Самоопределение: модель и способ организации

ПОПОВ Александр Анатольевич, доктор философских наук, доцент, заведующий научно-исследовательским сектором «Открытое образование» научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва); заведующий лабораторией развития содержания образования Центра развития образования Российской Академии Образования; заведующий лабораторией компетентностных практик образования Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета (Москва), ведущий научный сотрудник «Школы антропологии будущего» Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва), профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск). ORCID https://orcid.org/0000–0002–2945–0289. *E-mail*: aktor@mail.ru. *Телефон*: 84954099110.

АВЕРКОВ Михаил Сергеевич, старший преподаватель краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми в структуре Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования. *ORCID* https://orcid.org/0000–0003–0335–8510. *E-mail*: mgolota@yandex.ru. *Телефон*: 89232806451.

МАТЮНИНА Марина Алексеевна, научный сотрудник научно-исследовательского сектора «Открытое образование» научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. *ORCID* https://orcid.org/0000-0003-1625-0496. *E-mail*: matyunina-ma@ranepa.ru. *Телефон*: 8-916-128-16-10.

Введение

Рост значимости человеческого капитала для процессов экономического развития, стабильно фиксируемый в течение 1980-2010-х гг. [10] закономерно требует от образовательного процесса индивидуализации и персонализации как ориентации на интересы и запросы ученика либо его законных представителей [5, 7]. Однако, эти процессы не могут сводиться ни к простой адаптации освоения общеобязательного учебного материала к индивидуальным особенностям ученика, ни даже к обеспечению отдельных запросов учеников, если они формируются ситуативно, в режиме реакции на конкретное стечение обстоятельств, и не опираются на сознательно сконструированный образ собственного будущего и стратегию его реализации. В свою очередь, подобный образ собственного будущего (или, если говорить более точно, позиции и модели деятельности человека в этом будущем) заведомо является результатом состоявшегося *самоопределения* ученика.

Примем в качестве рабочего определения этого понятия способность человека самостоятельно организовывать продуктивную деятельность в конкретных обстоятельствах, на основе собственного целеполагания, плана действий и, в конечном итоге, персональных приоритетов и жизненных проектов [6]. Важно, однако, что на данный момент этот феномен не только не получил строгой, теоретически выверенной формулировки, но и не был описан хотя бы на уровне системы базовых принципов и способов деятельности. Это тем более примечательно, что само понятие в настоящее время становится все более востребованным и употребимым, как в концептуальных, методических, нормативных документах сферы образования, так и в текстах рекламно-маркетингового назначения. Но большинство авторов этих текстов либо давали общепсихологические или общекультурологические определения для самоопределения,

не предполагавшие структурного и, тем более, генетического описания этого феномена, либо описывали слишком частные аспекты самоопределения и соответствовавшие им образовательные методы.

Одним из сравнительно немногих исследователей образовательной деятельности, которые описали феномен самоопределения как результат целенаправленной образовательной деятельности, заслуженно считается Пётр Георгиевич Щедровицкий. Он известен в отечественной мыследеятельностной традиции как философ-практик, конструирующий в ходе своих изысканий содержательные основания и инструменты реализации для принципиально значимых практических решений в разнообразных сферах человеческой жизнедеятельности. В своих выступлениях и текстах, посвященных как философско-методологическим основаниям образовательной деятельности, так и вполне прикладным задачам реформирования образования в конкретной ситуации, он последовательно показывал, что именно самоопределение и, как следствие, способность к самостоятельному продуктивному действию, становится ключевым образовательным результатом. Притом, этот результат оказывается значимым как для непосредственных благополучателей образовательного процесса (учеников и их родителей), так и для субъектов, обеспечивающих превращение персональных «самоопределений» в ресурсы экономического и социокультурного развития. Эти статьи и материалы выступлений зачастую публиковались в малотиражных региональных сборниках и журналах, оказывались недоступны для широкого круга исследователей. Но недавно вышедший сборник «Критика педагогического разума» свёл большинство этих работ в единую систему.

«Критика педагогического разума» представляет собой второй том собрания сочинений П.Г. Щедровицкого. В отличие от первого тома, посвященного философской и педагогической антропологии как *основанию* образовательной деятельности, он освещает вопросы образовательной практики и политики, складывающиеся в целостный подход к организации образовательной деятельности по самоопределению учеников. Но этот подход автор не даёт читателям в готовом виде, а, представляя их вниманию значительный массив материалов разных лет, предлагает реконструировать базовую логику и систему методов прямой образовательной работы и управления образовательным процессом, обеспечивающих самоопределение. Важно, что ни один из материалов, представленных в книге, *непосредственно*, по своему базовому содержанию, ни, тем более, по названию, не посвящён понятию самоопределения. Материалы описывают более «общие» принципы функционирования образовательного процесса и реализации образовательной политики. Однако, большинство этих принципов прямо или косвенно предполагает, что основным типом активности в описываемых автором образовательных моделях является именно самоопределение, и оно же становится ключевым результатом образовательной деятельности. Во многих материалах сборника формулируются *задачи* самоопределения, которые могут быть решены средствами образования, и описывается соответствующая логика организации образовательного процесса. Нередко автор обсуждает методические, управленческие, содержательно-деятельностные условия, *фактически* обеспечивающие те или иные компоненты самоопределения. Наконец, в ряде моментов он обсуждает такой способ образовательной активности, как *антропоника*, связанный с продвижением учеников, уже заведомо определивших свои интересы и поставивших собственные образовательные цели.

В предлагаемой статье мы предприняли попытку систематизировать представления П.Г. Щедровицкого о содержательных, методических и управленческих условиях, обеспечивающих самоопределение как результат специально организованного образовательного процесса (первая часть предлагаемой статьи). Далее, мы выделили и описали основные принципы, методы, структуру деятельности в рамках открытого образования, как практики, целенаправленно организующей самоопределение учеников и первые шаги в его реализации. Наконец, в завершении статьи мы показываем, как

методологические решения, предложенные рассматриваемым автором, позволили сконструировать основные решения открытого образования, обеспечивающие самоопределение взрослеющих людей.

Часть 1. Организация самоопределения: содержательная логика, компоненты и условия

Представим основные тезисы относительно содержательных, образовательно-технологических и управленческих условий организации самоопределения в сфере образования, логически вытекающие из материалов П.Г. Щедровицкого, размещенных в сборнике «Критика педагогического разума» (ещё раз напомнив, что непосредственно термин «самоопределение» автор данного издания употребляет крайне редко).

1. Образование как практика, обеспечивающая формирование самостоятельной биосоциокультурной сущности человека, рассматривается П.Г. Щедровицким не как оснащение этого человека отдельными («частными») практически применимыми инструментами. С его точки зрения, любое образовательное действие в собственном смысле слово является деятельностным воплощением философского идеализма – реализацией «здесь и сейчас» определённого трансцендентального мира (с заданным посылом, ключевыми позициями относительно поведения и деятельности, и т.д.), не сводимого к зримому, вещному миру. Этот трансцендентальный мир может быть условно обозначен как «ядро» содержания образования, с точки зрения автора – и именно содержание образования, с его точки зрения, является центральным и определяющим из трех компонент образовательной деятельности (содержание, самостоятельная деятельность ученика, обеспечивающая деятельность специалиста в сфере образования) – оно фактически «программирует» активность участников образовательного процесса. [15]

Основные тезисы и посылы базовой трансцендентальной конструкции, в рамках системы образовательного взаимодействия преобразуются:

- в условия и ограничения («правила игры») образовательной активности учеников;
- в конфигурацию специально конструируемых для них ситуаций принятия решений;
- в сопутствующие образовательные инструменты;
- в базовые задачи и посылы для работы специалистов сферы образования в основных позициях (состав этих позиций, предлагаемый автором, будет описан ниже). [11]

И затем, после прохождения учениками основных образовательных ситуаций, эти базовые структурные компоненты исходной трансцендентальной структуры, материализовавшись в условия и ограничения деятельности, сформировав собой личностно значимый опыт этой деятельности и – обязательное условие с точки зрения автора! – будучи отрефлектированы и структурированы, интериоризируются учениками и превращаются в их персональные установки.

