского.

По представлениям Климента, выделяется три ступени откровения Логоса.

Исходя из этих ступеней, Климент пишет три сочинения: «Протрептик», «Педагог», Дидакалос [36] («Строматы»). Протрептик, или Увещание к язычникам возможно в рамках данной статьи определить как этап подготовки к трансцендентному акту. Увещатель учит неверующих – передает сведения, необходимые перед актом принятия христианства.

Педагог необходим тем, кто пожелал принять на веру христианское учение и следовать ему. Педагог указывает путь и сам является образцом, то есть эта позиция связана с демонстрацией норм «справедливой» жизнедеятельности.

Задача Дидакалоса – демонстрация божественного. Его деятельность «мультисистематична». В качестве особенностей такого типа наставлений возможно выявить: 1) интуитивное движение без ограничения по отношению к подходам и философским позициям; 2) одновременное скрытие и выявление смысла. Вспомним знаменитое высказывание Гераклита: «Не говорит, не скрывает, но знаменует». Инструментом такого наставления оказывается символ. Значение символа выходит в этой связи далеко за пределы непосредственной задачи толкования Писания и приобретает значение основного инструмента познания. Может быть, это своеобразный фасилитатор, провоцирующий посредством неоднозначности символа поиск, осуществление которого возможно лишь в трансцендентной реальности. Причем на этом примере инструмента выхода – символе возможно показать, что инструментальный трансцендирование не может быть привлечён извне, а находится внутри самих метафизических систем. В данном случае используется символическая специфика священных текстов.

Далее мы должны рассматривать пайдею, где человек может восстановить утраченное им подобие. Наличие пространства пайдеи, в

отличии от гностиков, которые считают, что высшее знание должно быть достигнуто в ходе самого трансцендентного акта как озарение, позволяет осуществить конструирование метода движения в трансцендентной реальности.

Первое как «очищение» предусматривает освобождение от чувственных страстей, направлено на достижение способности созерцания умопостигаемого мира, это этап «непреложного отделения».

Второе как отвлечение от телесных, рациональных и умопостигаемых сущностей души. Целью его является продвижение к первоосновам. Данный процесс содержит три этапа для посвящающихся – это прохождение малых мистерий: учение о мире и времени, музыка, астрономия, геометрия и диалектика (опосредованные знания о Боге); Великие мистерии (непосредственные знания о Боге); негативное богопознание.

Третье как увиденное. Путь поиска в безобразности во имя благодати знания – открытие духовной сущности, которое осуществляется Божественным Учителем – Логосом. Таким образом, функции Логоса возможно рассматривать как функции педагогической позиции. Содержание же этих функций определено в Писании: наставления, притчи, история Христа (в общем такое содержание заключено в самой метафизической системе). Педагогическая функция (позиция) Логоса направлена (отвечает) на (за) восхождение к сущности Духа (в данном случае Бога) в трансцендентной реальности.

Педагогическая система Климента Александрийского является одной из наиболее целостных и преемственных по отношению к его теологической системе (как метафизическим основам), но в ней нет позиции антропопрактика в сфере Духа, отвечающего за «развитие» этой сферы посредством индивидуального прорыва.

Увещатель передает писание (осуществляет позицию дидакта); Педагог транслирует нормы как руководитель-воспитатель; Дидакалос осуществляет трансцендентные средства выхода – позиция «инструменталиста»; Божественный Учитель – хранитель и передатчик истины, отвечает за осуществление «по образу и подобию».

Если рассмотреть другие религиозные педагогические системы, то возможно и там заметить отсутствие позиций, имеющих в качестве объекта деятельности какую-либо индивидуально-антропологическую сущность. Но не следует связывать отсутствие таких позиций лишь только с «педагогиками духа». Педагогика сама по себе как тип

деятельности работает «поверх» человека, направлена на прикрепление его либо к миру существования, либо к миру Сущего. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к истории культуры и выяснить, что считалось педагогикой [37].

Тьюторство осуществляется как антроподоуховная практика на стыке антропологического и духовного. Эта позиция отвечает за существование сущности в сфере Духа, то есть эта ответственность направлена на осуществление «прорывов» в сфере Духа. Если бы это была антропопрактика, то называлось бы «совершенствованием», если бы это была духовная практика, то это было бы «исполнением». Это не то и не другое. Это есть порождение Духа на фокусе человеческого (если позволить себе метафору, то «появление сына божьего как Бога»).

Тьюторство уже не есть педагогика, но оно возникает по отношению к полю трансцендентальной педагогики, поскольку тьюторство может быть осуществлено лишь благодаря «зазору бытия» между сущностью и Духом как Сущим. Благодаря признанию этого «зазора» возникает идея открытого образования.

