

УДК: 37.012.1 – Философские методы изучения проблем воспитания, образования и обучения

А.А. Попов, М.С. Аверков, М.А. Матюнина

Самоопределение: модель и способ организации

Аннотация. В статье представлены модель самоопределения учеников в системе образования и соответствующие содержательные категории. Делается вывод о взаимодополняемости представлений П.Г. Щедровицкого о структуре образовательной деятельности и принципов дидактики открытого образования, на основе общих представлений о трансляции культуры. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ.

Ключевые слова: самоопределение, трансляция культуры, открытое образование, социокультурный объект, антропоника

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 предполагают не формальную адаптацию общеобязательного учебного материала к индивидуальным особенностям и не реагирование на ситуативные разрозненные запросы учеников, а сознательное конструирование учениками образа собственного будущего и стратегии его реализации. Такое конструирование можно обозначить как *самоопределение* ученика. [6]. При этом, 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.

Одним из немногих исследователей, описавших самоопределение структурно и деятельностно, является Пётр Георгиевич Щедровицкий. В своих работах как философско-методологического, так и прикладного характера он последовательно показывал, что именно самоопределение как условие самостоятельного продуктивного действия, становится ключевым образовательным результатом в современных социокультурных условиях. Недавно вышедший сборник «Критика педагогического разума» свёл большинство этих работ в единую систему.

Отметим, что ни один из материалов этой книги *непосредственно* не посвящён понятию самоопределения. В них описываются более «общие» принципы функционирования образовательного процесса и реализации образовательной политики. Однако, большинство их принципов прямо или косвенно указывают, что основным типом активности в описываемых автором образовательных моделях является именно самоопределение, и оно же становится ключевым результатом образовательной деятельности.

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 и обеспечивающей первые шаги его реализации. Наконец, мы показываем, как методологические решения рассматриваемого автора и основные компоненты дидактики открытого образования уточняют и развивают друг друга в вопросе организации и обеспечения самоопределения.

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

Опишем основные содержательные, образовательно-технологические и управленческие условия организации самоопределения в сфере образования, логически вытекающие из материалов сборника «Критика педагогического разума».

1. Образование рассматривается П.Г. Щедровицким как деятельностное воплощение философского идеализма – реализация «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. Именно оно является определяющей компонентой образовательной деятельности, фактически «программирующей» основную активность участников образовательного процесса. [15] Это «программирование» происходит за счёт преобразования основных компонент трансцендентального ядра:

- в условия и ограничения («правила игры») образовательной активности учеников;
- в систему ситуаций, требующих от учеников принятия решений;
- в конкретные методы и технологии деятельности;
- в базовые задачи и послы для работы специалистов сферы образования. [11]

После прохождения учениками основных образовательных ситуаций и их *обязательной* рефлексии, эти базовые структурные компоненты исходной трансцендентальной структуры интериоризируются учениками и превращаются в их персональные установки. Именно такой образовательный процесс П.Г. Щедровицкий называет «трансляцией культуры». [14]

Этот подход принципиально отличается от большинства распространённых представлений об индивидуализации образования, рассматривающих её как удовлетворение ситуативных запросов ученика, не предполагающих устойчивой позиции 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. <...> ...Развивающимся может быть

признан минимальный объект под названием «исторически развивающаяся культура плюс человек», или «человек в рамке исторически развивающейся культуры»». [12]

Фактически, речь идет о самоопределении как о становлении «агентов» определённого способа организации действительности (социально-экономической или социокультурной) и/или определённых нравственных императивов. В связи с этим П.Г. Щедровицкий говорит о необходимости более раннего изменения системы образования, чем иных социальных структур, поскольку, она призвана сделать 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 эту роль «драйвера» общественных перемен, она должна отвечать строго определённым требованиям, а её изменения должны носить формирующий – «прогностический», по терминологии автора, а не «реактивный» характер, свойственный для современных реформ в данной сфере. [18]

