

Понятие цели в практике открытого образования

В статье рассматривается категория цели как системообразующая для современных антропо-практик, самоопределения и становления субъекта. Понятие рассматривается в контексте истории практик и понимания взросления и трансляции культуры. Выводом является схема генезиса цели в формах открытого образования.

Цель и антропологический идеал

Традиционно педагогику как область знания полагают *наукой*, хотя и подчёркивают её специфику по отношению к другим областям гуманитарного научного знания, таким, как психология, социология, культурология. Мы же рассматриваем педагогику как гуманитарную *практику*, в ряду антропо-практик, создающих условия для появления человеческого в человеке, и считаем, что гуманитарные практики принципиально не сводимы к гуманитарным наукам; соответственно, практическое гуманитарное знание существенно отличается от научного знания.

В предельной форме отличие *практического* разума от «чистого» (теоретического, в том числе научного) разума обозначил И. Кант. Согласно Канту, цель есть как характеристика *царства свободы* (то есть мира человеческих поступков) в отличие от *царства природы*, включающего в себя, в том числе, многие стороны человеческого существования¹; если природное событие определяется *причиной*, то свободный поступок не имеет причины и определяется целью.

Вслед за Кантом и традицией немецкой трансцендентальной философии в целом, мы рассматриваем цель (в наиболее абстрактном определении) как единство *идеала*, задающего предельную форму человеческих стремлений, *императива*, определяющего направление и границы действия, и *предмета*, по отношению к которому разворачивается отдельное действие. Но такое определение само по себе удачно для этики, оценивающей уже состоявшиеся действия и формулирующей ограничения допустимого и недопустимого, но недостаточно для описания конкретных гуманитарных практик — в том числе тех практик, *результатом* которых является способность и готовность человека ставить собственные цели.

И самим Кантом, и его предшественниками в этической философии, начиная с античной традиции, было отмечено, что способность ставить цель (то есть удерживать идеал и императив в отношении к предмету действия) не присуща человеку изначально, а присуща *спонтанности*, беспричинности определённых форм поведения.²

Именно эта особенность выделяет человека из царства природы, делает его поведение свободным от конкретных, обусловленных заранее данными природными свойствами, потребностей. Но одновременно она порождает опасность — если животное следует присущим виду паттернам поведения, включающимся в зависимости от обстоятельств — то человек нуждается во внешнем основании для организации своего действия, уже не поведения, а продуктивного действия или поступка. И это основание задаётся иначе, чем природная причина поведения, оно должно быть освоено и присвоено человеком — и даже сконструировано или реконструировано, если поступок или продуктивное действие реализуют *человеческое в человеке*.³

¹ Именно эти стороны человеческого существования изучаются объективными науками, психологией и социологией в традиционном их понимании.

² Феномен спонтанности, возможности «беспотребностного» (термин Б. Д. Эльконина) действия был блестяще показан экспериментальной психологией на материале младенческого комплекса оживления. В частности, именно в комплексе оживления внимание к внешнему предмету (в данном случае — к лицу взрослого человека) впервые отделяется от переживания потребности, появляется внешнее, предметно направленное действие.

³ Именно здесь проявляется различие *произвольного* действия от действия *инстинктивного*, с одной стороны, и *спонтанного*, с другой. Становление произвольности, с опорой на культурные способы, символы, с учётом очень сложных правил социальных отношений считается в целом *взрослением*.

Таким внешним основанием является культурная норма, зафиксированная, прежде всего, в *образцах* действия, затем уже — в формах идеалов и императивов, в формах объективного знания. Именно опосредствованное культурной нормой, руководствующееся ей в определении как предмета, так и намерения, и способа, инструмента, прежде спонтанное поведение становится целенаправленным действием, свободным деянием, поступком.

Сам феномен цели (в отличие от животной целенаправленности или от спонтанности *естественного* человека) возникает, когда человек:

— осваивает культурный образец как способ организации собственного действия, в том числе способ самоорганизации, своего рода зеркала, позволяющего увидеть себя со стороны, интерпретировать свои переживания и намерения;

— в системе координат, заданных культурным образцом, определяет свои намерения как *предметный* интерес, определяет образ результата и из него разворачивает собственное действие как действие продуктивное, создающее новый предмет (в отличие от действия репродуктивного, обусловленного необходимостью реализовать заданную схему);

— трансформирует образец в собственное основание для деятельности и схему мышления, позволяющие выделить предмет интереса, образ результата и способ действия в разных ситуациях и обстоятельствах.

* * *

Связь культуры с антропо-практиками развития и взросления, необходимость *трансляции культуры* как отдельного общественно значимого процесса, определяется афористически тезисом Г. П. Щедровицкого: «Человек смертен, а деятельность должна воспроизводиться».

Но необходимо зафиксировать различие трансляции культуры:

— как *нормы*, внешней по отношению к человеку, которая может быть освоена, присвоена, так или иначе интерпретирована — но *безусловна*, не подлежит критическому анализу и изменению;

— как обозначения образа и образца действия в качестве горизонта, который задаёт возможность осмысленного и свободного выхода за пределы существующей нормы и собственных возможностей осуществить норму.