Именно такой образовательный процесс П.Г, Щедровицкий называет «трансляцией культуры» (в отличие от иного, расхожего определения данного термина, предполагающего освоение конкретных единиц культуры как самоценности), и подробно описывает его, в том числе, в большом количестве схем, во втором разделе рассматриваемой книги. [14]

Этот подход принципиально отличается от большинства распространённых представлений об индивидуализации и персонализации в образовании. В рамках этих представлений, самоопределение рассматривается как удовлетворение персональных запросов ученика, основанных на его спонтанно сложившихся самоощущении, самообразе, потребностях. А сами эти побуждения ученика зачастую опираются на его сиюминутные переживания и не позволяют занять устойчивую позицию в каком бы то ни было аспекте жизни. [9] Как пишет сам автор книги, «…источник активности не может быть найден в самом человеке. Активность… есть единство культурно-исторической

детерминации и организации деятельности, прожективной и целевой организации и плана намерения. … …План культурно-исторической организации мышления и деятельности составляет базовую и глубинную характеристику активного поведения (деятельности)». Далее автор ещё более конкретно обозначает сущность действительной индивидуализации в образовании, как и в иных гуманитарных практиках: «развивающимся может быть признан минимальный объект под названием «исторически развивающаяся культура плюс человек», или «человек в рамке исторически развивающейся культуры»». [12]

Фактически, речь идет об образовательном процессе как о становлении «агентов» определённого способа организации действительности (социально-экономической или социокультурной) и определённых нравственных императивов, определяющих как процессы деятельности, так и отношения между её участниками. Именно в связи с этим П.Г. Щедровицкий говорит о необходимости более раннего изменения системы образования, чем иных социальных структур. Система образования призвана сформировать и сделать «очевидными» и общеупотребимыми те модели деятельности, отношений, коммуникаций, управления, которые затем будут сформированы в рамках целевых программ и закреплены в виде институциональных систем. [21]. Но чтобы система образования *действительно* могла выполнять свою роль не просто ключевого «инструментария» общественных перемен, а и их «драйвера», она должна отвечать строго определённым требованиям. Чуть позже мы покажем, как их видит автор рассматриваемой книги. Сейчас лишь отметим, что с его точки зрения, сформулированной во второй половине 1990-х гг.и, судя по рассматриваемой книге, не претерпевшей с тех пор существенных изменений, основные реформы в отечественной системе образования носят в основном «реактивный» характер, связанный с восполнением конкретных дефицитов или удовлетворением вновь возникших потребностей, а не характер формирующий («прогностический», по терминологии автора). [18]

2. Исходя из вышеизложенного материала, может сложиться впечатление, что основным образовательным результатом в собственном смысле слова, с точки зрения П.Г. Щедровицкого, должно стать не самоопределение человека, а присвоение им неких общеобязательных представлений, норм и способов деятельности. Начинает казаться, что базовым образовательным процессом является «программирование», а не обеспечение самоопределения. Но это совершенно не так, если не сводить самоопределение к созданию условий для безоговорочной реализации ситуативных человеческих побуждений.

Во-первых, говоря о содержании образования как о факторе, формирующем установки и способы деятельности учеников, автор имеет в виду далеко не только и не столько «правильный» учебный материал, хотя и его отбор принципиально важен. Но в первую очередь речь идёт всё же о «правильной организации коллективной мыследеятельности» и «всю рефлексивную организацию ситуации» (имеется в виду ситуация освоения нового для ученика инструмента, в том числе, исходного учебного материала, или способа действия). Следовательно, ученики не просто интериоризируют предлагаемое им «идеальное» (трансцендентальное) содержание, но: а) выстраивают к нему персональное рефлексивное отношение; б) выделяют из этого содержания «схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения», опять же, актуальные для персональной деятельностной ситуации. Эти рефлексивные процессы и процессы реконструкции, с точки зрения автора, происходят в процессе создания содержательной топики конкретного осваиваемого культурного материала либо деятельностной ситуации – и организации движения ученика по ней (автор подробно пишет об этом в работе «Активные формы обучения и проблема содержания образования», включенной в рассматриваемый сборник). Именно так, на наш взгляд, образовательно обеспечивается становление персональных оснований человека, описанного в предыдущей книге автора [11]. В ходе данного процесса, исходные полуосознанные представления взрослеющего человека о себе и его личные основания для деятельности сталкиваются с культурным

материалом и оформляются за счёт него, одновременно преобразуя/переосмысливая сам исходный культурный материал.

Во-вторых, культурный материал, лежащий в основе трансцендентальной системы, с которой, так или иначе, работают ученики, не является объективной данностью («вещью-в-себе»), которую нужно соотнести с собственными побуждениями, присвоить и инструментализировать. Он сам выступает как предмет и результат целенаправленного конструирования. В свою очередь, это конструирование может осуществляться специалистами сферы образования (занимающими различные позиции) «за кулисами» основного процесса, а может происходить непосредственно в процессе рефлексивно-аналитического взаимодействия ученика(ов) и специалиста(ов) сферы образования. С точки зрения автора книги, «лишь в рамках разработки новых культурно-исторических образцов мышления и деятельности, в рамках развития новых типов прожективного отношения к миру и структурам деятельности может быть осмысленно поставлена проблема личных установок и психологических ориентаций, проблема внутренней активности человека (учащегося)». В этом смысле, оптимальным содержанием образования становится не только не освоение сложившихся и зафиксированных культурных феноменов во всей полноте их характеристик, но даже и не прохождение деятельностных и рефлексивных ситуаций, вытекающих из трансцендентальной системы, построенной разработчиками образовательной программы. Такое содержание разрабатывается, на основе исходного культурного материала в процессе образовательного взаимодействия – и уже затем инструментализуется и осмысливается за счёт серии аналитических, проектных, рефлексивных процедур.

3. При этом, для освоения, рефлексии и инструментализации трансцендентального содержания, особенно, если оно происходит в режиме реконструкции учениками и работающим с ним специалистом образования «здесь и сейчас», необходима определённая позиционная структура, описанная автором в ряде схем трансляции культуры. В рамках этой структуры, один специалист сферы образования (условно назовём его «носителем исходного материала», фактически же это может быть школьный учитель, лектор, ведущий продуктно-ориентированной мастерской, тренер, и т.д.) обеспечивает знакомство ученика с исходным материалом (как непосредственно, так и в режиме постановки задачи для самостоятельных изысканий). Вторым *полноправным* позиционером в этой схеме является ученик, который не просто принимает информацию/задания, но и предлагает «носителю исходного материала» свои вопросы или версии работы с данным материалом. Но эта «обратная связь» от ученика приходит к носителю материала не в изначальном виде, а переработанная и проинтерпретированная работающим с ним специалистом, которого можно назвать «конструктором образовательной ситуации». Оговоримся, что оба термина не используются автором книги, а введены непосредственно нами. «Конструктор образовательной ситуации» может занимать позицию тьютора, модератора коммуникации, иногда даже методиста или психолога. Во всех этих случаях, он обеспечивает превращение запросов или предложений ученика в понятную и исполнимую задачу для следующего действия «носителя материала» - и одновременно, преобразует ответы этого «носителя» в такие формы, в которых ученик проще всего может их использовать для реконструкции культурного содержания, его рефлексии, выделения способов действия. [14]

По-видимому, именно такая структура образовательной коммуникации является оптимальной для полноценного самоопределения ученика. Он не просто может сопоставлять между собой позиции, занимаемые несколькими разными специалистами сферы образования и транслируемое ими содержание, но получает поддержку в собственной активности по осмыслению и преобразованию этого содержания в соответствии с собственными интенциями (опять же, в полном соответствии с моделью становления субъектности из предыдущей книги рассматриваемого автора).

4. В качестве важного и даже, возможно, ключевого результата образования, автор рассматривает становление взрослеющего человека как агента мыследеятельности. Допустимо предположить, что описываемые им модели трансляции культуры в конечном итоге обеспечивают именно этот образовательный результат. На наш взгляд, становление в качестве агента мыследеятельности само по себе говорит о произошедшем самоопределении (по крайней мере, относительно предмета мышления и соответствующих деятельностных задач). Кроме того, П.Г. Щедровицкий специально обозначает три уровня активности человека как агента мыследеятельности, что само по себе предполагает, по крайней мере, определение персональных притязаний и желательных результатов на каждом шаге собственного продвижения (деятельностного или образовательного):

- Существование как носителя уже сформированной мыследеятельности (агент решения уже сформированных задач, предполагающих при этом самостоятельный анализ и разработку способов действия в каждом конкретном случае).
- Существование как источника идей и развития мыследеятельности (субъект постановки новых задач и разработки для них оптимальных способов решения, в рамках выстроенной системы).
- Существование как «гаранта» развития систем мыследеятельности – фактически, управляющего субъекта, создателя условий для разворачивания и реализации мыследеятельностных процессов самых разнообразных субъектов. [17]

Переходы между этими уровнями Пётр Георгиевич заведомо рассматривает как рефлексивный акт. В случае перехода между 1 и 2 уровнями, с точки зрения автора, этот акт должен опираться на прямую проблематизацию, требующую собственных решений. Вероятно, аналогичным может быть и переход со 2 на 3 уровень, только предметом проблематизации должны быть существующие институты и инструменты мыследеятельности, а не содержание непосредственных мыследеятельностных задач.