2. Стоит отдельно обозначить, почему подход П.Г. Щедровицкого позволяет оформить персональные намерения и позицию учеников, а не осуществить формирование внешне заданных общеобязательных норм поведения и деятельности. *Во-первых*, говоря о содержании образования как о «формирующем» факторе, автор имеет в виду «правильную организации коллективной мыследеятельности» и «всю рефлексивную организацию ситуации», в которой ученик осваивает новый для себя инструмент или способ действия. Эти рефлексивные процессы и конструирование персональных инструментов, в свою очередь, предполагают воссоздание учеником *собственной* содержательной топки осваиваемого культурного материала либо деятельностной ситуации. [11]. За счёт этого, исходный полусознанный самообраз взрослого человека и его личные основания для деятельности сталкиваются с культурным материалом и оформляются за счёт него, одновременно преобразуя/переосмысливая исходный культурный материал.

Во-вторых, культурный материал, лежащий в основе трансцендентальной системы, с которой работают ученики, заведомо выступает как предмет и результат целенаправленного конструирования. Оно может осуществляться специалистами сферы образования «за кулисами» основного процесса, а может происходить непосредственно в процессе рефлексивно-аналитического взаимодействия с учеником(ами). 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)» [15].

3. При этом, для вышеописанной работы с трансцендентальным содержанием, необходима особая позиционная структура, описанная автором в ряде схем трансляции культуры. В рамках

этой структуры, один специалист (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 культурным 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» (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]

4. В качестве ключевого результата образования, автор рассматривает становление взрослеющего человека как агента мыследеятельности, что само по себе говорит о произошедшем самоопределении (по крайней мере, относительно предмета мышления и соответствующих деятельностных задач). Кроме того, Пётр Георгиевич специально обозначает три уровня активности человека как агента мыследеятельности, что само по себе предполагает возможность определить *собственный* уровень притязаний и соответствующий план действий

- Существование как носителя уже сформированной мыследеятельности.
- Существование как источника идей и развития мыследеятельности.
- Существование как «гаранта» развития систем мыследеятельности – фактически, управляющего субъекта. [17]

Переходы между этими уровнями Пётр Георгиевич заведомо рассматривает как рефлексивный акт.

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» - становление способности к *пониманию* сложившейся ситуации. *Понимание* предполагает реконструкцию структуры ситуации и её базовых онтологических оснований, а следовательно, позволяет человеку встать на позицию «демиурга», понимающего закономерности предмета своего творения и способного преобразовать его, заведомо не разрушая. Именно *понимание* делает возможным максимально взвешенное и результативное *целеполагание* по

отношению к окружающей действительности. Процесс целеполагания автор описывает как построение перед началом непосредственного действия (*акции*) исходного образа этого действия (*акта*), в режиме сочетания мышления и понимания. Это принципиально важно, поскольку, сам автор книги, говоря непосредственно про самоопределение, обозначил: самоопределение заведомо происходит и актуализируется лишь в ходе достижения цели, на каждом шаге к этому достижению. Притом, даже получив опыт значительного количества однотипных *акций*, человек ещё не может реконструировать *акт*: для этого необходимо *понимание* базовой структуры деятельности. Следовательно, для самоопределения в равной степени важны как становление в качестве агента мышления, так и формирование способности к *пониманию* сложно организованной ситуации. [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 инструмент их оптимального использования, позволяет взрослому человеку максимально успешно реализовать свою *свободу* как возможность структурировать действительность в своих интересах.

б. Отвечая на вопрос о методических и управленческих условиях, при которых может быть реализована подобная образовательная модель, 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 освоением учениками частных орудий, инструментов, средств – и приходит к выводу, что на смену им, в логике диалектического «снятия», приходит четвертая формация. Внешне она возвращается к знаниям-нормам, но уже конструируемым самими учениками. [19] Автор уже не до конца относит эту формацию к «педагогическим» и поэтому вводит новый, рядоположенный педагогике, термин «антропоника» [17]. Она обеспечивает:

- реконструкцию учениками комплексных оснований для собственных действий;
- целостное продвижение человека в системе образования (в пределе, продолжающееся в течение всей его жизни).

