

А.А. Попов, И.Д. Проскуровская  
(2002 г.)

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАКТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

### Введение

Данный текст посвящен вводу ряда положений, касающихся концепции организации юношеского образования в старшей школе, которые наша группа считает базовыми и на которые опирается в процессах собственной проектной работы. Следует при этом отметить, что все разработки группы - как в сфере образования, так и в других сферах, - осмысляются нами в рамках общей задачи построения системы представлений о **практической антропологии как современной теории и практике самоопределения**. В качестве ключевых методологических ориентиров для нас здесь выступают, прежде всего, работы представителей современной отечественной системомыследеятельностной и феноменологической школ.

Функциональная встроенность в решение указанной задачи определила и характер данного текста, связанный с необходимостью фиксации авторами собственной позиции на содержательной (экспертной) и организационно-деятельностной (политической) картах российского образования.

При этом, во-первых, позиция должна конструироваться, поэтому текст носит принципиально **конструктивистский** характер. В этой связи в нем не содержится развернутого сравнительного анализа различных концепций старшей школы в современной России, острый дефицит которых для нас вполне очевиден. Однако на полях позволим себе заметить, что, на наш взгляд, существующий институт старшей школы сегодня является непродуктивным и во многом фиктивным, обслуживающим мифологические псевдопотребности постсоветского общества. А поэтому без принципиального изменения институционального статуса старшей школы все организационно-управленческие, психолого-педагогические и дидактические новшества не будут являться принципиальными. Необходима радикальная смена концепции и организации старшей школы как института юношеского образования.

Во-вторых, позиция должна демонстрироваться, поэтому текст носит принципиально **демонстрационный** характер. Отсюда - и идея включения в текст развернутых Приложений. Дело в том, что в процессе подготовки этого текста мы опирались на рефлексию и проектный анализ десятилетнего опыта работы с юношами в различных открытых образовательных и внеобразовательных системах. В ряде своих работ мы уже указывали, что именно системы открытого образования являются для нас тем пространством, которое пригодно для построения новой институциональной формы старшей школы. Материал Приложений демонстрирует направления и результаты теоретическом конструировании и практического поиска, которые группа имеет на сегодняшний день по отношению к технологиям проектирования образовательных модулей для современного института юношества.

### Контексты

Как и в любом процессе проектирования, сначала «положим» реальность проектирования, то есть выделим контексты, которые являются для нас существенными, значимыми, и по отношению к которым мы самоопределяется как проектная группа.

Прежде всего, мы обратили бы внимание на факт появления новых социальных и экономических субъектов, заинтересованных в инновационных образовательных продуктах и услугах. Их можно выделить посредством фиксации присвоенных ими новых рамок мышления и деятельности, используемых новых эпистемологических стратегий, новых каналов распространения знаний<sup>1</sup>. Причем специфика российской ситуации сегодня такова,

что этих субъектов нельзя однозначно - профессионально или социально - определить, например, как политиков, бизнесменов, «новых русских», «средний класс» и т.д. Их отличает, прежде всего, другое - **наличие собственных логик/стратегий позиционирования в Будущем**. Делая предварительный анализ ситуации, эмпирически мы выделили четыре подобные логики/стратегии – индивидуальные, родовые, корпоративные, а также стратегии госстроительства.

При этом мы бы хотели заметить, что опыт взаимодействия как с официальным «инновационным педагогическим сообществом», так и с официальными структурами управления образованием показывает, что ни те, ни другие сегодня в большинстве своем не являются «игроками на рынке Будущего», и, по всей видимости, не будут ими являться еще достаточно долго. Однако проблема заключается в том, что образовательное проектирование может осуществляться исключительно вокруг позиционеров по отношению к Будущему, и те, кому сегодня 15-17 лет, должны быть одними из них.

Вторым принципиальным для нас моментом является оценка состояния сформированности России как государства Нового Мира, то есть мира, в котором закончилось противостояние двух супердержав и для которого сценарий культурной поляризации завершен. Однако какой культурно-политический сценарий выберет страна?<sup>2</sup> В чем будет заключаться содержание федеральной, региональной и муниципальной культурной политики? Как будут строиться новые отношения между культурой и образованием, культурой и церковью? Что будет являться событием в духовной жизни общества? Каковы будут эффекты расширяющегося культурного пространства? «Расширение культурного пространства – это большая степень свободы для самоопределения, для раскрытия новых человеческих возможностей, для личностного роста»<sup>1</sup>.