5. Но автор книги идёт дальше, обозначая в качестве ключевого образовательного результата не только становление человека в качестве агента мыследеятельности, но и «выход за пределы мышления» - феномен *понимания* сложившейся ситуации как реконструкции её структуры, основных внутренних связей, обуславливающих её факторов (поддерживающих или развивающих) и, в конечном итоге, её базовых онтологических оснований. В процессе *понимания* как реконструкции фундаментальной системы оснований и детерминант, человек фактически встаёт на позицию «демиурга», включенного в предмет творения, но понимающего закономерности этого предмета и способного преобразовать его, заведомо не разрушая. Соответственно, именно *понимание* делает возможным максимально взвешенное и результативное *целеполагание* по отношению к окружающей действительности. Процесс целеполагания автор описывает как построение перед началом «*акции*» как непосредственного действия, конструируемого в ходе мышления, - «*акта*» как исходного образа предстоящего действия, формируемым, как можно понять, в режиме сочетания мышления и понимания. Это принципиально важно, поскольку, сам автор книги говоря непосредственно про самоопределение, обозначил: самоопределение не может быть понято вне отношения к цели; более того, оно происходит/актуализируется на каждом шаге к достижению этой цели. Подчеркивается, что, даже получив опыт значительного количества однотипных *акций*, человек на одной лишь этой основе не может реконструировать *акт*, а значит, не может самостоятельно определить направленность и содержание своей деятельности (соответственно, не осуществляет самоопределение). Из этого можно сделать вывод, что для самоопределения в равной степени важны как становление в качестве агента мышления на максимально высоком уровне, так и, прежде всего, становление способности к *пониманию* ситуации, вернее, комплекса ситуаций, от макроуровня до уровня персонального. [16]

На наш взгляд, именно в связи с так понимаемыми образовательными результатами П.Г. Щедровицкий в одном из фрагментов книги говорит об образовании

как о «ресурсе свободопользования» [19]. Образование, обеспечивающее *понимание* как составление карты персональных возможностей и одновременно *мышление* как условие для построения действий по оптимальному использованию этих возможностей, действительно, позволяет взрослеющему человеку максимально успешно реализовать свою свободу, понимаемую как возможность комбинировать факторы объективной действительности в своих интересах.

6. Но, как уже говорилось раньше, рассматриваемая книга носит не столько концептуально-теоретический, сколько «методически-прикладной» характер. Следовательно, она во многом описывает те конкретные методические и институционально-управленческие условия, при которых, может реализоваться вышеописанная модель образования как присвоения и инструментализации трансценденции, с одновременным оформлением за счёт неё собственных оснований деятельности.

Отвечая на этот вопрос, автор обсуждает основные ранее существовавшие формации педагогики: *катехизическую,* предполагавшую освоение норм поведения и действия; *эпистемологическую*, основанную на установке Я.А. Коменского «учить всех всему»; *инструментальную или технологическую,* связанную с освоение учениками частных орудий, инструментов, средств – и приходит к выводу, что на смену им, в логике диалектического «снятия», приходит четвертая формация, внешне возвращающаяся к знаниям-нормам, но уже не принимаемым в соответствии с образцом, а конструируемым самими учениками. [19]

Саму эту формацию П.Г. Щедровицкий уже не до конца готов называть «педагогической», и в связи с её появлением, вводит новый, рядоположенный педагогике, термин «антропоника» [17]. Педагогика в любой её формации, ориентировалась всё же скорее на конструирование учениками собственных позиций в рамках внешне заданной онтологии и/или на инструментализацию конкретных культурных знаний. Кроме того, она предполагала решение конкретных, самодостаточных задач развития ученика, безотносительных к общей логике этого развития. Антропоника же, во-первых, обеспечивает реконструкцию учениками комплексных онтологических и аксиологических оснований для собственных действий; во-вторых, обеспечивает не отдельные образовательные акты, а целостное продвижение человека в системе образования (в пределе, продолжающееся в течение всей его жизни). Очевидно, что обеспечению «свободопользования» и, соответственно, самоопределения, соответствует именно антропоника, находящаяся, однако, в настоящее время в процессе становления. (В дальнейшем, мы зачастую будем как синоним «антропоники» употреблять условные понятия «актуальная педагогика» или «современная педагогика»).

Базовой дидактической и деятельностной единицей такой образовательной модели, с точки зрения автора книги, очевидно, будет выступать индивидуальная образовательная программа. В её рамках, «отдельный индивид-личность может поставить в то или иное соотношение разные ситуации и единицы учебного содержания, в том числе, получать образование в учебном заведении или вне его» [12]. Основными управленческими структурами подобной модели образовательной деятельности должны стать:

во-первых, многопозиционная структура образовательного взаимодействия (хотя бы в минимальной степени соответствующая той, которую автор обозначил как основу трансляции культуры);

во-вторых, конструирование и поддержание пространства *продолжающейся* деятельности, в которое, ученики могут вовлекаться на каждом шаге как его новые субъекты.

Кроме того, для становления и организационно-управленческого закрепления, как показывает Пётр Георгиевич, необходимо реализовать ещё целый ряд управленческих программ.

Программа 1. Формирование профессиональных клубов специалистов в сфере образования, которые бы обеспечивали технологизацию мыследеятельности в рамках образования за счёт схематизации опыта и построения на его основе оптимальных моделей для решения задач определённого типа.

Программа 2. Регионализация образования как построение целостного образовательного пространства региона как стабильной системы, сложившейся из большого числа нестабильных элементов, обеспечивающей транзит ресурсов из необразовательных систем в сферу образования, а также оптимальное использование имеющегося потенциала самой образовательной системы: обмен информацией, методическими разработками, взаимное обучение, подготовку и переподготовку кадров для системы образования, и т.д. . [18]. Залогом успешного и долговременного функционирования такого образовательного пространства можно считать следующие его аспекты:

- многопозиционность;

постоянную работу с проблемами («проблематизация») и разрешение их на основе специально разработанных концепций («концептуализацию»);

- чёткую тематизацию как выделение объектов для разработки и реализации преобразующих программ;

- максимально функциональную и инструментальную организационно-управленческую модель, позволяющую реализовать такую программу;

- наличие системы ресурсов для организации программы. [20]

Программа 3. Изменение роли и статуса семьи в рамках функционирования системы образования – от благополучателя и, ситуативно, заказчика, до полноценной субъектной позиции в образовательной системе, в том числе, до позиции посредника между специалистом сферы образования и учеником, или до позиции организатора образовательного пространства.

Программа 4. Формирование системы дополнительного образования, опирающейся в своей работе на специалистов, работающих в целом «за пределами» сферы образования и обеспечивающих «встречу» учеников с собственной профессиональной практикой как с предметом освоения, инструментализации, рефлексии и, в итоге, самоопределения.

Программа 5. Построение максимально комплексного и «многослойного» рынка образовательных услуг [13], призванного стать основой общественного уклада, который можно было бы назвать, вслед за Петром Георгиевичем, «обществом-агентством» или «обществом образовательных услуг». В подобной социальной системе, образовательные услуги, с одной стороны, выступают как одно из ключевых благ, в том числе, теми субъектами, которые не имеют формального отношения к системе образования, а с другой стороны, реализуются всеми субъектами общественных отношений и становятся предметом обмена между ними. [21]

Обобщим теперь те представления об организации образовательной деятельности, сформированные П.Г. Щедровицким, которые непосредственно описывают работу по самоопределению взрослеющих людей.

1. Транслируемое содержание образования должно иметь трансцендентальный характер – предлагать ученику представления о базисных основах действительности, которые он может принять (заведомо адаптировав к собственным представлениям) или отвергнуть (но сформулировав основания для такого отношения). В любом случае, результатом работы ученика с этим содержанием должно стать описание им для самого себя ключевых представлений о действительности и оснований для деятельности как отправной точки для конструирования собственной позиции относительно действительности.

2. Освоение образовательного содержания должно происходить в режиме рефлексивного осмысления либо предлагаемого учебного материала, либо опыта

самостоятельного решения содержательной задачи, с последующей схематизацией данного материала и превращения либо в компонент персональной картины мира, либо в компонент значимого персонального способа деятельности. В пределе же, осваиваемый культурный материал должен быть *реконструирован* учениками в режиме взаимодействия со специалистом сферы образования, исходя из тех деятельностных задач, которые они, опять же совместно, определят как первостепенно значимые.

3. Ключевым результатом так организованной трансляции культуры является приобретение взрослеющим человеком качеств «агента *мышления*» на определённом уровне (и объективная возможность выбрать уровень также является важным базисом для самоопределения). Этот процесс включает в себя становление способности к *пониманию* как к реконструкции той онтологии, на базе которой, предстоит осуществлять свою деятельность, и, как следствие, к целеполаганию относительно этой деятельности. Понимание и мышление фактически могут рассматриваться как два ключевых типа деятельности, обуславливающие самоопределение.

4. Чтобы обеспечить функционирование подобной системы образования, необходимо принципиальное изменение структуры образовательной коммуникации – как минимум, включение в неё позиции «посредника», помогающего одновременно максимально функционально оформить запросы ученика к носителю знаний – и помочь ученику обратить действия этого носителя в собственные ресурсы.

5. Самоопределению человека и построению им персонального образовательного маршрута в максимальной степени соответствует *антропоника* как система действий, обеспечивающих становление человека, предполагающая оформление и обеспечение его персональных интересов в режиме продолжительного образовательного движения (в пределе – индивидуальной образовательной программы).

6. Организационно-управленческое обеспечение *самоопределения* в рамках образовательной деятельности предполагает два ключевых принципа: а) принципиальную многопозиционность и многосубъектность, в том числе, включение в образовательный процесс родителей в качестве активных субъектов, становление в этом качестве учеников, и т.д.; б) специальную организацию комплексного образовательного пространства в различных масштабах (от образовательной организации до региона).

Соответственно, понятие «самоопределение» в рамках логики автора книги «Критика педагогического разума», можно было бы определить следующим образом: «Моделирование собственной деятельностной и трансцендентальной позиции на основе рефлексивно-аналитической обработки образовательного содержания и в ходе становления в качестве агента мыследеятельности и освоения способности к пониманию окружающей действительности».

Рассмотрим теперь модель организации образовательного процесса, обеспечивающую реализацию схожего подхода к самоопределению на практике.