Пожалуй, здесь следует окончить этот текст. Он задал пока лишь место возникновения открытого образования и определил предпосылки восхождения к нему в виде трансцендентальной педагогики, расчистив путь к концептуальному конструированию и технологическому проектированию в Школе-лаборатории гуманитарного образования. Но это уже другой тип работ.

Примечания

1. «Вопрос о сущности метафизики есть вопрос о единстве основных способностей человеческой «души». Кантовское обоснование показывает: обоснование метафизики является вопрошанием о человеке, т.е. антропологией». И далее: «Она (философская антропология) содержит в себе постоянную опасность того, что оставлена скрытой необходимостью развивать вопрос о человеке именно как вопрос, имеющий целью обоснование метафизики» [Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики - М. - 1997, с.120, 127].
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М. -1995, с.103.
3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М. - 1993, с. 132.
4. Бубер М. Проблема человека /Я и Ты. - М. - 1993.

5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М. - 1993, с. 149.
6. Здесь для пояснения сошлюсь на раздел «Вертикаль» из лекции П.Г. Щедровицкого: «Эта вертикаль является осью самоопределения более реальной для человека в его конкретном бытии, чем любые ситуационные отношения, связи, зависимости. Этот тезис, понятно, невозможно обосновать, потому что эмпирически человек живет в поле зависимости. Его актуальное поведение почти целиком и полностью определено «да» и «нет» других, этим кольцом ожиданий». [Щедровицкий П.Г. Л. Выготский и современная педагогическая антропология/Тьюторство: идея и идеология. - Томск. - 1996, с. 87].
7. «... речь идет о том обстоятельстве, что субъект, вместо того, чтобы «позволить - себе – существовать» (sishlebenlassen) день за днем, ориентирован на нечто, в чем он находит смысл своей жизни и за счет чего жизнь субъекта приобретает непрерывность (надситуативную целостность)» [Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. - Новосибирск. -1996, С.35.]
8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М. - 1993, с. 152.
9. «В ходе новой истории власть церкви сменилась властью государства, власть государства - властью совести, а в наши дни эта последняя была вытеснена анонимной властью здравого смысла и общественного мнения, которые превратились в орудия конформизации. Освободившись от прежних открытых форм власти, мы не замечаем, что стали жертвами власти нового рода. Мы превратились в роботов, но живем под влиянием иллюзии, будто мы самостоятельные индивиды» [Фромм Э. Бегство от свободы. - М. - 1995, с. 211].
10. См. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодейственного подходов. /Избранные труды. - М. - 1995.
11. Генисаретский О.И. «Искусственные» и «естественные» системы //ВМ. - 1995. - № 1-2.
12. Логика подобной дифференциации в рамках метода восхождения от абстрактного к конкретному обоснована автором в диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук «Педагогика как система социальной деятельности».

13. Хайдеггер М. Феноменология и трансцендентальная философия ценности. - Киев. - 1996.
14. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. - Спб. - 1994, с. 245.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М. - 1994, с. 249, 280.
16. Зуев С.Э. Культура в контексте развития // ВМ. - 1991. - № 2.
17. Левинтов А.Е. Человек как идея // ВМ. - 1995. - № 2-4, с. 42.
18. Мамардашвили М.К. Проблема человека в истории / О человеке в человеке. - М. - 1991, с. 21.
19. Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х томах. т. 3. - М. - 1977.
20. Так, например, у Хайдеггера: «... фундаментальную онтологию, из которой могут возникать все другие, надо искать в экзистенциальной аналитике присутствия». [Хайдеггер. М. Бытие и время. - М. - 1997].
21. Кант И. Критика чистого разума. - Спб. - 1993, с. 217, 218.
22. Наиболее приемлемая для меня «предельная» идея тьюторства есть «идея социально-деятельностного решения конфликта между культурным и индивидуальным планами существования человека, ...». [Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства - идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания) / Тьюторство: идея и идеология. - Томск. - 1996, с. 17]. Хотя в последнее время я стал сомневаться, что это решение изначально имеет социально-деятельностную природу.
23. См. о подходах в антропопрактиках у Даниловой В.Л. Антропo-техника как проблема методологии // ВМ. - 1995. - № 1- 2.
24. Wirklichkeit (нем.) - действительность, Мейстером Экхартом было введено как перевод латинского «actualitas» - «действительность».
25. Немесий Эмесский. О природе человека. - М. - 1996, С. 166.
26. Щедровицкий П.Г. Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики. / Очерки по философии образования. - М. - 1993, с. 142.
27. Если здесь нужно какое-то пояснение, то я бы привел жизнедеятельностный пример. Для меня примечательна в этом смысле, например, рефлексивная версия В. Виндельбанда «О Сократе». [Лики культуры: Альманах, т. 1. - М. - 1995].