По всей видимости, сегодня не существует однозначного ответа на все эти вопросы, которые можно обобщить одним ключевым: в чем будет состоять Новая Реальность Новой Страны? Чем дальше мы уходим из постсоветской эпохи, тем все более становится очевидным, что заимствовать Реальность – ни для отдельного человека, ни для целой страны невозможно. Ее придется конструировать, и при этом не просто теоретическим, но и практическим образом, то есть одновременно и деятельностно, и онтологически, и знаково-символически. Для сегодняшних 15-17-летних завтра это станет их жизненной реальностью.

Третьим важным для нас аспектом в проектировании образования юношей является учет особенностей динамики современного социокультурного развития и включенность образовательных институтов в эти процессы. Сегодня все активнее образовательную функцию начинают выполнять внеобразовательные сферы: телевидение, Internet, IT-технологии, СМИ, политика, туризм, культура, семья, церковь и т.д. Причем следует учитывать, что современный молодой человек зачастую вовлечен в них ничуть не меньше, а подчас даже больше, чем в собственно учебный процесс. При этом не секрет, что сегодня учебные заведения всех уровней создают впечатление конкурентоспособности фактически только за счет сохранения большого количества аудиторных часов и сохранения архаической структуры учебной нагрузки.

Идея глобализации мира как новый социальный проект, в котором все большую роль начинают играть так называемые «фабрики мысли», растворенные в самых разных социальных структурах<sup>3</sup>, создает целую систему вызовов для института старшей школы, поскольку не только напрямую встраивает юношу (например, сеть Internet с ее возможностями высокой мобильности перемещения и частоты коммуникаций), но и все активнее формирует его выбор и предпочтения.

Картина динамики мировых и страновых изменений сегодня становится своеобразным гипер-учебником современной истории, а аналитика экономических и геополитических процессов в регионах может заменить устаревшие технологии изучения курсов обществознания, экономической и социальной географии. В этой связи весьма симптоматичен факт увеличившегося притока старшеклассников в систему экстерната и

интенсивных форм образования, а также появления достаточно большого количества молодых людей, отказывающихся от получения постсоветского высшего образования, и зачастую оказывающихся конкурентоспособными на рынках труда. Смогут ли уже сегодня образовательные институты оценить и принять эту динамику общественного развития? От этого, кстати, во многом зависит, захотят ли завтра 15-17-летние люди делегировать время своей жизни государственной системе образования.

### **Содержание образования**

Необходимо заметить, что мы уже вводили типологию содержания образования, построенную на принципе выделения различных способов объективации социокультурного объекта в процессе образования. В этой связи уместно напомнить, что системы открытого образования, по отношению к которым нами обсуждается построение института старшей школы, рассматриваются как системы рефлексивных надстроек над сложными социокультурными объектами, элементами которых является сам юноша. В качестве базовых нами были выделены такие способы объективации социокультурного объекта, как актуализация, идеализация и трансформация, а в качестве ядер содержания образования – «институт» (феномен организации жизнедеятельности), «конструкт» («чистый тип») и «модель» (практическая система).

Представленная ниже типология содержания образования, в отличие от предыдущей, задает возможность интерпретации и проектного анализа не по отношению к социокультурному объекту, а по отношению к способу организации антропологического материала. Иначе говоря, она позволяет строить версию о том, какие «антропологические инстанции» возможно оформлять на человеке и какие единицы содержания образования в связи с этим нужно выделять в качестве предмета технологической работы.

В основу такой типологии нами была положена версия о ключевых антропотехниках, связанная с представлением о трех модусах существования мира – Необходимости, Действительности и Возможности.

С точки зрения модуса Необходимости - это **антропотехники институциализации**, в рамках которых человек строит отношение к социальным формам организации мира, проходя через ряд социальных институций, социальных традиций и обусловленностей. Именно этот тип антропотехник имел в виду Фуко, когда писал, что современный европейский человек является результатом практик диеты, эротики и экономики. Соответственно, в рамках антропотехник институциализации возникает потребность в специальных практиках работы с человеком и особых процедурах - процедурах формализации, эффектом которых является такая антропологема, как «институциональное сознание/поведение».