Часть 2. Обеспечение самоопределения средствами открытого образования

Рассмотрим теперь модель организации самоопределения, сформированную и реализуемую в рамках дидактики открытого образования.

Основные принципы и компоненты данной дидактической платформы подробно описаны в целом ряде публикаций, обобщенных монографией А.А. Попова и С.В. Ермакова «Дидактика открытого образования». [8] Прежде, чем кратко напомнить эти принципы, обозначим ключевую роль *самоопределения* как одновременно образовательного *процесса* и *результата* образовательной деятельности, для базовой структуры этой дидактики. «Открытый характер» освоения действительности заведомо предполагает, что это освоение не детерминируется внешне заданными нормами. Речь идёт как о «формально-административных» нормах: стандартах, образовательных программах, учебно-методических комплектах – так и о нормах, задаваемых культурно-институциональным способом (например, традицией, закрепляющей базовый набор

обязательных для освоения текстов или набор ситуаций, через которые должен пройти человек, чтобы его признали полноценным участником общественных отношений). Открытое образование предполагает, что основания и требования к освоению, интериоризации, инструментализации культурного материала (к «трансляции культуры»), каждый конкретный взрослеющий человек формирует самостоятельно, и сам же, совместно со специалистом сферы образования, конструирует план персонального образовательного продвижения, а также требования к необходимой для этого инфраструктуре. Безусловно, как и в подходе П.Г. Щедровицкого, подробно описанном выше, основания для образовательного движения строятся, исходя не из спонтанных ситуативных эмоциональных реакций ученика, а из специальных процедур освоения им культурного материала, соотнесения его с собственными интересами и интенциями, в том числе, оформления и рефлексии последних за счёт работы с культурой. В целом, самоопределение в подходе дидактики открытого образования предполагает три ключевых шага: а) определение своего базового притязания, соответствующего ему типа деятельности и связанного с ней содержания; б) определение собственной содержательной темы и предварительного полагания, обеспечивающего не только персональное, но и общекультурное продвижение в рамках данной темы; в) построение персональной программы (образовательной и практической) по разработке ключевой темы, самоподготовка к реализации данной программы. Ниже мы покажем, как конкретно эти шаги организуются в учебно-образовательном процессе.

Описанная выше модель самоопределения обеспечивается всеми ключевыми компонентами открытого образования:

1. ***Социокультурный объект*** – «идеальная» структура/система представлений, организующая собой значимый комплекс социокультурной действительности, в том числе, определяющая основания и способы деятельности людей, формирующая и/или поддерживающая определённые типы деятельности и соответствующие им единицы, также гуманитарные характеристики субъектов этой деятельности. Базовый предмет деятельности учеников в рамках дидактики открытого образования – это либо реконструкция социокультурного объекта (обычно – его проявления в конкретных заданных обстоятельствах), либо конструирование такого объекта как фактора решения поставленной перед ними образовательной задачи (см. ниже). Но одновременно социокультурный объект представляет собой то «трансцендентальное» (по «Критике педагогического разума») содержание, которое, в режиме анализа и рефлексии учениками, организует собой всё их последующее образовательное продвижение. *В рамках процесса самоопределения*, социокультурный объект играет первостепенную роль, поскольку, именно он конституирует предмет этого самоопределения, порождая конкретные темы, которые должны стать организующими факторами для деятельности учеников. [4]

2. ***Конструирование*** – деятельностное освоение учеником культурно-исторической реальности, направленное на максимальное проявление и умножение её смыслов и благ. Зачастую, конструирование понимается как создание некоторой ранее не бывшей сущности в режиме «разворачивания» некоего базового основания или реализации логики, в том числе, подбирая и «нанизывая» на общий логический стержень объектов действительности, исходно существующих отдельно друг от друга. В целом такое понимание верно, но при этом не охватывает всех возможных (и необходимых!) ситуаций конструирования, предусмотренных дидактикой открытого образования. К этим ситуациям можно отнести и построение рабочих онтологий как оснований для организации будущего пробно-продуктивного учеников; и проектно-аналитическое оформление нового состояния материала после произведенного на него воздействия. В целом, конструирование представляет собой построение человеком (за счёт разнообразных типов деятельности) оснований, пространства, инструментария для реализации своего внутреннего содержания – и одновременно с этим, оформление данного содержания в качестве деятельностной позиции. В рамках реализации дидактики

открытого образования, конструирование фактически представляет собой ее основную *форму*, аналогичную общей форме пошагового освоения отчужденного культурного материала в рамках «классно-урочной» дидактики – и реализуется на всех её шагах и во всех слоях, от непосредственного освоения культурного материала до реконструкции и схематизации собственных оснований и планов действования. *В рамках процесса самоопределения*, конструирование представляет собой базовый тип деятельности ученика, позволяющий не просто освоить, отрефлексировать и схематически воспроизвести социокультурный материал, а выстроить на его основе модель собственного действия в рамках решения культурных задач и, следовательно, объективировать персональные интенции в ходе работы с культурным материалом.

3. ***Образовательная задача*** – комплексное содержательное задание, организующее конструирующую деятельность учеников, позволяющую превратить социокультурный объект в собственное достояние (элементы картины мира/деятельностные инструменты) и выделить на его основе базовую тему для долговременной разработки. Фактически образовательная задача представляет собой стартовое описание культурного проекта, который предлагается реализовать ученику, и в ходе реализации превратить в инструментарий объёмный социокультурный материал, определить значимую для себя тему (открытую практическую проблему), выстроить долгосрочную стратегию в связи с решением данной проблемы. Образовательная задача организует собой целостный цикл продвижения ученика в открытом образовании. В ряде же случаев, она может решаться на протяжении всего жизненного пути человека. Но при этом, она сохраняет свою функцию стартового импульса деятельности – ситуации постановки её базовых задач, актуализации персональных интенций и интересов, оформления или корректировки базового способа деятельности. Даже если образовательная задача решается человеком на протяжении длительного времени, то в начале каждого нового этапа своего решения она должна быть заново актуализирована и развернута как совокупность схем действительности и действий по отношению к этой действительности. *В рамках процесса самоопределения,* образовательная задача организует деятельность учеников, в ходе которой, они одновременно реконструируют пространство, в котором могут совершить значимые достижения и занять те или иные позиции – и оформляют представление о том, какие задачи деятельности наиболее близки лично им, какие способы деятельности они готовы легко реализовать.

4. ***Практическое мышление***: способ анализа и преобразования представлений о действительности, позволяющий наилучшим образом выстроить на основе данных представлений модели действий, позволяющих решить значимые задачи и/или реализовать принципиально значимые ценностные представления в конкретной ситуации. Важно отметить, что практическое мышление не только не противостоит мышлению теоретическому, являющемуся предметом реконструкции в рамках большинства современных моделей организации образовательной деятельности (например, развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) [1], но включает его в себя как необходимое условие для построения основания практического действия, и диалектически его «снимает». Подобную модель мышления описывал, в частности, Э.В. Ильенков [3]. Практическое мышление является одновременно комплексной компетенцией – условием успешного конструирования социокультурного объекта в рамках решения образовательной задачи, - и базовым компетентностным результатом открытого образования. *В рамках процесса самоопределения*, практическое мышление позволяет взрослеющему человеку оптимальным образом осмыслить и схематизировать стартовый культурный материал (реконструировать на его основе социокультурный объект), определить наиболее желательную персональную деятельностную позицию относительно этого объекта, организовать работу с ним, по окончании – определить планы и методы работы по базовой для ученика теме (проблеме).

5. ***Онтопрактики*** – продуктивная и обусловленная регулярно воспроизводимым самоопределением деятельность человека, обеспечивающая реализацию базовых представлений об устройстве действительности на конкретном материале и в конкретной ситуации деятельности («здесь и сейчас»). Материал и содержание онтопрактик может быть самым разнообразным: от освоения норм той или иной профессиональной деятельности в режиме реконструкции их оснований и происхождения, до создания принципиально нового культурного продукта в инженерной, художественной, философской сфере. Фактически, онтопрактика связывает между собой все остальные описанные нами компоненты дидактики открытого образования. Онтопрактика исходит из *социокультурного объекта* и одновременно обеспечивает его конструирование, воссоздание или продолжение существования. *Образовательная задача* инициирует и организует реализацию онтопрактики. *Конструирование* является базовым типом деятельности, за счёт которого, онтопрактика реализуется. Практическое мышление представляет собой метод реализации онтопрактики – и одновременно только внутри неё и может реализовываться. Для учеников, в рамках реализации принципов дидактики открытого образования, включение в онтопрактику и/или конструирование её после работы с социокультурным объектом может являться достойным конечным результатом конкретной образовательной программы. Но в целом, онтопрактика разворачивается уже в процессе решения образовательной задачи, и признаком успеха образовательной программы может считаться продолжение онтопрактики (или нахождения ученика в ней) после окончания целенаправленно организованной образовательной деятельности. *В рамках процесса самоопределения,* онтопрактика является процессом, в котором он обязательно должен оказаться в ходе решения образовательной задачи и конструирования социокультурного объекта. Фактически, именно она формирует его основные установки, модели принятия решений в конкретных ситуациях, принципы подбора инструментов для решения конкретных задач, и т.д. .