Очевидно, что обеспечению «свободопользования» и, соответственно, самоопределения, соответствует именно антропоника.

Базовой единицей такой образовательной модели, с точки зрения автора книги 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].

В качестве базовых организационно-управленческих условий реализации этих моделей, необходимо реализовать следующие управленческие программы:

- Формирование профессиональных образовательных клубов, обеспечивающих технологизацию мыследеятельности за счёт схематизации опыта и построения моделей для решения задач.

- Регионализация образования как построение целостного стабильного образовательного пространства региона, сложившегося из большого числа нестабильных элементов, обеспечивающего транзит ресурсов из необразовательных систем в сферу образования, а также оптимальное использование потенциала самой системы образования. [18], [20].

- Занятие семьёй субъектной позиции в системе образования, в том числе, позиции организатора образовательного пространства.

- 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.

- Построение комплексного рынка образовательных услуг [13], призванного стать основой общественного уклада, который можно было бы назвать, вслед за Петром Георгиевичем, «обществом-агентством» или «обществом образовательных услуг». [21]

Исходя из вышеизложенных тезисов, можно предположить, что под самоопределением в логике автора «Критики педагогического разума» стоит понимать «моделирование собственной деятельностью 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».

Часть 2. Обеспечение самоопределения средствами открытого образования

Рассмотрим теперь модель организации образовательного процесса, обеспечивающую фактическую реализацию схожего подхода к самоопределению – дидактики открытого образования. Её основные положения подробно описаны в монографии А.А. Попова и С.В. Ермакова «Дидактика открытого образования». [8] Прежде, чем кратко их напомнить, обозначим, что самоопределение является системообразующей категорией данной дидактики, описывая в её рамках одновременно базовый образовательный процесс и достигаемый в его ходе результат. Открытое образование предполагает, что основания и требования к освоению, интериоризации, инструментализации культурного материала, каждый конкретный взрослеющий человек формирует самостоятельно, и сам же, совместно со специалистом сферы образования, конструирует план персонального образовательного продвижения.

Процесс самоопределения обеспечивается всеми ключевыми компонентами открытого образования:

1. **Социокультурный объект** – «идеальная» структура/система представлений, организующая собой целостный комплекс социокультурной действительности, определяющая основания и способы деятельности людей, формирующая и/или поддерживающая определённые типы деятельности и соответствующие им единицы, также гуманитарные характеристики субъектов этой деятельности. *В рамках процесса самоопределения* именно социокультурный объект конституирует *предмет* самоопределения и порождает конкретные содержательные темы, организующие деятельность учеников. [4]

2. **Конструирование** – деятельностное освоение учеником культурно-исторической реальности, направленное на максимальное проявление и умножение её смыслов и благ, как создание новых объектов и структур деятельности, так и построение организующих её рабочих онтологий, в пределе – собственной деятельностной позиции. *В рамках процесса самоопределения*, конструирование представляет собой базовый *тип деятельности* ученика, позволяющий выстроить на основе социокультурного материала способ собственной деятельности в рамках решения культурных задач и за счёт этого, объективировать персональные интенции.

3. **Образовательная задача** – комплексное содержательное задание, организующее работу учеников с социокультурным объектом в режиме конструирования. Эта работа обеспечивает превращение социокультурного объекта в фактор собственной активности и позволяет выделить на его основе базовую тему для долговременной разработки. Фактически образовательная задача представляет собой стартовое описание культурного проекта, который предлагается реализовать ученику. *В рамках процесса самоопределения*, образовательная задача *организует* деятельность учеников, в ходе которой, они одновременно выстраивают пространство собственных достижений и определяют наиболее значимые для себя задачи и оптимальные способы деятельности.