28. Или способа собственного бытия, которое может осуществиться в особом пространстве, для описания которого приведу высказывание М.К. Мамардашвили: «Это не просто существование вещи, а то, что существует в зоре между задаваемой формой (или понятием) творения и его потенциальной формой или новым творением». [Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М. - 1992, с. 367].
29. Изречения китайского мудреца Лао-Тзе, избранные Л.Н. Толстым. - М. - 1992, с. 24.
30. Такое понимание, в частности, проблематизирует ценность свободы как чего-то предельного, поскольку ценность свободы как таковая не указывает на собственное происхождение.
31. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки. - М. - 1996, с. 41, 42.
32. Библейская энциклопедия Архимандрита Никифора. - М. - 1990, С. 567.
33. Тьюторство: идея и идеология. - Томск. - 1996, с. 17.
34. Я этот тезис высказал на I Тьюторской конференции в Томске в 1997 году. Но тогда это было в некотором смысле только интуитивно.
35. У В. Зеньковского: «В воспитании дело идет об «освобождении», то есть о восхождении к свободе» [Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М. - 1993, с. 30-31]. Сегодня эта идея имеет продолжение; «Ключевым вопросом философской и педагогической антропологии в рамках СМД-подхода оказывается вопрос о методах и техниках освобождения от деятельности» [Щедровицкий П.Г. Мышление, методологическая работа и развитие // ВМ. - 1992. - № 1- 2].
36. «По некоторым сведениям, Климент начинал писать одноименную книгу, и он сам говорит об этом своем намерении в Педагоге (Paed. III, 97). По мнению некоторых исследователей, Строматы - это подготовительные заметки, которые могли бы лечь в основание этой завершающей трилогию книги». [Афанасин Е.В. Философия Климента Александрийского. - Новосибирск. - 1997, с. 62].
37. В этом смысле я согласен с утверждением, что «педагогическая цель трактуется как отражение сущего и выражение должного в человеке» [Беляева Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности. Автореферат докторской диссертации. - Екатеринбург. - 1994].

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

**ФРАГМЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
КОМПЛЕКСА «ШКОЛА СКОЛКОВО»:
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ИМЕНИ
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ» (2011 г.)**

В создании Концепции использовались разработки А.Б. Воронцова, В.А. Львовского, П.Г. Нежнова, А.А. Попова, О.А. Поповой, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудиновой, Б.Д. Эльконина и других сотрудников Открытого института «Развивающее образование».

Оглавление:

- 1. Миссия школы**
 - Название проекта и цель
 - Социокультурный прототип школы
 - Ключевые ценности, задающие идею образования в школе в социокультурном сообществе
- 2. Основные идеи и фундаментальные принципы образовательного процесса**
 - Развитие как индивидуализация
 - Педагогика онтологического конструирования
 - Современные социокультурные контексты и образовательные результаты
 - Подходы к развитию школы
- 3. Описание образовательного процесса и образовательной программы**
 - Особенности школы ступеней
 - Ступень старшей школы – «Школа-Лаборатория
 - Ступень основной школы – «Школа-Клуб»
 - Ступень начальной школы – «Школа Пробы
 - Предшкольная ступень (детский сад) – «Школа Успеха
 - Ступень раннего детства (ясли) – «Школа Открытий
 - Система комплектования школы детьми
 - Основы организации образовательного процесса
 - Индивидуализация образовательного процесса
 - Стандартизация тьюторских позиций

Формы освоения содержания знаний*Условия реализации образовательной программы**Система оценки достижений**Оценка внеучебных достижений**Внутренняя оценка результатов***Детские образовательные продукты****Проектная задача и учебная деятельность**

Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие для построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся

Работа с «картой знаний» в учебном предмете как средство построения индивидуальной образовательной траектории учащихся

Основные требования к учебному блоку**Структура и функции образовательной ИКТ – компетентности****4. Особенности образовательной среды****Поликультурность и многоязычность образования****Доступность и инклюзия****Медицина, питание, безопасность, экология****Информационно-программная среда****5. Школьный уклад***Информационная среда**Расширение пространства социальной реализации учащихся**Оргкультура и особенности корпоративной этики***6. Включение родителей и местного сообщества****7. Внутреннее пространство и физическая среда****Здание для школьников 12-17 лет****Описание основных форматов помещений***Общешкольные пространства**Детский сад – начальная школа**Внешняя архитектура здания детского сад – начальная школа***Использование объектов городской инфраструктуры**