В рамках целостного процесса самоопределения ученика, перечисленные компоненты современной дидактики конфигурируются следующим образом:

- Стартовым, организующим элементом является *образовательная задача*: именно она помещает ученика в ситуацию необходимости/возможности занимать конкретную позицию, соотносить свое самоощущение и интересы с культурными моделями, и т.д. .

- После начала решения образовательной задачи, ученик вовлекается в деятельность *конструирования*, непосредственно предполагающую построение первичного варианта решения для образовательной задачи, а на «втором слое» своего решения обеспечивающую реконструкцию культурного контекста предлагаемой деятельности, оформления персональных оснований и задач этой деятельности. За счёт деятельности конструирования и одновременной работы с культурным материалом, конституируется *онтопрактика* как динамически организованное формирующее пространство для активности учеников. За счёт регулярной рефлексии проделанных шагов по решению образовательной задачи, а также за счёт освоения успешных образцов решения схожих задач, ученик формирует основы *практического мышления*, которое позволяет ему оформить свою базовую деятельностную позицию и план действий (аналогичные «акту» у П.Г. Щедровицкого).

- «Кульминацией» процесса самоопределения становится конструирование учеников социокультурного объекта как системы принципов, организующих целостную сферу действительности – и выделение и описание конкретной темы/проблемы для разработки в рамках этой сферы действительности.

Далее ученик оформляет базовые способы практического мышления; закрепляется в выбранной онтопрактике или включается в иную, конструирует план разработки выбранной им темы/проблемы.

И здесь важно вернуться к началу данного раздела, когда мы обсуждали три основных «шага» в процессе самоопределения – в рамках подхода к нему дидактики

открытого образования. Описанная нами выше конфигурация основных компонент дидактики открытого образования реализуется на каждом из этих шагов. Разумеется, становление способности к конструированию и развитие практического мышления продолжаются шаг от шага, и онтопрактика, в которую ученик включился в начале своего образовательного движения, может продолжаться до самого его конца. Но образовательная задача и, соответственно, социокультурный объект на каждом шаге должны, как минимум, корректироваться, на основе новых представлений учеников и новых занятых ими позиций.

Схема 1

1. Самоопределение как образовательное движение ученика, начинается с освоения им модуса *Необходимого* и с процесса *социализации*, понимаемого как освоение и исполнение определённой, нормированной и вписанной в целостную систему отношений *роли* в общественных отношениях. Может показаться, что такая активность не имеет отношения к самоопределению как к построению персонального содержания и соответствующих целей. Однако, как уже говорилось выше (и, в том числе, в соответствии с выкладками и логикой Петра Георгиевича), становление самоопределения возможно лишь в координатах сложившейся культуры и, в частности, в системе принятых общественных отношений. В дальнейшем эти «внешние» по отношению к ученику культурные и нормативно-деятельностные условия могут, и в ряде случаев даже должны превращаться им в ресурсы для достижения персональных целей, частично проблематизироваться, в конкретных ситуациях – становиться предметом для корректировки и преобразования. Но исходно они должны быть освоены и приняты взрослеющим человеком в качестве системы условий для своей деятельности – условно говоря, в виде базовых объектов на «карте» пространства его будущей активности. При этом, модус Необходимого не задаётся для учеников в качестве некой внешней непреложной нормы, а реконструируется ими, исходя из представлений о современных ценностях, этикете, законодательных нормах (притом, принятых как для всего социума, так и для отдельных его групп или для конкретных ситуаций, наиболее актуальных для учеников, исходя из их стартовых деятельностных интересов). Аналогично, собственная социальная роль, безусловно, конструируется учеником, исходя из типового набора социальных ролей, принятых в данном социуме или данной социальной ситуации, но наполняется персональным содержанием, дополняется тем способом её реализации, который наиболее соответствует первичным интенциям и интересам ученика.

Оптимальная позиция специалиста образовательной сферы для данного этапа – позиция *учителя*, обеспечивающего освоение опорных объективированных знаний, но, разумеется, в деятельностном залоге и с обязательным превращением их в персональный ресурс ученика. Кроме того, он обеспечивает полноценное «проигрывание» учеником реконструированной им роли, с последующим закреплением моделей поведения и деятельности, позволяющих воспроизвести эту роль в любой последующей ситуации.

2. Следующим процессом, в который включается ученик в ходе своего самоопределения, с точки зрения дидактики открытого образования, становится ***персонализация***, понимаемая как конструирование и репрезентация своей активности в качестве самостоятельного участника общественных отношений, в том числе, как потенциального кооперанта или создателя значимых благ. Говоря о персонализации как этапе самоопределения, мы исходим из исходного латинского слова «persona», переводимого как «маска» или «личина», и далее, из определения этого понятия К.Г. Юнгом – как «публичного лица человека, воспринимаемого обществом [2]. Зачастую, персону, понимаемую таким образом, отождествляют с социальной ролью. Но если *роль* предполагает выполнение определённых *обязанностей* в рамках общеобязательного, закрепленного как юридически, так и на уровне традиций внутрисоциального разделения труда и кооперации его участников, то *персона* предполагает предложение обществу определённых *возможностей*, в рамках той или иной практики (от товаров и услуг до новой модели поведения). Логично, что базовым ценностно-императивным модусом, подлежащим освоению и присвоению учениками на этапе персонализации, становится модус Возможного. Речь, разумеется, идёт не только о возможностях как об экономически- и культурно-значимых продуктах, которые взрослеющие люди смогут предложить обществу, но и о возможностях оформления и реализации собственных интенций, интересов, представлений о должном, спектр которых, ученики реконструируют на данном шаге самоопределения. Кроме того, речь идёт о формировании базовой установки относительно действительности, как о пространстве уже не только норм, но и возможностей, которые можно реконструировать в режиме анализа, а можно и создавать, формируя новые комбинации факторов и кооперации субъектов. Соответственно, базовой единицей активности, которую ученики конструируют на данном шаге самоопределения, становится *позиция* – как комплекс ценностных установок и вытекающих из них деятельностных намерений, реализуемый в широком спектре ситуаций и представляемый другим участникам общественных отношений.

Оптимальная позиция специалиста в сфере образования для данного этапа – это позиция наставника, организующего для ученика полный цикл (вернее, серию циклов) пробно-практических действий, связанных с созданием определённых ценностей или с управлением, по итогам которых, ученики оформляют для себя модус Возможного и конструируют оптимальную для себя деятельностную и социальную позицию. Наставник, в режиме консультаций и прямого совместного действия, помогает ученикам организовать свою деятельность так, чтобы занять данную позицию и реализовывать её в соответствующих ситуациях. Кроме того, он помогает ученикам, за счёт специальных рефлексивно-аналитических процедур и тренировочных упражнений, научиться воспроизводить его при решении каждой последующей задачи соответствующего типа.

3. Наконец, третьим и самым высоким уровнем самоопределения, с точки зрения дидактики открытого образования, является *индивидуализация*. В ходе этого процесса, взрослеющий человек выстраивает собственное продвижение уже не в связи с общественными *требованиями* как объективными условиями для реализации своих интенций, и не в связи с предложением способов удовлетворить общественные *потребности* как фактором, обеспечивающим свою общественную ценность и, соответственно, независимость, а в связи с реализацией собственной социокультурной миссии. Эта миссия может быть связана с принципиально значимой задачей познания, практики, художественного отображения действительности, а может быть основана на предложении принципиально новых с точки зрения культуры видов и задач человеческой активности. Самое важное, что на данном шаге человек обозначает, *во-первых*, свою способность и готовность понимать базовые, онтологические принципы устройства действительности (или, по крайней мере, её индивидуально значимого сегмента), а *во-вторых*, заявляет намерение преобразовывать эти принципы в рамках своей сферы интересов и компетенции. Иными словами, если на этапе социализации общественные

«правила игры» *понимались* и *соблюдались* (максимально удобным для себя способом), а на этапе персонализации они *использовались* для продвижения персоны как значимого элемента общественной жизни, то на этапе индивидуализации, человек получает возможность *преобразовывать* эти правила. Ключевым модусом для принятия решений и деятельности здесь является модус Должного. Он предполагает самостоятельное определение взрослеющим человеком: а) как *должна быть* устроена действительность; б) какие действия он в рамках своей практики и сконструированной уже общественной позиции *должен* предпринимать, чтобы эта норма устройства действительности успешно реализовалась в конкретных ситуациях. Базовой же единицей активности, конструируемой учениками, становится собственный *путь*, описанный топологически и связанный с решением культурно-исторических задач, актуальных для текущего момента.

Оптимальной позицией специалиста в сфере образования на данном этапе самоопределения представляется *тьютор*. Он прорабатывает с учеником уже не объективированные знания и не инструменты деятельности, а персонально значимое содержание деятельности, вытекающее из него целеполагание, основные сценарии его реализации. В ряде случаев, тьютор становится для ученика «проводником» в культурно-историческую традицию, которую этот ученик предполагает продолжать (в том числе, преобразовывая) в рамках собственной продуктивной активности. В сущности, он и обеспечивает конструирование учеником топологию собственного пути и образ желаемой персональной истории в рамках той культурно-исторической традиции, которую ученик решил продолжать и/или преобразовывать. В связи с пробными действиями ученика по реализации выстроенного пути, тьютор обеспечивает рефлексию полученного опыта, в ходе которой, как оформляются новые/изменившиеся качества и интенции человека, так и создаются условия для *самостоятельного* принятия этим человеком решения о содержательных изменениях в сформированном им образе пути.