Остановимся на этом подробнее.

В первую очередь, отметим, что сам Г. П. Щедровицкий, обсуждая схему трансляции культуры и воспроизводства деятельности как предельную, разворачивал её на примере статичных традиционных цивилизаций, прежде всего — монархий древности, основанных на ирригационном земледелии, требующем организации большого количества людей для выполнения совместного действия. Особенно он подчёркивал вечность и неизблемость нормы в таких цивилизациях, делая акцент на то, что нормы могли изменяться только извне, за счёт иностранных культурных влияний, но специальные общественные институты блокировали такие влияния (в том числе даже ассимилируя завоевателей, сменяющих всю властную элиту). Принципиально важно, что в такой социальной конструкции отсутствует субъект, есть лишь носитель, реципиент, олицетворение нормы.⁴

Для такого типа общества Л. Мэмфордом был введён термин *мега-машина*. Для мега-машины характерно, что любая норма в ней является своего рода инструкцией по управлению, единственный возможный тип целей — *сделать так, как раньше уже делали*, а основная задача антропо-практик взросления (в том числе воспитания и обучения) — *преодолеть* спонтанность. В таких социальных конструкциях, фактически, возникает но-

⁴ Например, в древнем Египте — жрец (хранитель и транслятор нормы), воин или земледelec (реципиент), фараон (символ нормы). В истории Египта ситуации, в которых фараон начинал действовать «от себя», считались катастрофами, как, например, правление Аменхотепа IV (Эхнатона), решившего поменять иерархию богов.

вый тип детерминизма — детерминизм подчинения, основанного на принятии нормы и цели извне, феномен *рабства*.

Обратной стороной такого детерминизма является *варварство*, «дикость» человека, оказавшегося вне институтов и норм, не координируемая ничем, беспредметная спонтанность (у исторически зафиксированных варваров, как известно, эта беспредметность реализовывалась в ничем не мотивированном разрушении).

Эта дихотомия, равная вероятность как полной механистичности, детерминированности жизни внешними причинами, так и дикости, неуправляемых и хаотических действий, чреватых разрушением, и свобода как «срединный путь» между двумя крайностями были замечены впервые всеми культурами, сформировавшимися в «осевое время».⁵ Тогда впервые было оформлено и зафиксировано в текстах *рефлексивное* мышление, сперва как мышление о природе человека и человеческих возможностях, затем — как мышление о природе человеческих поступков и их основаниях, и — в буддистской и античной культурах — о структуре и природе мышления. В этой рефлексии были различены *культура* как система норм и образцов и *цивилизация* как институциональная организация, позволяющая не только воспроизводиться существующим нормам и образцам, но и устанавливать-ся новым, превращаться из прецедента в норму и схему.

В восточных культурах путь свободы был интерпретирован как индивидуальный путь, связанный, в том числе, с каким-либо отказом от целенаправленных действий (мотивированный именно тем, что императив и предмет задаются внешним принуждением). Соответственно, был задан беспредметный идеал, «слияние с мировым путём» в даосизме, нирвана, то есть полный отказ от желаний и в целом от всякого «я», в буддизме.⁶

В средиземноморских же культурах идеал задан содержательно. Более того, здесь можно говорить об *антропологическом идеале*, горизонте собственно человеческого существования (в отличие, например, от слияния с природой или растворения в нирване).

Этот идеал формулируется не только в философских моделях, но и в религиозных текстах (как священных текстах, так и в комментариях), и в произведениях искусства, задающих такой идеал через конкретные художественные образы людей и поступков. И фиксируется в практиках, закреплённых социальными институтами, посредством которых только и может реализоваться в действительности.

В иудейской культуре антропологический идеал определён постулатом о том, что человек *создан по образу и подобию Творца* — и, следовательно, способен сам создавать новое, действовать, в том числе пренебрегая запретами (как известно, сама история, согласно вере иудеев, начинается с нарушения запрета и его последствий). Базовыми символами этой культуры являются *исход*, «бегство» из иерархически организованного социума как из фактического рабства (сначала из Египта, потом из Ново-Вавилонского царства), и *заповеди* как особого рода императивы, задающие границы отношения к идеалу и взаимоотношений внутри общества.

В эллинской культуре этот идеал более аморфен, фиксируется, исходно, прежде всего именно *образцами*, внутри мифа и эпоса, а затем в устной и письменной истории.

Границы *человеческого* задаются, с одной стороны, образцами героического деяния или образцами хитроумных решений. Если героическое связано с предельной реализацией человеческих возможностей, даже выход за их пределы (отсюда постоянный мотив божественного происхождения героя), то хитроумие (и затем, в исторической традиции, мудрость) — это выход за пределы образца, конструирование нового способа действия, реше-

⁵ При всей своей метафоричности, этот термин, введённый К. Ясперсом, точно определяет событие поворота культуры от бессознательного к осознанному, рефлексивному существованию, в том числе появление категории времени. Соответственно, появление истории как характеристики прошлого, отличного от настоящего, и цели как характеристики будущего, отличного от настоящего.