8. Пожелания по архитектурным решениям и внутренней структуре

Помещения для учебно-образовательного процесса

Подростковая школа (6 – 8 класс)

Старшая школа (9-11 класс)

Начальная школа (1 – 5 класс)

Ясли – Детский сад

Состав и площади помещений

Ясли – Детский сад

Начальная школа (1-5 классы)

Подростковая школа (6-8 классы)

Старшая школа (9-11 классы)

Группа общественных помещений

Изображения примеров зданий

9. Управление образовательным комплексом, принципы подбора и развития персонала

Структура управления

Организационная структура

Работа с персоналом

10. Финансовая модель школы и способы ее реализации

Основные финансовые показатели Детского сада – Начальной

Школы

Годовой бюджет Детского сада – Начальной Школы

Основные финансовые показатели Школы

Годовой бюджет Школы

Комментарии к проекту Бюджета

11. Стратегия и планируемые результаты

12. Конкурентные преимущества представленной концепции

13. Описание процесса реализации концепции

Основные этапы

Необходимые ресурсы

Название проекта:

«Образовательный комплекс имени Альфреда Нобеля»

1. Миссия школы

Цель: реализация образовательной модели формирования управленческого и исследовательского мышления на основе отечественных психолого-педагогических концепций деятельностного подхода: культурно-исторической теории Л.С. Выготского, системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и мыследеятельностной педагогики Г.П. Щедровицкого.

Нобель был владельцем 93 заводов, обладателем 350 патентов на изобретения, его предприятия являлись мировой сетью корпораций и синдикатов. Большую часть своей жизни Нобель провел в России. Одновременное сочетание исследовательского мышления и управленческих компетенций во многом способствовало его успехам.

Ведущим достижением отечественной педагогики является наличие научных школ по формированию **теоретического и практического мышления**, на их основе и в рамках **проблемно-задачного подхода** организации образования строится данная концепция. Данный проект позиционируется как лидер в инновационной подготовке мирового уровня по пяти областям – физике, химии, биологии (и медицине), литературе и социологии (и экономике), т.е. по **направлениям номинаций Нобелевской премии**

Социокультурный прототип школы

Выражает установку на открытый и деятельностный характер образовательного процесса: 1) принцип индивидуальных образовательных программ; 2) принцип задачной организации образования, т.е. в яслях дети решают предметные, в детском саду – игровые, в начальной школе – учебные, в основной школе – проектные, в старшей школе – образовательные задачи; 3) принцип сочетания классно-урочной системы обучения и индивидуально-групповых форм учения. Образовательный процесс, строится с опорой на новые организационно-управленческие единицы в Школе – информационно-программный комплекс, тьюторский центр, консалтинговая сеть; 4) принцип взаимодействия с внешними партнерами, прежде всего, сотрудничество с российскими и зарубежными «фабриками мысли»

(thinkingtank); 5) принцип периодизации возрастного развития Л.С. Выготского – Д.Б. Эльконина, где у каждого возраста существует ведущая деятельность, определяющая становление данного возраста, а также те личностные новообразования, которые сначала формируются, а затем субъективируются и индивидуализируются.

Ключевые ценности, задающие идею образования в школе в социокультурном сообществе

1. Ценность **Открытого мира** (и открытости миру). Это значит, что мы ориентируемся в своей работе на общемировые тенденции и вызовы. Мы считаем, что Школа должна развивать и поддерживать такую ориентацию у своих учеников и сотрудников, как жизнеспособность и конкурентоспособность в Большом Мире.

2. Ценность **Русского Мира** (как части Большого Мира) и **развития России**. Эта ценность требует проектирования такой Школы, которая могла бы внести свой вклад в развитие нашей страны. С другой стороны, Школа должна воспитывать учеников, способных брать на себя ответственность за социокультурную ситуацию, в которой они живут. Мы считаем, что Школа должна развивать и поддерживать у своих учеников и сотрудников ориентацию на владение основными ресурсами Русского Мира – Языком и Мышлением, а также их конкурентоспособными продуктами.

3. Ценность **развития Человеческого Потенциала**. Это значит, что школа должна развивать у своих учеников и поддерживать у своих сотрудников возможности индивидуального развития – физические (здоровье), эмоционально-волевые (веру в себя, готовность к преодолению трудностей, эмоциональную устойчивость и т.д.), интеллектуальные (гибкость, креативность), духовные (ценность самостоятельности и готовность к поиску собственного жизненного пути, способность к самоопределению и поступку).