Каждому из вышеописанных этапов самоопределения соответствуют особые образовательные процедуры и методы обеспечивающей работы:

Социализация и первый шаг персонализации в качестве базового типа образовательного действия предполагают *навигацию* по имеющемуся культурному материалу и представлениям о нормах и способах деятельности. *Содержанием действий специалиста сферы образования* становится систематизация и, далее, совместно с учениками, конструирование внешнего открытого образовательного пространства, соответствующего заявляемых ими потребностей и обеспечивающего поиск информации, связанной с реализацией обозначенных ими притязаний.

Основные шаги персонализации в качестве базового типа образовательного действия предполагают *сопровождение* учеников в процессе деятельностных проб и оформления на их основе собственных позиций. *Содержанием действий специалиста сферы образования* здесь становится работа с индивидуальными образовательными стратегиями учеников, а также организация их пробной реализации.

Индивидуализация в качестве базового типа образовательного действия предполагает выявление и оформление, в процессе специально организованной содержательной коммуникации, ключевых культурно-исторических интенций и побуждений учеников, наиболее значимых для них, с точки зрения их базовой ценностной установки, культурно-исторических задач. Оптимальной дидактической формой, в которой может реализовываться индивидуализация, стоит считать модульные программы дополнительного образования, предусматривающие участие учеников в соревновательных режимах, позволяющих оформить содержательные претензии и закрепить способности к самостоятельному управлению образовательным процессом.

Принципиально важно, что самоопределение как процесс, обеспечивающий целеполагание и самостоятельную культурно значимую деятельность человека, не исчерпывается одним полным циклом, описанным нами выше. После полного цикла действий по решению значимой культурно-исторической задачи, человек (в том числе,

уже занимающий определённую позицию в какой-либо практике), может либо переосмыслить эту практику и выйти в ней на новый уровень активности, либо вообще найти для себя иную сферу приложения сил. И в рамках освоения новой действительности, цикл самоопределения воспроизводится, только уже на новом уровне сложности и, следовательно, ответственности обеспечивающих специалистов (возможно, уже тренеров, коучеров, и т.д.).

Обобщая данный раздел, можно сказать, что дидактика открытого образования сформировала как базовые *принципы* целенаправленного обеспечения самоопределения, так и описала основные *единицы деятельности*, в рамках которых, эти принципы реализуются, а также базовый образовательно-технологический инструментарий. Важно, что с точки зрения данной образовательной парадигмы, процесс самоопределения может быть запущен целенаправленно и инструментально – посредством специально сконструированной образовательной задачи, которая обуславливает базовый *конструирующий* характер деятельности учеников и задаёт такие требования к их мыследеятельности, которые формируют практический тип мышления. Но ещё более важно, на наш взгляд, что ядром самоопределения становится работа учеников с социокультурным объектом как одновременно средоточием культурного материала, предполагающего освоение и осознанное отношение – и предметом построения собственных версий, проектов, практических действий, реализующих базовый культурный материал в конкретной ситуации. В ходе работы с социокультурным объектом, ученики реконструируют определённую *онтопрактику* как комплексный процесс реализации базовых представлений о действительности при решении конкретных деятельностных задач.

Можно говорить о том, что самоопределение в рамках дидактики открытого образования всегда осуществляется как рефлексия и диалектическое «снятие» учеником культурного материала. Это «снятие» предполагает:

- с одной стороны, продолжение базовых направлений деятельности,
- с другой стороны, культурно-историческое оформление собственных интенций учеников и построение на этой основе оригинальных решений для фундаментальных культурных задач – воспроизводящихся на каждом шаге общественного развития.

Эта логика подкрепляется поэтапным характером самоопределения (освоение существующих норм – становление собственной позиции в рамках существующих норм – преобразование существующих норм с культурно-исторических позиций), а также принципиальной множественностью циклов самоопределения.

Часть 3. Совершенствование механизмов самоопределения в рамках образования за счёт практического использования подходов П.Г. Щедровицкого.

Дидактика открытого образования к числу своих основных источников относит культурно-исторический подход в психологии, сформированный Л.С. Выготским и развитый несколькими поколениями его преемников, и системомыследеятельностный подход в методологии, оформленный Г.П. Щедровицким и, опять же, продолженный и развитый его коллегами и преемниками. П.Г. Щедровицкий является непосредственным преемником Г.П. Щедровицкого в деле развития системомыследеятельностного подхода и расширения ситуаций его практического применения. Но в основу своей философской и педагогической антропологии, наряду с этим подходом, он положил ключевые разработки Л.С. Выготского, в том числе, считавшиеся до этих разработок «маргинальными» и связанные с базовой философско-антропологической моделью данного автора. Можно считать, что в своем подходе к анализу образовательной проблематики, Петр Георгиевич максимально органично совместил культурно-исторический и системномыследеятельностный подходы. В связи с этим, его работы заведомо должны быть либо оказать прямое содержательное влияние на образовательные модели, формировавшиеся в рамках дидактики открытого образования, либо, по крайней мере,

соотноситься с положениями этой дидактики по некоторым ключевым тезисам. И, в обоих случаях, концептуальные положения и модели, представленные в его новой книге, заведомо могут быть фактором уточнения, дополнения, развития базовых принципов и инструментов дидактики открытого образования.

Далее мы рассмотрим основные «точки соприкосновения» представлений П.Г. Щедровицкого об организации образовательной деятельности с основными компонентами целостной модели самоопределения в рамках дидактики открытого образования – и обозначим, как взгляды его взгляды на образование фактически повлияли на эту модель или как они могут быть использованы для её усиления.

1. В «Критике педагогического разума» общая логика образовательного процесса предполагает пошаговую совместную работу учителя и ученика над культурно-историческим материалом, проходящую сначала в режиме аналитики и рефлексии, а затем в режиме конструирования. При этом, именно культурный материал, с точки зрения автора рассматриваемой книги, выступает одновременно как отправной пункт организации самостоятельной деятельности учеников и как предмет переосмысления и преобразования на финальном этапе образовательного цикла. Такая же логика лежит в основе полного цикла самоопределения в рамках дидактики открытого образования, а также соответствующего образовательного инструментария. В рамках полного цикла, ученики сначала осваивают нормы деятельности и коммуникации в той или иной сфере деятельности, рефлексируя, но не проблематизируя их, затем превращают эти нормы в ресурс для оформления и продвижения собственных разработок, потенциально меняющих исходную социокультурную и нормативную ситуацию – и уже затем выходят на уровень конструирования новых норм. Притом, и в отношении каждого из этих шагов, реализация комплекса из пяти основных компонент дидактики открытого образования представляет сходную логику: сначала перед учениками ставится образовательная задача, предполагающая выработать проект преобразования социокультурного материала – но с его обязательной предварительной реконструкцией и осмыслением. Затем, в ходе решения этой задачи, ученики воссоздают социокультурный объект как источник решения задачи. Одновременно, они конструируют онтопрактику, в рамках которой, выявленные ими социокультурные закономерности уже становятся инструментами преобразования действительности и становления новой культурной целостности. В данном аспекте, дидактика открытого образования фактически *уточняет* тезисы П.Г, Щедровицкого. Переход от рефлексии и анализа культурного материала к его конструированию, происходит, скорее всего, *принципиально* через решение фундаментальной социокультурной проблемы. Это решение предполагает максимально точную реконструкцию. Конструирование же культурного материала представляет собой не создание текстов, а формирование практики воспроизводства культуры, в которую ученики могут включиться и обеспечивать.

2. С другой стороны, схема трансляции культуры и «минимальная» система обеспечивающих её позиций, предложенная Петром Георгиевичем, позволяет более точно описать такие компоненты дидактики открытого образования, как конструирование учениками социокультурного объекта и построения за счёт него решения образовательной задачи. С наибольшей вероятности, реконструкция социокультурного объекта во многом происходит в соответствии со схемой трансляции культуры:

- «взрослый» – носитель экспертного знания о социокультурной проблеме (или просто о какой-либо тематике/комплексе тематик, связанной(ых) с практически значимыми проблемами) – транслирует его ученикам, в интерактивном режиме, в заведомом расчёте на обсуждение этого материала и на использование его в качестве материала для собственных разработок учеников;

- ученики формируют вопросы к материалу, исходя из основных требований и посылов поставленной перед ними образовательной задачи, и на основе этих вопросов,

получают от носителя экспертного знания ту информацию, которая принципиально им необходима в качестве ресурсов и инструментов для решения этой задачи;

- специалист, организующий коммуникацию между носителем экспертного знания и учениками (как правило, тьютор, наставник или модератор), задаёт порядок и нормы коммуникации, исходящие из представлений о *структуре* социокультурного объекта, а также сопровождает «сборку» учениками полученного материала в комплексный объект, и далее организует его использование для решения образовательной задачи и оформления онтопрактики.