С точки зрения модуса Действительности - это **антропотехники актуализации**. Данная линия связана с построением отношения к деятельностным формам организации мира. Человек рассматривается здесь как результат процедур трансцендирования, а базовой антропологемой выступает «способность», посредством которой человек как бы «прикрепляется» к миру Деятельности. Согласно Аристотелю, деятельность есть идеальная форма действительности. Таким образом, благодаря антропотехникам актуализации мир становится актуальным, значимым для человека. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности.

С точки зрения модуса Возможности — это **антропотехники самоопределения**, где в качестве ключевой антропологемы выступают представления о «человеческом потенциале». Линия самоопределения позволяет сформировать отношение к практической организации мира и вводит человека в мир Практики.

Интерпретируя антропологическую матрицу содержания образования с точки зрения различных ступеней школы, можно высказать следующую гипотезу.

Младшая школа. Антропологической единицей организации содержания образования в младшей школе может быть «интерес». Интерес – это то, посредством чего ребенок получает «форму», оформляет себя в жизнедеятельностном пространстве. В этом смысле в отличие от психологической традиции, в практической антропологии интерес может быть протрактован

как управляющая рамка по отношению к институциональному поведению, как средство стратегирования в институциональном пространстве.

Подростковая школа. Задача подростковой школы связана с преодолением «интереса» как основания собственно человеческого действия и построением следующего управляющего контура - контура задачной организации антропологического материала. Ребенок должен научиться в ситуации, когда ему не интересно, удерживать индивидуальную или коллективную задачу и двигаться по отношению к ней. Подростковая школа - это формирование «целей» и «задач», то есть освоение деятельностных форм организации, освоение мира как Деятельности посредством предметного и понятийного мышления.

Старшая школа. Единицей организации содержания образования в старшей школе должна стать «проблема» и проблемная организация антропологического материала, предполагающая преодоление задачно-целевой организации деятельности и выход в следующий управляющий контур – в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей». Основной задачей старшей школы является выведение его в практическое мышление, то есть в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры незавершенного, становящегося мира – того, которого нет, но который должен быть – мира Будущего.

Это представление согласуется с тем, как нами определяется социокультурная специфика современного юношеского возраста, которую мы обозначаем через три типа описания: (1) интенцию в организации мышления, (2) специфику коммуникации и мыслекоммуникации и (3) изменение содержания функции ведущих действий. Организация мышления, характерная для юношеского возраста, задает новую функцию использования знака: знак становится средством трансцендирования самого себя. Коммуникация в этом типе культурного возраста начинает приобретать дискурсивный характер, где кроме «Другого», появляется «Большой смысл», где коммуникация опосредована по отношению к культурой вертикали. В такой коммуникации существенно меняется роль взрослого. Взрослый должен «принадлежать теме и проекту», иначе он теряет смысл в глазах юноши. Сценарный характер мыследействия отличает юношу от подростка, при этом, если юноша и проектирует, то действие его зачастую носят нетранзитивный характер. По-видимому, для современного юноши сценарии носят характер «постмодернистской игры», где, благодаря социально-экономическим и ролевым способам, жизненные пробы настолько же реальны, как и ирреальны - современный юноша осуществляет «серьезное действие», ведь он убежден, что у него есть возможность не решать и все повторить заново. Тем не менее, нельзя напрямую натурально связывать сценарный характер юношеского действия с якобы предрасположенностью к проектированию - для данного возраста важен, прежде всего, «проект себя самого» - своих настоящих и будущих возможностей.

Для организации старшей школы это означает требование вывести образовательное содержание «из классной комнаты», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта.

Это задает для проектировщиков образовательных систем супер-сложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, содержание образования должно строиться принципиально непредметным (или не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания образования), образование не должно превратиться в своеобразную мобилизацию, то есть прямое встраивание молодых людей в социальные процессы (например, в вуз, в профессию).

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию образовательных технологий для юношеского возраста. В отличие от подростка, юноша перестает воспринимать свое настоящее как подготовку к взрослой жизни. Теперь он не готов просто «учиться»; он должен жить, и жить по-настоящему. По нашей версии, образования должно быть для юноши «настоящим», то есть «стоящим», тем, во что ему действительно имеет смысл вкладываться. Содержание образования должно строиться таким образом, чтобы включать юношу одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа реально осуществляющихся процессов и ситуаций (топ Прошлого), служить

проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей (топ Будущего), быть местом рефлексивных переходов (топ Настоящего).