4. Ценность **продуктивной Коммуникации**. Поскольку Школа мыслится как принципиально открытая структура, представляется крайне важным продуманное и последовательное освоение различных культурных «образов языка» прошлого и настоящего, речевого

инструментария, позволяющего включаться в максимальное количество социальных и культурных акций, а также самостоятельно организовывать дискурсивное пространство, ориентируясь на образцы «коммуникативных событий» современности.

5. Ценность **современных технологий Знания**. Анализ современных мировых тенденций показывает, что в современном обществе все большую роль начинает играть производство, передача и использование знаний, что дает основание социологам обсуждать переход к обществу знаний, а экономистам – **экономике знаний**. В соответствии с распространенными в современной социологии идеями С. Белла современный мир переживает переход от индустриального к постиндустриальному этапу развития общества. Важнейшим следствием этого является смена ведущего социального института. Если в индустриальном обществе эту роль играли корпорации, то в постиндустриальном ведущую роль в социальном и экономическом развитии начинают играть центры производства и переработки знаний (в теории Белла – университеты). Создаваемая Школа должна стать носителем этой тенденции в России. Это значит, что она должна:

- готовить учеников к работе в интеллектуалоемких практиках (в их создании, развитии, функционировании);
- стать центром проектной, исследовательской и экспертной деятельности для российской системы образования;
- входить в сотрудничество с российскими и зарубежными «фабриками мысли» (thinkingtank).
- являться центром интеллектуальной культуры города, где будут проходить презентации современных продуктов и технологий, инновационные выставки, мероприятия по «конструированию будущего».

Таким образом школа будет являться футуролическим центром города

При этом необходимо заметить, что Россия продолжает делать ставку на индустриальную форму развития, наращивая производственные мощности и теряя интеллектуальный потенциал. Таким образом, нашим выпускникам заведомо придется преодолевать сопротивление социальной, идеологической и экономической среды. Они должны стать достаточно самостоятельными, адаптированными и волевыми, чтобы реализовывать далеко не общепринятые идеи и ценности.

2. Основные идеи и фундаментальные принципы образовательного процесса

Развитие как индивидуализация

Исходным пунктом развития является факт индивидуализации (обособления) ребенка, приводящий к разрыву события, т.е. единства ребенка с «обществом» (с матерью, с близкими взрослыми). Этот кризисный момент – «рождение» как начало перехода на новый уровень событийности, где необходим иной способ жизнедеятельности. Фаза, которая следует далее, заполнена активными попытками ребенка восстановить полноту события, построив взамен угасших связей систему отношений (в отличие от связей, которые непосредственны, отношения опираются на знаково-предметное опосредствование). Установление отношений со взрослым идет путем активного отождествления с ним, через принятие и освоение ребенком определенного слоя предметности (культурных средств и способов действия). Однако присвоение основ предметности есть в то же время завоевание очередной ступени самостоятельности, т.е. объективно несет в себе тенденцию обособления (индивидуализации), которая и становится доминирующей в следующей фазе цикла.

Переход в эту фазу знаменуется прорывом инициативности, обнаруживающимся в форме кризиса развития. Инициатива оказывается направленной на использование освоенного способа действия как средства опробования целостных образцов человеческой жизнедеятельности. На этом этапе, по словам происходит свободное созидание «собственных общественных отношений и самого себя» (Давыдов, 1996), или в другой формулировке – «творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности». В ходе такого опробования общий способ дифференцируется, проникая в разные сферы человеческой жизнедеятельности и специализируясь там, где обнаруживается зона личного интереса. При этом происходит индивидуализация способа действия, означающая его подгонку к функциональным возможностям и актуальным потребностям индивида, а также имеет место действительное обобщение способа действия как центра растущего функционального поля, поля действительных возможностей «Я». Помимо этого, происходит выделение для ребенка зоны его собственных интересов, предпочтений и отторжений. Наконец, имеет место и установление отношений с другими (прежде всего ровесниками),

завоевание своего места в складывающемся сообществе. Все это вместе обуславливает определенный уровень самоидентификации ребенка, т.е. шаг в личностном развитии.

Педагогика онтологического конструирования

Под индивидуализацией мы имеем в виду не метод, не педагогический прием, а иной тип антропопрактик. Парадигма организации такого образования есть индивидуально ориентированная педагогика как педагогика онтологического конструирования – онтопедагогика.

Крайне важен для онтопедагогики социальный факт заказа. Однако ситуация не совсем такова – мы сегодня имеем дело с квази-заказом, поскольку новый образ жизни новой элиты не выращен. Ирония ситуации такова, что мы наблюдаем метание родителей от аристократизма до педантичного социализма (ориентированного на традиционные показатели). А идея, что образ жизни может быть индивидуален и уникален, только зреет в кругах наших потенциальных заказчиков.