Подобная модель фактически и раньше реализовывалась в практиках открытого образования, но не получала подобного позиционного описания, а следовательно, и основания для выделения параметров её результативности. На основе моделей трансляции культуры, подробно описанных в «Критике педагогического разума», работа с социокультурным объектом в рамках дидактики открытого образования может быть полностью схематизирована и технологизирована. Скорее всего, в соответствии с той же самой моделью трансляции культуры происходит и становление практического мышления. Оно заведомо предполагает взаимодействие:

а) носителя проблемно-деятельностного материала, ставящего перед учениками задачи и сообщающего необходимую информацию (или практика, решившего значительное количество практических задач и, следовательно, могущего представить кейсы «практического мышления в действии»);

б) учеников, решающих образовательную задачу и нуждающихся в материале для её решения и/или в прецедентах этого решения, из которых можно выделить базовые схемы;

в) специалиста, организующего коммуникацию между учениками и носителем знания либо как практику по преобразованию этого знания, либо как его схематизацию и интериоризацию.

3. Принципиально важным для уточнения базовых категорий дидактики открытого образования и, соответственно, для совершенствования механизмов её реализации, может стать представление П.Г. Щедровицкого о *понимании* как особом типе репрезентации действительности и конструирования человеческой деятельности, заведомо выходящем за рамки мышления. С одной стороны, именно деятельность понимания позволяет в полной мере воссоздать социокультурный объект. Ведь именно в процессе понимания оказывается возможным определить базовые основания тех императивов, которые формируются и воспроизводятся социокультурным объектом; закономерности этого формирования и воспроизводства, - а также механизмы, превращающие «идеальные» установки и нормы в способы решения практических задач и в модели социальных отношений. И та же самая деятельность понимания как воссоздания «идеальных», онтологических оснований и движущих сил конкретных феноменов и практик (производственных, управленческих, культурных), обеспечивает конструирование онтопрактик – во всяком случае, их базовых структур как результатов экспликации базовых онтологических и трансцендентальных полаганий. При этом, для того, чтобы категория *понимания* стала полностью инструментальной в рамках дидактики открытого образования, требуется её более подробное описание, прежде всего, фиксирующее основной предмет, способ, необходимые условия понимания как специфической человеческой активности.

4. Если определять, какая система функциональных знаний и технологий, обеспечивающая становление человека, в наибольшей степени *обеспечивала* бы реализацию дидактики открытого образования и одновременно *востребовала* бы эту дидактику как базовую технологическую единицу, то стоит признать более выигрышный характер *антропоники* в сравнении с *педагогикой*. Именно антропоника предполагает в качестве базового и основного предмета работы с человеческими качествами именно реконструкцию им оснований для собственной деятельности и построение способов

деятельности, позволяющих реализовать эти основания, а не освоение частных компонент картины мира, методов и инструментов успешного действия. Кроме того, педагогика, как уже было сказано в первом разделе статьи, ориентирована на заведомо «дискретную» логику работы с человеческим становлением, то есть, на конкретные самодостаточные акты приобретения им новых знаний, способов деятельности, и т.д. . А антропоника предполагает в качестве своего базового предмета целостный образовательный путь, конституированный как маршрут, траектория, программа или даже как комплекс подобных единиц. Очевидно, что дидактика открытого образования наиболее результативно обеспечивает становление именно базовых оснований человеческой деятельности и соответствующих способов, а также способности оперативно освоить инструментарий, необходимый для решения каждой конкретной задачи. Столь же очевидно, исходя из материалов раздела 2, что базовой единицей реализации для дидактики открытого образования является именно многокомпонентное образовательное движение от социализации, «через» персонализацию к индивидуализации, разворачивающееся на протяжении длительного времени и заведомо не сводимое к частному мероприятию. Представление об антропонике как об оптимальном технологическо-деятельностном пространстве для реализации дидактики открытого образования, позволит задать более точные требования для описания последней: от конкретных мероприятий и программ до частных процедур, методов и приёмов. Кроме того, это создаст возможность формировать максимально адекватные и инструментальные требования к управленческому и методическому сопровождению образовательных событий, основанных на «открытой» дидактике, поскольку, появится возможность оперировать представлениями об инструментах и, далее, институциональных условиях, в максимальной степени соответствующими именно такой дидактике. Но для этого, как и в предыдущем пункте, нужно значительно уточнить описание «антропоники» как способа организации становления и развития человека. Прежде всего, важно выделить целостный инвариантный процесс деятельности в рамках антропоники, вернее, базовую единицу такого процесса (что уже было неоднократно проделано разными научными школами в отношении педагогики), а также определить основные содержательно-институциональные условия для реализации антропоники, в спектре их возможных вариаций.

5. Вопрос о регионализации образовательного процесса, неоднократно обсуждавшийся в разнообразных контекстах в «Критике педагогического разума», также имеет прямое отношение к дидактике открытого образования – в части определения условий её реализации. Большинство иных типов дидактики предполагает заведомо искусственное, специальное конструирование пространства своей реализации, а также заведомо частный, локальный характер этого последнего. В отличие от них, дидактика открытого образования, предметом которой, является целостный процесс становления человека как субъекта деятельности и социальных отношений, реализуется заведомо в рамках реальной системы деятельности и коммуникации по её поводу. И оптимальной единицей «локализации реальной деятельности», может стать, на наш взгляд, «образовательный регион», в том виде, в каком его описывает автор рассматриваемой нами книги. Это – система деятельностных отношений, связанных как с хозяйственной деятельностью, так и с воспроизводством социальной структуры и культурного уклада, которая:

- опирается на исходные условия конкретной территории и одновременно их преобразует;
- интегрирует в себя максимальное количество ресурсов, присутствующих на территории (в том числе, субъектов – носителей значимых способов деятельности и компетенций);
- создаёт возможность осваивать существующие трудовые кооперации и социальные структуры, а также включаться в них, по крайней мере, на стартовом уровне,

предполагающем персональную ответственность и, следовательно, предварительное проектирование собственных действий;

- даёт возможность конструировать, на основе проделанной аналитики, оптимальные управленческие модели для целостной системы деятельности (производственной или культурной).

Но, как и в предыдущих случаях, для того, чтобы «образовательный регион» стал полноценным элементом управления в процессах реализации дидактики открытого образования, он требует дополнительного описания, прежде всего:

а) с точки зрения источников и механизмов его конструирования (очевидно, что он не складывается «автоматически» на базе формально закрепленного экономического или управленческого региона; сам Пётр Георгиевич говорит о возможности его существования, в том числе, в виртуальном режиме, как системы связей и коопераций);

б) с точки зрения инфраструктуры, позволяющей ученикам включаться в значимые региональные процессы развития, в том числе, продвигать и закреплять свои собственные разработки в качестве компонент этого развития;

в) с точки зрения возможностей «педагогизации» (то есть, превращения в образовательный ресурс того или иного типа) основных видов деятельности и отношений конкретного региона.

Очевидно, что подход П.Г. Щедровицкого к оптимальной организации образовательного процесса (фактически обозначающий самоопределение в качестве ядра последнего, и одновременно его результата) и практика использования дидактики открытого образования для организации самоопределения, не только дополняют, но в значительной степени уточняют друг друга. Система основных позиций, заданная автором «Критики педагогического разума» в схеме трансляции культуры, позволяет описать последовательность конкретных образовательных взаимодействий, обеспечивающих работу с социокультурным объектом. Столь же значимой для подробного функционального описания структуры работы с социокультурным объектом, а также, сразу же, работы по построению онтопрактики, является вводимая в ряде текстов «Критики педагогического разума» категория *понимания*. Но здесь уже включение данной категории в аппарат дидактики открытого образования в режиме мысленного моделирования, позволяет обозначить направления для её более точного, структурно-деятельностного описания, прежде всего, характеристики этапов, по которым происходит «понимание» в тех или иных случаях. Точно так же, категории «антропоника» и «образовательный регион», вводимые Петром Георгиевичем, в максимальной степени уточняют методический порядок и управленческие условия самоопределения в рамках открытого образования – но и сами, будучи соотнесены с содержательно-организованной деятельностью, начинают требовать значительных уточнений. Наконец, дидактика открытого образования в значительной степени уточняет описываемую им базовую модель образовательного процесса. Она показывает, что работа учеников с культурным материалом оказывается продуктивной и в полном смысле слова деятельностной лишь тогда, когда она организована задачным образом и связана с решением социокультурной проблемы, которое может расширить или в целом преобразовать их собственную картину мира.

Заключение

В рамках предложенной статьи удалось выделить основные компоненты и способы образовательной деятельности, обеспечивающей самоопределение учеников в образовательном процессе, а также описать базовую логику и полный цикл такой деятельности.

Этот результат был получен за счёт синтеза двух компонент:

а) базовых представлений о должной организации образовательного процесса: ключевую роль в современном образовании играет именно самоопределение ученика к культурному материалу как превращение его в основу для собственной позиции или в ресурс деятельности, изложенных в недавней книге П.Г. Щедровицкого «Критика педагогического разума»;

б) дидактики открытого образования, предлагающей конкретные способы организации самоопределения.

С точки зрения Петра Георгиевича, модель самоопределения включает в себя следующие компоненты:

а) персональное отношение к конкретным культурным феноменам (вплоть до сформированной позиции);

б) рефлексивно-аналитическое преобразование этих феноменов, в ходе которого формируются как разные уровни мышления, так и способность *понимания* – то есть, воссоздания базовых структур действительности и определения их как факторов собственной активности.