4. **Практическое мышление**: способ реконструкции действительности, обеспечивающий наиболее успешное практическое действие в конкретной ситуации, связанное с её преобразованием. В отличие от расхожих представлений, практическое мышление не противостоит мышлению теоретическому, являющемуся предметом формирования в рамках ведущих современных моделей организации образовательной деятельности (например, развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) [1], а включает его в себя как методологическую компоненту. Подобную модель мышления описывал, в частности, Э.В. Ильенков [3]. *В рамках процесса самоопределения*, практическое мышление позволяет взрослому человеку реконструировать социокультурный объект на основе стартового материала, определить относительно него оптимальную собственную позицию, организовать его проработку.

5. **Онтопрактики** – продуктивная деятельность человека, реализующая базовые представления об устройстве действительности на конкретном материале и в конкретной ситуации деятельности.

Данный феномен обеспечивается всеми остальными компонентами дидактики открытого образования, и одновременно является условием для их реализации. 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 ученик обязательно должен оказаться в ходе решения образовательной задачи и конструирования социокультурного объекта.

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

- Организующим элементом является *образовательная задача*, создающая ситуацию необходимости/возможности занимать конкретную позицию и работать с культурными моделями.
- После начала решения образовательной задачи, ученик вовлекается в деятельность *конструирования*, в ходе которой, воссоздаёт *онтопрактику* как динамически организованное формирующее пространство для своей активности. За счёт рефлексии проделанных шагов по решению образовательной задачи, ученик формирует основы *практического мышления* как инструмент оформления своей позиции и плана действий.
- «Кульминацией» процесса самоопределения становится конструирование учеников социокультурного объекта как системы принципов, организующих целостную сферу действительности – и выделение в её рамках конкретной темы/проблемы для разработки в рамках этой сферы действительности.

При этом, самоопределение, в подходе открытого образования предполагает три основных шага, на каждом из которых, вышеописанная конфигурация базовых дидактических компонент реализуется заново, в режиме освоения учениками того или иного модуса деятельности и поведения.



Схема 1

1. Первым шагом становится освоение учеником модуса *Необходимого* и с процесса *социализации*, понимаемого как освоение и исполнение нормированной общественной *роли*,

вписанной в целостную систему отношений *роли* в общественных отношениях. Как уже говорилось выше (в том числе, в соответствии с логикой П.Г. Щедровицкого), самоопределение возможно лишь в координатах сложившейся культуры. В дальнейшем эти «внешние» по отношению к ученику культурные и нормативно-деятельностные факторы будут превращаться им в ресурсы для достижения персональных целей. Кроме того, модус Необходимого и социальная роль заведомо становятся предметом конструирования для учеников.

Оптимальная позиция специалиста образовательной сферы для данного этапа – позиция *учителя*, обеспечивающего деятельностное и ресурсно-ориентированное освоение опорных объективированных знаний, а также «проигрывание» учеником реконструированной им роли и закрепление соответствующих моделей поведения и деятельности.

2. Вторым шагом самоопределения становится ***персонализация***, понимаемая как конструирование и репрезентация активности человека в качестве самостоятельного участника общественных отношений. Говоря о персонализации как этапе самоопределения, мы исходим из определения понятия «персона» К.Г. Юнгом – как «публичного лица человека, воспринимаемого обществом [2]. Зачастую, персону, понимаемую таким образом, отождествляют с социальной ролью. *Персона* предполагает предложение обществу определённых *возможностей*, в рамках той или иной практики (от товаров и услуг до новой модели поведения). Соответственно, базовым предметом освоения и присвоения учениками здесь становится модус Возможного, а базовой конструируемой учениками единицей активности – *позиция*, как комплекс ценностных установок и вытекающих из них деятельностных намерений.

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.

3. Третьим шагом самоопределения, с точки зрения дидактики открытого образования, является *индивидуализация*. Здесь взрослеющий человек выстраивает собственное продвижение уже в связи с реализацией собственной социокультурной миссии. 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 становится собственный *путь*, описанный топологически и связанный с решением актуальных культурно-исторических задач. Оптимальной позицией специалиста в сфере образования на данном этапе самоопределения представляется *тьютор*. Он прорабатывает с учеником персонально значимое содержание деятельности, оформляет целеполагание и основные сценарии его реализации, то есть, фактически, конструирование

топологии собственного пути и образа желаемой персональной истории в рамках предпочтительной для ученика культурно-исторической традиции.