По существу, это образовательные проекты создания и реализации определенной картины мира, вхождение в которые сегодня востребовано элитой. Соответственно, это и есть тренд развития лидера образования в России – организация нового образовательного уклада, основанного на конструировании новой традиции. Такое конструирование связано с полаганием двух типов знания: реалистично-контекстуального и ядерно-сущностного. Произведем попытку/гипотезу такого полагания (см. схему ниже). Для стартового этапа современные социокультурные контексты на схеме изложены достаточным образом.

Что же касается «ядра», то этот вопрос требует дополнительных комментариев. «Конструирование Будущего» – сегодня это указание не на конкретный вид деятельности, а на метафору действия. Но очевидно, что это действие принадлежит современной элите.

Соответственно, проект реализует 5 предпрофильных и профильных направлений соответствующих возможным управленческим и исследовательским позициям согласно номинациям Нобелевской

премии. Профили: «Полис» (социология и экономические технологии); «Биос» (медицина и биотехнологии); «Логос» (литература и лингвистические технологии); «Фьюзис» (физика и «высокие» технологии); «Химос» (химия и нанотехнологии).

Профильное образование в образовательном комплексе реализуется на ступени старшей школы, а предпрофильное реализуется на ступени подростковой школы, т.е. с 6 класса, однако профильность и предпрофильность ни в коей мере не надо понимать здесь как углубленное и специализированное обучение. (При этом подростки имеют право раз в полгода на перемещение с одного предпрофиля на другой. Предпрофильное образование реализуется в подростковой школе в форме организации досуга, дополнительного образования и в формах современного воспитания и социализации). Поскольку социокультурные практики реализуются через технологическую организацию жизнедеятельности, то и подростковая и старшая школа должны строиться не по принципу предметных профилей, а на технологической основе, где материал предмета является средством введения в ту или иную практику. Таким образом профильное образование строится как введение в определенные технологии организации того или иного сегмента человеческой деятельности, то есть является формированием основ определенной картины мира. Тогда как предпрофильное ориентировано на формирование определенных ценностей, знакомство с великими лидерами того или иного направления, апробирование себя в отдельных, но базовых сегментах, той или иной социокультурной практики.

Исходя из такого представления о ядре (содержание профилей и предпрофилей) и можно строить всё образование, включая досуговые формы жизни в учреждении: подбор детей в классы, проектно-исследовательскую деятельность, тренинги и путешествия, праздники, экскурсии, видео-клубы и т.д. Более того, становится ясно, какие педагоги и мастера дополнительного образования будут необходимы, а также это открывает возможность приглашения родителей для участия в мастер-классах. Также необходимы мероприятия открытого характера – диспуты, лекции, презентации, вечера, концерты – что будет позиционировать учреждение как центр инноваций и культурных прорывов.

Таким образом, в школе существует следующие типы образовательных результатов:

1. Оформление гражданской идентичности как особого типа субъектности при смене экономического уклада;
2. Владение методами проблемно-процессуальной коммуникации, и проектной организации жизни;
3. Формирование своего внутреннего мира как возможностей появления техник самоорганизации;
4. Конструирование собственных целей как культурно-исторических;
5. Самоопределение по отношению к той или иной культурно-исторической практике, апробирование ее базовых технологий.

Подходы к развитию школы

- Развитие на основе индивидуальных образовательных программ, учащихся;
- Развитие на основе заказа инвесторов;
- Развитие на основе принципиальных изменений современной геоэкономической, геополитической ситуаций.

3. Описание образовательного процесса и образовательной программы

Основным в построении образовательной программы является принцип развития. В нашем случае принцип развития означает такую организацию образовательного пространства, которая способствует развертыванию онтогенеза в соответствии с его внутренней логикой. Принятие этого принципа необходимо предполагает придание программе таких взаимосвязанных характеристик, как целостность, ритмичность, рамочность, культуросообразность, открытость.

Особенности школы ступеней

Ступень старшей школы – «Школа-Лаборатория» (9(10) – 11(12) классы)

Обучение осуществляется на основе идей системомыследеятельностной педагогики Г.П. Щедровицкого. Ведущей деятельностью юношеского возраста является конструирование образов будущего.

Основное новообразование – самоопределение как оформление собственных позиций идентичности (А.А. Попов). Ведущей задачей по формированию исследовательского и управленческого мышления являются: развитие воображения как способности творения гипотез, проектов и программ; овладение свободой и самостоятельностью в сфере исследований и проектирования; овладение способностью осуществлять научную проверку гипотез и практически воплощать проекты и программы. Здесь планируется сочетание индивидуальных образовательных программ с профильной подготовкой, где профили выделены по принципу организации современных технологий мышления и деятельности согласно номинациям Нобелевской премии. Профили: «Полис» (социология и экономические технологии); «Биос» (медицина и биотехнологии); «Логос» (литература и лингвистические технологии); «Фьюзис» (физика и «высокие» технологии); «Химос» (химия и нанотехнологии).