### **Технологии**

Вопрос о технологиях и их основаниях в антропологических практиках самоопределения уже обсуждался нашей группой в целом ряде работ<sup>3</sup>. В рамках данного текста предпринята попытка описания процесса проектирования организационно-деятельностной клетки «феноменальной единицы эмпирии» - **образовательного модуля**.

Поскольку образовательное проектирование, как и многие другие виды проектирования, возможно разворачивать через логику прототипов, то укажем, что для нас таким прототипом является организационно-деятельностная игра, представления о которой сформировались в рамках СМД-методологии<sup>3</sup>. Мы считаем, что форма ОДИ напрямую коррелирует с обозначенными выше требованиями к организации содержания образования в старшей школе: «вхождение» юношей в пространство «проблем», «рамок», «горизонтов» принципиально невозможно в сложившейся предметной, классно-урочной системе старшей школы, поскольку для освоения этих базовых категорий и отношений необходима организация коммуникации и понимания в ситуациях комплексного междисциплинарного<sup>1</sup> (или, по-другому говоря, практического) действия.

В соответствие с корпусом текстов СМД-подхода, представления о практическом мышлении и практическом действии строятся по отношению к историческим процессам смены понятийных систем (формаций), организующих общественное сознание и самосознание людей. При этом выделяются три типа практик: 1) практики, связанные со сменой систем знания, передающихся по каналам трансляции; 2) практики, связанные со сменой понятийных структур, непосредственно организующих сознание в процессах коммуникации; 3) практики, связанные со сменой форм социальной организации знания. На языке системной организации речь идет о трех разных типах структур системы: 1) структуры мест, 2) структуры связей и 3) структуры организованности материала. Можно сказать, что практики, направленные на оформление механизмов и процессов исторического развития понятий, разоформляют и оформляют сознание в единицах культуры (форм мышления), что приводит к появлению новых понятий, систем знаний, профессиональных сообществ<sup>4</sup>.

Такое самоопределение по отношению к содержанию понятия «практика» потребовало от нас уже на самом старте проектирования образовательного модуля ввести прикладное (деятельностное) понятие – понятие **образовательной задачи**<sup>4</sup>. В предыдущих работах мы сформулировали требования к образовательной задаче, показав, что правильно сконструированная и поставленная образовательная задача должна разворачивать полное образовательное пространство образовательного модуля.

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача должна разворачивать (распаковывать) пространство и время образовательного модуля по трем взаимообусловленным и взаимосвязанным осям. В качестве этих осей (или логик) мы выделяем:

Содержательно-генетическую логику конструирования практического понятия и формата организации социокультурного объекта.

Игротехническую логику разворачивания всех поясов мыследеятельности.

Индивидуально-историческую логику сценирования антропологических сюжетов.

С точки зрения логики образовательного проектирования за каждой из трех осей лежит представление о том или ином фокусе конструирования модуля. Так, за осью конструирования социокультурного объекта лежит представление о теме и содержательной организации образовательного модуля. За осью разворачивания полного пространства коллективной мыследеятельности – представление об оргпроекте модуля. И, наконец, за осью сценирования антропологических сюжетов - представление о сформированных «знаках индивидуальности» участников модуля.

Важно заметить, что в такого рода пространственном проектировании не существует «первичных» и «вторичных» фокусов проектирования. Образовательный модуль проектируется как «сферный конгломерат», как «естественное тело деятельности» - а именно в такой метафорической форме О.И. Генисаретский и определял понятие практики<sup>4</sup>. Можно сказать, что главная задача проектировщика образовательного модуля состоит в том, чтобы искусственным образом развернуть пространство той или иной человеческой практики, включая системы представления о ней (подчас конкурирующие между собой), систему коммуникации и систему организации процессов самоопределения.

Прокомментируем последовательно каждую из трех обозначенных осей/логик.