Фактически 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. 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.

Важно также, что с точки зрения данной образовательной парадигмы, процесс самоопределения может быть запущен целенаправленно и инструментально – посредством специально сконструированной образовательной задачи.

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

Рассмотрим основные «точки соприкосновения» представлений П.Г. Щедровицкого об организации образовательной деятельности с ключевыми компонентами целостной модели самоопределения в рамках дидактики открытого образования – и обозначим возможности взаимного усиления двух подходов.

1. В «Критике педагогического разума» общая логика образовательного процесса предполагает пошаговую совместную работу учителя и ученика над культурно-историческим материалом, сначала в режиме аналитики и рефлексии, а затем в режиме конструирования. Такая же логика лежит в основе полного цикла самоопределения в рамках дидактики открытого образования. В рамках полного цикла, ученики сначала осваивают нормы деятельности и коммуникации в той или иной сфере, затем превращают эти нормы в ресурс для оформления и продвижения собственных разработок – и уже затем выходят на уровень конструирования новых норм. В свою очередь, похожая логика разворачивается на каждом из этих шагов. Сначала перед учениками ставится образовательная задача, предполагающая выработать проект преобразования социокультурного материала – но с его обязательной предварительной реконструкцией и осмыслением. В ходе решения этой задачи, ученики воссоздают социокультурный объект и

конструируют онтопрактику, в рамках которой, выявленные ими социокультурные закономерности уже становятся факторами для становления новой культурной целостности. В данном аспекте, дидактика открытого образования *уточняет* тезисы П.Г. Щедровицкого, показывая, что переход от рефлексии и анализа культурного материала к его конструированию, происходит *принципиально* за счёт решения фундаментальной социокультурной проблемы.

2. С другой стороны, схема трансляции культуры и система обеспечивающих её позиций, предложенная Петром Георгиевичем, позволяет более точно описать такие компоненты дидактики открытого образования, как конструирование социокультурного объекта в ходе решения образовательной задачи:

- «взрослый» – носитель экспертного знания о социокультурной проблеме – транслирует это знание ученикам, в интерактивном режиме, в заведомом расчёте на то, что оно станет ресурсом для собственных разработок учеников;

- ученики формируют вопросы к эксперту, исходя из основных требований и посылов поставленной перед ними образовательной 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 целостную структуру, и далее организует его использование для решения образовательной задачи и оформления онтопрактики.

На основе моделей трансляции культуры, представленных 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.

3. Принципиально важным для уточнения базовых категорий дидактики открытого образования 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 *понимание* позволяет в полной мере воссоздать социокультурный объект, поскольку, позволяет определить базовые основания формируемых и воспроизводимых им императивов, а также воссоздать механизмы, превращающие «идеальные» установки и нормы в способы решения практических задач и в модели социальных отношений. И та же самая сущность *понимания* как воссоздания «идеальных», онтологических оснований и движущих сил конкретных феноменов и практик, обеспечивает конструирование онтопрактик 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 способ и структуру её реализации.

4. *Антропоника* как система знаний и технологий, обеспечивающих становление человека, в гораздо большей степени соответствует содержанию и логике дидактики открытого образования, чем *педагогика*. Именно антропоника предполагает в качестве базового типа работы с человеческими качествами реконструкцию их носителем собственных оснований и построение способов деятельности для реализации – то есть, именно ту деятельность, которая является ключевой для дидактики открытого образования. Кроме того, антропоника, как и дидактика открытого образования, предполагает в качестве своего базового предмета целостный образовательный путь, конституированный как маршрут, траектория, программа или даже как комплекс подобных единиц. Определение антропоника как оптимального технологическо-деятельностного пространства для реализации дидактики открытого образования, позволит задать более точные требования не только для её описания, но и для обеспечения практической реализации. Но, как и в предыдущем случае, для этого потребуется уточнить саму категорию «антропоника», прежде всего, выделить её базовую единицу как вида деятельности, определить основные содержательно-институциональные условия её реализации.