Ступень основной школы – «Школа-Клуб» (6-8(9) классы)

Строится на основе концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова и интенсивной игровой технологии трансформативного обучения Г.П. Щедровицкого. Ведущей деятельностью является проектная деятельность, связанная с действием по собственному замыслу в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего проекта (А.Б. Воронцов). Новообразование возраста – способность принимать решение о действии в единстве замысла и реализации. Ведущей задачей по формированию исследовательского и управленческого мышления является развитие воображения как способности проектирования образов внешнего мира и своих действий в этом внешнем мире; овладение свободой и самостоятельностью. Здесь необходимо создать условия, в которых: возможно двигаться в познании окружающего мира по собственной индивидуальной образовательной траектории; приобрести опыт собственной проектной работы; рассматривать свою картину миру из других позиций, что связано с позиционностью в учебном процессе; возможно экспериментировать с собственным действием, возможность пробовать, раз в полгода меняя предпрофиль своего обучения. Предпрофильное образование реализуется в подростковой школе только в форме организации досуга, дополнительного образования и в формах современного воспитания и социализации.

Ступень начальной школы – «Школа Пробы» (1-5 классы)

Обучение осуществляется на основе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Ведущей деятельностью является коллективная учебная деятельность. Основное новообразование возраста – оформление теоретического мышления в так называемом умении «уметь учиться». Ведущей задачей по формированию исследовательского и управленческого мышления является: развитие воображения как способности творения «понятийных конструкций» внешнего мира; появление основ теоретического (рефлексивного) мышления; овладение грамотностью, в том числе функциональной; освоение обобщенных способов действия. Характеристики образовательного пространства – наличие нескольких взаимодополняющих пространств: учения, тренировки, пробы, игры и места для предъявления своих достижений. Задача педагогического коллектива обеспечить свободный переход из одного пространства в другое, организуя образовательный процесс в разных урочных и внеурочных формах, в разных видах деятельности младшего школьника. Индивидуализация в начальной школе – это создание условий для реализации личного понимания, интереса и поиска средств, позволяющих его проявить, создание авторских работ (проб) на предметном материале, участие в формировании норм работы и оценивания.

Предшкольная ступень (детский сад) – «Школа Успеха» (3 - 7 лет)

Ведущей является игровая деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Основное новообразование – воображение и фантазия. Исходя из деятельностного подхода, итогом периода является освоенный образец способа действия, его опробывания на разном предметном материале (П.Г. Нежнов). Ведущей задачей по формированию основ исследовательского и управленческого мышления является: развитие воображения как способности творения новых образов, которых не дает непосредственное чувственное восприятие; обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами конструкторской и художественной деятельности. Весь образовательный процесс в детском саду условно разделяется на три составляющих блока: 1) специально организованное обучение в форме занятий; 2) совместная взросло-детская (партнерская) деятельность; 3) свободная самостоятельная деятельность детей. Гармоничное сочетание указанных форм позволяет педагогу, с одной стороны,

осуществлять проблематизацию и обучение детей, обогащающие процессы их развития, а с другой стороны – организовать для детей культурное пространство свободного действия, необходимое для процесса индивидуализации.

Ступень раннего детства (ясли) – «Школа Открытий» (1,5-3 года)

В рамках деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, В.В.Давыдов) ведущей деятельностью является предметно-манипулятивная. Основные новообразования – прямохождение, речевое общение и предметная деятельность. Ведущей задачей по формированию предоснов исследовательского и управленческого мышления является: формирование понятий и совершенствование интеллектуальных операций; соединение речи с мышлением; выделение операций анализа и синтеза, развитие наглядно-образного мышления. Требования к образовательной среде: качественность (насыщенность, природосообразность, системность, полифункциональность, динамичность, сомасштабность, трансформируемость, вариативность, эстетичность, культуросообразность); развивающий характер (комплексное зонирование, стабильность-динамичность среды, эмоциогенность среды); комфортность (безопасность, удобство). Возможность свободного перехода детей из одного места пространства в другое. В этом пространстве ребенок пересыпает песок, овладевает действиями ложкой, карандашом, ведром и др. Этот период есть операционально-техническая фаза возрастного развития.