1. Конструирование какого-либо социокультурного объекта в рамках содержательно-генетической логики (например, такого, как «регион Западной Сибири», «гуманитарный рынок профессий 2015 года», «система мифологических представлений в России-2010», «новые социальные институты» и т.д.) как на уровне понятия, так и на уровне практической организации, требует специальной работы по конструированию и введению представлений о социокультурном объекте, поскольку следует заметить, что содержательно-генетическая логика исходит не из натуральной данности «вещей», а из организованностей мышления. Г.П. Щедровицкий указывал, что содержательно-генетическая логика строится на основе целого ряда эпистемологических единиц, включающего в себя: 1) «факты» как единицы эмпирического материала; 2) «средства выражения»; 3) методики, фиксирующие процедуры исследовательской работы; 4) онтологические схемы, изучающие идеальную действительность изучения; 5) модели репрезентирующие частичные объекты исследования; 6) знания, объединяемые в систему теории; 7) проблемы; 8) задачи исследования<sup>4</sup>.

Конечно, только достаточно развитая теория может удерживать все эти блоки. Тем не менее, необходимо сразу задавать полное системное представление исследуемого и конструируемого объекта, и если на данный момент мы не можем развернуть все эпистемологические единицы, то мы должны, как минимум, пометить их места. Исходя из специфики образовательной задачи модуля, а также его базового процесса («исследование», «конструирование», «проектирование», «оргпроектирование» и т.д.), между этими блоками выстраиваются специфические связи/отношения и иерархия, организующая системные представления.

Также Г.П. Щедровицкий обращал внимание на то, что между блоками системного представления объекта существуют отношения рефлексивного отображения, что очень важно учитывать в процессах интерпретации различных смыслов и контекстов, возникающих по отношению к социокультурному объекту в ходе образовательного модуля. Г.П. Щедровицкий отмечал: «Средства для распутывания этих отношений и связей дает анализ процедур и механизмов научно-исследовательской деятельности... В зависимости от того, какой процесс мы выделяем, блок-система и стоящий за ней предмет выступают либо в виде искусственно преобразуемого объекта, либо в виде «машины», перерабатывающей некоторый материал»<sup>1</sup>.

Позволим себе следующую интерпретацию: в случае, когда «стоящий за ней предмет» есть конструируемый социокультурный объект, в процессе рефлексивных отображений мы начинаем «улавливать»/получать уже не описания научно-исследовательской деятельности (понятия), а форматы практической организации социокультурного объекта. При этом необходимо отметить, что блок «проблемы» во многом может задавать интригу, контексты и актуальность осуществляемого конструирования в процессе разворачивания образовательного модуля.

Таким образом, логика введения образовательного материала через обозначенные выше эпистемологические единицы-блоки принципиально отличается от всех дидактических, учебно-предметных логик проектирования в старшей школе. В этом смысле никакие дидактические усилия не могут перевести урочную систему в систему образовательных модулей. Эта линия является специальным направлением проектирования и реализуется под руководством проектировщика-эпистемолога группой экспертов –

профессионалов в какой-либо сфере знания и деятельности, удерживающих те или иные аспекты материала.

2. Основная схема мыследеятельности (МД) представляет собой фиксацию трех относительно автономных пояса/слоя, расположенные один над другим: 1) пояс социально организованного и культурно закрепляемого коллективно-группового мыследействия (МД); 2) пояс полифонической и полипарадигматической мыслекоммуникации (МК); 3) пояс развертывающегося в невербальных схемах, формулах, графиках, таблицах, картах, диаграммах и т.д. чистого мышления (М)<sup>5</sup>. Пояса мыследеятельности объединяются в системное целое за счет процессов понимания и рефлексии. Как правило, в этих процессах действительность поясов мыследеятельности отображается друг на друга, переоформляя одно содержание в другое. Образовательный модуль как прототип организационно-деятельностной игры оформляет М, МК, МД в целостные единицы мыследеятельности, выступая для юношей базовой формой практической организации мира.

В проектировании этой линии принципиальным является задавание возможностей одновременной работы с объектно-онтологической и с оргдеятельностной схемами, освоение и создание участниками образовательного модуля средств, методов и технологий методологического мышления, рефлексивного оформления разных планов представления мыследеятельности, например, за счет ввода плоскостей ценностей, целей, средств и методов, процедур и технологий, предметного или объектно-онтологического содержания и т.д.