Именно такие задачи, с точки зрения автора «Критики педагогического разума», определяют собой индивидуальные образовательные программы обучающихся. Во многом в связи с этими задачами, он уделяет рассматривает в качестве базового пространства и базовой единицы образовательного процесса именно *регион* – поскольку, из всех территориально-обусловленных социокультурных целостностей он представляется наиболее соразмерным для рефлексивного преобразования культуры и построения на этой основе персональной структуры деятельности.

При этом, конкретные способы и, тем более, технологии деятельности, позволяющие организовать образовательный процесс именно в режиме рефлексивного преобразования культурного материала и, соответственно, в залоге самоопределения человека, П.Г. Щедровицкий обозначает предельно общими «штрихами». Это объяснимо, поскольку, разработки, представленные в сборнике, исходно создавались как стратегические и методологические, а не «технологические» тексты. Конкретные же *технологии* самоопределения, понимаемого в том же залоге рефлексии и преобразования социокультурного материала, что и у автора рассматриваемой книги, предлагаются в рамках дидактики открытого образования.

Дидактика открытого образования формировалась на основе тех же гуманитарных подходов и традиций, что и модели автора «Критики педагогического разума». Ряд опубликованных в ней текстов становился для разработчиков дидактики открытого образования на разных этапах её становления либо содержательным ориентиром, либо предметом рефлексии и дальнейшей разработки.

Однако, нельзя сказать, что дидактика открытого образования представляет собой «просто» комплекс инструментальных решений для модели самоопределения в образовательном процессе, описанной в «Критике педагогического разума». Обсуждаемая дидактическая модель опирается на собственную онтологическую платформу, в ряде моментов принципиально отличающуюся от онтологии «Критики…». Эта онтология предполагает, что:

а) стартовым элементом процесса самоопределения является не просто сообщение носителем культурного знания неких фактов, к которым ученик должен выстроить отношение и сформировать суждения, а *образовательная задача*, актуализирующая проблему и превращающая любой культурный материал либо в предмет преобразования, либо в инструмент преобразования;

б) центральным моментом самоопределения является не просто рефлексивно-аналитическое соотношение учеником конкретного культурного материала с собственными установками и интересами, а разработка (анализ, реконструкция, в ряде случаев конструирование) комплексного *социокультурного объекта*, как идеальной

сущности, нормирующей и обеспечивающей при этом крупные единицы человеческой деятельности;

в) результатом самоопределения становится не просто новое *представление* учеников об освоенном культурном материале, и даже не просто новые *деятельностные установки* относительно этого материала, а целостную *практику,* обеспечивающую воплощение освоенных принципов организации действительности в режиме «здесь и сейчас» - онтопрактику;

г) рефлексия культурного материала как фактор самоопределения должна происходить пошагово, в режиме рефлексивного «снятия» основных социальных структур, организующих собой этот материал (сначала норм поведения, затем способов деятельности, затем социокультурных императивов).

Фактически «собственная» онтология дидактики открытого образования сразу же представляет собой систему методов деятельности, организующих самоопределение и обеспечивающих его пробную реализацию. И в своей методологической ипостаси она, безусловно, позволяет реализовать на практике те модели образовательной деятельности, что описаны в «Критике педагогического разума».

В целом, исходные концептуальные различия двух этих подходов можно считать лишь вариациями в рамках единой, инвариантной системы посылок. Закономерно поэтому, что оба подхода успешно усиливают друг друга. Так, основные представления Петра Георгиевича Щедровицкого о содержательной организации образовательной деятельности, прежде всего, связанные с самоопределением учеников, не просто соответствуют основным структурным компонентам дидактики открытого образования, но позволяют их в значительной степени уточнить и определить условия практической реализации этих компонент. Прежде всего, схема трансляции культуры, изложенная в «Критике педагогического разума», позволяет максимально точно описать систему соорганизации внутри образовательного процесса, которая обеспечивает базовые структурные компоненты – реконструкцию социокультурного объекта и конструирование онтопрактики. В перспективе, это позволяет выделить ключевые этапы данных процессов.

Важным фактором, уточняющим конкретный механизм реализации базовых процессов в рамках дидактики открытого образования, является модель *понимания* как вида деятельности, обозначенная в книге и описывающая реконструкцию базовых оснований идеальных объектов и структур их реализации. Но далее, начав рассматриваться в контексте дидактики открытого образования, сама эта модель начинает нуждаться в коррективах. Если в общем аналитическом описании её можно зафиксировать лишь как феномен «в себе», то при рассмотрении её в качестве возможного структурного компонента целостной дидактической системы, становится необходимым описать её структуру, движущие силы, основные инструменты. То же самое можно отнести к представлениям об «антропонике» как системе становления ключевого проекта человека и способов его реализации, реализуемой на длительном промежутке времени, и к представлениям об образовательном регионе как о пространстве, в котором может и должна разворачиваться образовательная политика. На уровне базовых полаганий, обе эти конструкции описывают комплекс оптимальных условий для процесса самоопределения, реализуемого средствами дидактики открытого образования. Но чтобы превратиться из описания условий в факторы реализации образовательной деятельности, и «антропоника», и «образовательный регион» опять же нуждаются в более детальном описании своей структуры, механизмов функционирования, основных факторов или движущих сил их воспроизводства.

Можно также отметить, что и базовые категории дидактики открытого образования, будучи сопоставлены с представлениями П.Г. Щедровицкого, в значительной мере уточняют эти последние. Прежде всего, это касается модели трансляции культуры, где базовое образовательное взаимодействие, исходно выглядящее как абстрактная, «самодетерминирующаяся» конструкция, полностью объясняется и

структурируется за счёт использования представлений о постановке образовательной задачи, организации деятельности по конструированию онтопрактики и воссозданию социокультурного объекта, и т.д. . Точно так же, сопоставление представлений Петра Георгиевича с моделью дидактики открытого образования позволяет определить, какими конкретными задачами и, соответственно, каким типом деятельности обусловлена каждая позиция образовательной деятельности, обеспечивающей трансляцию культуры.

Можно констатировать, что философия образования, изложенная в «Критике педагогического разума», и дидактика открытого образования как комплексная образовательная платформа, при комбинированном использовании, в наибольшей степени позволяют обеспечить работу по самоопределению учеников в рамках системы образования. Первый компонент задаёт базовую *содержательную логику* деятельности; второй компонент обеспечивает её структуру и технологии. Синтез философии образования П.Г. Щедровицкого и практики, реализуемой в рамках дидактики открытого образования, позволяет как создать максимально необходимые содержательные и организационные условия для самоопределения в образовательном процессе, так и максимально точно – структурно и поэтапно – описать самоопределение как социокультурный феномен.

Список использованной литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
2. Зайцев П.Л. Персона и цивилизация: неархаические смыслы «последнего» архетипа К.Г. Юнга. // Вестник Омского государственного университета. 2018. Т. 23, № 4. – С. 144-148.
3. Ильенков Э.В. К вопросу о природе мышления (на материале анализа немецкой классической диалектики). Автореферат дисс. на соиск. ученой степени д. филос. н. [Электронный ресурс: http://psylib.org.ua/books/_ilyen01.htm, дата обращения: 04.02.2022]
4. Ингарден Р. Книжечка о человеке. – М.: Издательство Московского университета, 2010.
5. Коровникова Н.А. Образование и экономический рост. // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2, Экономика: реферативный журнал. – С. 7-14.
6. Лупанова Н.А. Самоопределение человека как научная категория. //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. № 3. 2010. – С. 302-306.
7. Образование как фактор развития предпринимательства. Статистический анализ пространственных и временных закономерностей в Российской Федерации и в странах мира (Духон А.Б., Зиньковский К.В., Образцова О.И., Чепуренко А.Ю.). [Электронный ресурс: https://ioe.hse.ru/data/2017/10/25/1157686971/EnterprEducaResearch_24-10-17.pdf. Дата обращения: 02.02.2022]
8. Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования. Монография. Третье издание, исправленное и дополненное. – М.: НКЦ, 2020.
9. Саукова Е.В., Самсоненко А.А. Теоретические подходы к понятию «самоопределение» в психологии. // Саукова, Е. В. Теоретические подходы к понятию «самоопределение» в психологии / Е. В. Саукова, А. А. Самсоненко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 39 (329). — С. 60-62. — URL: https://moluch.ru/archive/329/73807/ (дата обращения: 31.01.2022).

10. Шестакова И. Г. Человеческий капитал в цифровую эпоху // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер. Экономика и экологический менеджмент. 2018. № 1.С.56-63.
11. Щедровицкий П.Г. Активные формы обучения и проблема содержания образования (от педагогики интереса к педагогике активности). // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 128-169.
12. Щедровицкий П.Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 112-127.
13. Щедровицкий П.Г. Держи карман шире (сколько стоит образование) // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 49-54.
14. Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 188-220.
15. Щедровицкий П.Г. Образование и общество. // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 40-48.
16. Щедровицкий П.Г. Очерк основных идей системномыследеятельностной педагогики // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 339-343.
17. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 170-187.
18. Щедровицкий П.Г. Политика России в сфере образования: цели и действия // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 55-61.
19. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 77-87.
20. Щедровицкий П.Г. Региональное образование: перед лицом перемен // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 62-76.
21. Щедровицкий П.Г. Что будет со школой? // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2021. – С. 20-39.