Выделяют три модели, которыми охватывается все дошкольные воспитательные программы за всю историю дошкольной педагогики: учебная модель, комплексно-тематическая и предметно-средовая. Каждая из моделей характеризуется позицией взрослого, соотношением инициативы и активности взрослого и ребенка, организацией образовательных содержаний. Каждая модель имеет свои очевидные достоинства и недостатки. В данной программе используется «сборная» трехблочная модель. Это позволяет использовать сильные стороны каждой из моделей и «обойти» их слабые места.

В соответствии с этой «сборной» моделью весь образовательный процесс в детском саду условно разделяется на три составляющих блока. В первом блоке содержание организуется по «предметам», во

втором – комплексно-тематически, в третьем – в соответствии с традиционными видами детской деятельности. Одним из условий образовательной среды является обеспечение безопасности дошкольников через самостоятельную деятельность (самоорганизация, саморегуляция и т.д.). То есть пространственно-предметная и психодидактическая среды устроены таким образом, что ребенок абсолютно свободен и самостоятелен в собственных действиях и его жизни ничего не угрожает в таком пространстве. Впоследствии он имеет возможность выбора (где и чем заниматься), готов к самостоятельному принятию решений, и непосредственно несет ответственность за совершаемые действия, педагог в данном случае, соблюдает принцип «иду рядом».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

ПРОЕКТ «ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ДОСТИЖЕНИЙ» (2014 г.)

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

Проект – победитель конкурса проектов Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки по оценке качества образования в Российской Федерации.

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 волевую 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 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, в управлении, в 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 представляться несоразмерными 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 её выполнения) и *достижения*, связанные с осуществлением определённой деятельности и материализованные в её 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 исчерпывающейся 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 «умеет»). Выделено пять уровней развития; в сочетании с полным отсутствием компетентности построенная таблица даёт 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, ещё и способность, индивидуально или в группе, самостоятельно ставить задания уровня компетентностных испытаний (*рекордные профессиональные и жизненные цели*).

Полученная таблица может быть основанием для разработки экспертных шкал и заданий открытого (проблемного) типа.

Уровень	Аналитические компетентности	Эйдетические компетентности	Конструктивные компетентности
Чувственное участие	Может выделить сущностные 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

Уровень	Аналитические компетентности	Эйдетические компетентности	Конструктивные компетентности
Реконструкция способа действия на соотношении 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 образования 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 одарённость, проявляющуюся в готовности школьника ставить себе задачи и определять сферы интересов за пределами школьной программы и перспектив получения высшего образования либо углублённо осваивать определённые тематические области (характерный признак таких школьников — учитель может попросить их провести урок по определённой теме).

Кроме существующих в системе основного и дополнительного образования форм (компетентностные элективные курсы и образовательные погружения, научные общества учащихся, творческие объединения, школьные активы и добровольческие организации), необходимо для выявления таких школьников обращать внимание и достижения в программах, действующих в системах учреждений молодёжной 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 трёхдневного 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 нерезализованного 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 подсчёт рейтинга, определение победителей.

Рейтинг выставляется независимо по следующим основаниям:

— экспертная оценка содержательности, степени проработанности идей, структуры возможных партнёрских 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 трёх 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, так же 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 общим голосованием выбирается «президент».

Четвёртый этап представляет собой рефлекссию 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 учётом 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 стажёров. 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 — то, что эти дисциплины представлены в школьных (даже профильных) программах весьма фрагментарно, позволяет также обнаружить, насколько участник демонстрирует устойчивый интерес и владение материалом за пределами школьных курсов.

Актуальным является конструирование подобных испытаний на материале других предметных дисциплин (прежде всего, дисциплин точного, естественнонаучного, 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 Чёрном море в Севастополе, заодно проиграть возможные исторические альтернативы;

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

— построить алгебраическую теорию точек зрения;

— придумать и создать такую социальную рекламу, благодаря

которой никому не будет приходиться в голову ломать зелёные насаждения или топтать траву во дворах.

Эти и подобные им задания в разное время выполнялись в программах «Школа гуманитарного образования», «НооГен — 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 результаты мы получаем на выходе программы.

2) участник программы, отвечая на вопросы из данного блока, фиксирует свое 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. Вторым вопросом 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.

Содержание

Введение	3
Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития (2014 г.)	6
Структуры и принципы антропопрактик развития. Практическое мышление (2012 г.)	19
«Конструирование Будущего». Социальное позиционирование онтопедагогики в России (2009 г.)	30
Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения (2006 г.)	36
Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) (1997 г.)	50
Приложение 1. Фрагменты концепции образовательного комплекса «Школа Сколково»: «Образовательный комплекс имени Альфреда Нобеля» (2011 г.)	70
Приложение 2. Проект «Оценка компетентностных результатов и достижений» (2014 г.)	84