Эта линия определяется через создание оргпроекта модуля (с указанием этапов) и реализуется игротехнической группой, удерживающей, прежде всего, процессы разворачивания мыследеятельности под руководством игротехника-методолога.

3. Проектирование в рамках этого направления для нас связано с разворачиванием на образовательном модуле возможных смыслов и значений как понятий деятельностного подхода, где «смысл» выступает в качестве средства, организующего процессы понимания, и является «общей соотнесенностью ... всех относящихся к ситуации явлений». В наших предыдущих публикациях<sup>5</sup> мы описывали «эффекты самоопределения» через различные типы и уровни рефлексии и определения собственной позиции по отношению к тому или иному социокультурному объекту. Проектирование в рамках этого направления для нас связано с определением на образовательном модуле возможных «смыслов и значений» как понятий деятельностного подхода, где «смысл» выступает в качестве средства, организующего процессы понимания, является «общей соотнесенностью ... всех относящихся к ситуации явлений»<sup>5</sup>. «Смысловые организованности» становятся объектами конструирования и исследования, а «значения» выступают как отдельные функциональные элементы целого, придавая особое существование смыслам, и, по нашей версии, формируются на антропологическом фокусе индивидуальности.

Конструкции значений наряду со смыслами выступают как функциональные компоненты структуры деятельности и знака. Поэтому эта линия проектирования должна работать со «знаками самоопределения», которые затем как «память-знания» должны разворачиваться в процессах жизнедеятельности. С так называемыми процессами самоопределения должна работать тьюторская группа<sup>5</sup> под руководством антропотехника, «семиотического/гуманитарного антрополога».

Следует в конце отметить, что описанные линии проектирования могут быть, так или иначе, ведущими в зависимости от внешних целей образовательной программы. Соответственно, руководителем игры будет являться руководитель первой, второй или третьей линии, рефлексивно употребляющей две другие линии.

#### **Литература:**

Щедровицкий П. Г. Экономические формы организации хозяйства и современные предпринимательские стратегии// В кн. Программирование культурного развития: региональные аспекты. Вып. II. М., 1993. С. 15 – 16.

См., напр.: Попов А.А. Самоопределение это философия поколения/ В кн. Поколенческий дискурс в практиках самоопределения. Томск, 2002. С. 216 – 217.

Генисаретский О.И. Культурная политика: вызовы и ответы/ В кн. Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М., 2002. С. 36.

См., напр.: Неклесса А.И. Интеллект, элита и управление// Россия XXI. – 2002. - № 1. – С.5.

См., напр.: Проскуровская И.Д. К программе построения педагогики самоопределения/ В кн. Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С. 7-14.; Попов А.А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения/ В кн. Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С. 14-28; Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения/ В кн. Образование XXI века: достижения и перспективы. Под ред. В.П. Зинченко. Рига, 2002. С. 99-117. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Поломошнова Т.А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования (на материале педагогики самоопределения) /В сб. Методология гуманитарных исследований в образовании. Томск, 2002. С. 14-29.

Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / В кн. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М, 1995. С. 115-142.

Попов С.В., Щедровицкий П.Г. Игровое движение и организационно-деятельностные игры// Вопросы методологии. – 1994 - № 1-2.

Зинченко А.П. Понятие о практической науке// Вопросы методологии. – 1991. – №1. – С.65.

Там же. С. 67.

Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения/ В кн. Образование XXI века: достижения и перспективы. Под ред. В.П. Зинченко. Рига, 2002. С. 99-117.

Генисаретский О.И. Искусство методики/ Электронный архив ММК.

Там же. С. 277.

Щедровицкий Г.П. Историко-научные исследования и логическое представление науки/ В кн. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М, 1997. С. 276.

Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание/ Там же. С. 286

Попов А.А., Проскуровская И.Д., Поломошнова Т.А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования (на материале педагогики самоопределения)/ В сб. Методология гуманитарных исследований в образовании. Томск, 2002. С. 14-29; Попов А.А. Индивидуальность и знание: современные обусловленности/ В сб. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. Томск, 2000. С.31-34.

Щедровицкий Г.П. Смысл и значение/ в кн. Избранные труды. М, 1995. С. 564.

О современных тьюторских задачах см.: Щедровицкий П.Г. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании (об исследовательской программе тьюторства /В кн. Школа и открытое образование. Москва-Томск, 1999. С. 4-9.