5. Вопрос о регионализации образовательного процесса в значительной мере позволяет уточнить условия реализации дидактики открытого образования, поскольку, эта последняя заведомо реализуется в рамках реальной системы деятельности и коммуникации по её поводу. А оптимальной единицей локализации такой деятельности может стать именно «образовательный регион», в том виде, в каком он описывается «Критикой педагогического разума» - как система воспроизводства социальной структуры и культурного уклада, которая:

- опирается на исходные условия территории и одновременно их преобразует;
- интегрирует в себя максимальное количество ресурсов и субъектов;
- создаёт возможность включаться в существующие трудовые кооперации и социальные структуры;
- даёт возможность конструировать оптимальные управленческие модели для целостной системы деятельности (производственной или культурной).

Но, как и в предыдущих случаях, для инструментального использования категории «образовательный регион», её необходимо уточнить, прежде всего, по следующим параметрам:

- а) источники и механизмы его конструирования;
- б) инфраструктура, позволяющая ученикам включаться в значимые региональные процессы;
- в) механизмы «педагогизации» (то есть, превращения в образовательный ресурс того или иного типа) основных видов деятельности и отношений конкретного региона.

Можно констатировать, что подход П.Г. Щедровицкого к оптимальной организации образовательного процесса (фактически обозначающий самоопределение в качестве ядра последнего) и практика использования дидактики открытого образования для организации самоопределения, дополняют, но в значительной степени уточняют друг друга. Система основных позиций, заданная автором «Критики педагогического разума» в схеме трансляции культуры, а также описанная им категория *понимания*, позволяют описать последовательность конкретных образовательных взаимодействий, обеспечивающих работу с социокультурным объектом и конструирование онтопрактики. Со своей стороны, дидактика открытого образования в значительной степени уточняет базовую модель образовательного процесса, описанную Петром Георгиевичем, вводя в качестве значимого компонента трансляции культуры *образовательную задачу*. Наконец, ряд институционально-управленческих конструкций, предлагаемых в «Критике педагогического разума», позволяют точно определить условия реализации дидактики открытого образования – и одновременно могут и должны быть уточнены в связи с подобным использованием.

Заключение

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

Этот результат был получен за счёт синтеза двух компонент:

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

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* – 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.

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. При этом, последняя опирается на собственную онтологическую платформу, предполагающую, что:

а) стартовым элементом процесса самоопределения является *образовательная задача*, превращающая любой культурный материал либо в предмет, либо в инструмент практического действия;

б) центральным моментом самоопределения является разработка (анализ, реконструкция, в ряде случаев конструирование) комплексного *социокультурного объекта*, как идеальной сущности, нормирующей и обеспечивающей крупные единицы человеческой деятельности;

в) результатом самоопределения становится целостная *практика*, обеспечивающая воплощение освоенных онтологических принципов в конкретной ситуации;

г) ключевым фактором самоопределения становится специально организованная рефлексия культурного материала, происходящая в режиме пошагового «снятия» основных социальных структур, организующих собой этот материал: сначала норм поведения, затем способов деятельности, затем социокультурных императивов.

Исходные концептуальные различия двух рассматриваемых подходов можно считать лишь вариациями в рамках единой, инвариантной системы посылок. В связи с этим, они не только взаимно дополняются, но и создают возможности для уточнения ключевых положений друг друга. А при комбинированном использовании, философия образования, изложенная в «Критике педагогического разума», и дидактика открытого образования как комплексная образовательная платформа, в максимальной степени обеспечивают самоопределение учеников, а также позволяют максимально точно – структурно и поэтапно – описать самоопределение как социокультурный феномен. Первый компонент задаёт базовую *содержательную логику* деятельности; второй компонент обеспечивает её структуру и технологии.

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 системноисследовательской 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.