⁶ Парадокс, фиксируемый популяризаторами буддизма двадцатого века: *единственная достойная цель — это нирвана. Но нирвана не может быть целью.*

ние ситуативной задачи.⁷ Действия героя кристаллизуется в образе невозможного деяния; действия мудреца — в законе, будь то государственные законы Солона и Ликурга или математические законы Фалеса. Для героя цель — утверждение нормы в обстоятельствах, когда она не может быть утверждена; для мудреца — конструирование новой нормы.

С другой стороны, граница обозначается образцами *не человеческих* поступков, начиная с мифических сюжетов, в которых немислимые злодеяния придумывались для испытания богов (фактически, проверки границы нормы), до вполне исторических свидетельств о злодеяниях сумасбродных тиранов. Спонтанность, лежащая в основе таких сумасбродств, была обозначена как *страсти*, побуждения, внешне выглядящие как вполне предметные цели, но в действительности продиктованные гордыней, убеждением в собственной значимости и волей утвердить эту значимость, без какого-либо осмысления *собственного* — как способа действий, так и того, что утверждается действием, содержания и тем более оснований.

Отметим, что если для иудейской культуры было принципиально отличие свободного человека от раба внутри государственной мега-машины, что зафиксировано не только в символе *исхода*, но и в символе *пленения*, то для античной культуры важно было отличие свободного человека от варвара. Соответственно, если для традиции Ветхого Завета важна возможность следовать *своей* норме и *своему* идеалу на *своей* земле, то античный идеал — это идеал обустройства, реализации своей нормы, в том числе на чужой земле, в сопротивляющихся обстоятельствах, при следовании цели.⁸

* * *

Но — *поскольку деятельность должна воспроизводиться* — антропологический идеал удваивается. Это, с одной стороны, идеал человека, устанавливающего или восстанавливающего норму, идеал элитарный. С другой стороны, это идеал человека, осмысленно следующего норме, понимающего, что без следования норме порвётся сама ткань жизни — притом, что следование норме сопряжено с определёнными трудностями, в первую очередь, с использованием нормы, закона как опоры для управления собственными страстями. И такой человек, *часть общества*, имеет право быть частным, ставить частные цели, вести частную жизнь — в отличие от человека мега-машины.

В связи с этим, выделяются и особые периоды жизни человека — реализующие разные антропологические идеалы, оформленные социально и культурно:

— *детство*, состояние, когда человек ещё не определён, абстрактен и одновременно *всеобщ*: время освоения культурных норм, безответственных проб (игр), овладения собственной произвольностью, переходом от спонтанных желаний к рационально сформулированным интересам и целям;

— *зрелость* (взрослость), состояние, когда человек определён совокупностью освоенных культурных норм, в том числе норм продуктивной деятельности, ремеслом, мастерством, профессией, и своим местом в системе социальных отношений, отвечает за своё дело и за свою собственность;

— *мудрость* (не обязательно совпадающая со старостью), состояние, когда человек уже имеет право выступать от имени всеобщей нормы, а не от своего частного интереса, поскольку все частные цели уже реализованы, появляется время и место рефлексии собственного опыта продуктивной деятельности и ответственности.

Среди целей такой частной жизни могут быть создание новых художественных образцов, фиксирующих идеал и норму, честное исследование оснований законов, как природных, так и общественных, восстановление закона там, где он искажён или подвергнут

⁷ В эпосе это зафиксировано образами Ахиллеса, выходящего сражаться, точно зная, что после победы над врагом он погибнет, и хитроумного Одиссея. В мифе, возможно, наиболее точным синтезом *чрезмерности*, невозможности деяния и хитроумия является история подвигов Геракла.

⁸ Вспомним, что наиболее часто упоминаемые сюжеты «Одиссеи» — победа Одиссея над циклопом, преодоление магии сирен, движение между Сциллой и Харибдой, расправа с «женихами» Пенелопы.

сомнению.⁹ Но такое же право на существование имеют и другие цели, более локальные, обеспечивающие саму частную жизнь, возможно, задающие культурную норму в отдельной ситуации (как организация хозяйства, устройство семейной жизни, воспитание детей).

Иудейская и христианская традиции самодеятельности человека, опирающейся на следование культурной норме и порождающей *целенаправленность* как базовую ценность, синтезировались в христианстве. Этот синтез сформировал ценностный и смысловой базис европейской цивилизации, и сохранил двойственность антропологического идеала.

Образец в европейской культуре определяется как *канон*: то, что необходимо воспроизвести в своём *собственном, личном* действии, или к чему необходимо содержательно отнестись, для того чтобы создать рядом новый образец, возможно, новую норму.¹⁰ На воспроизводстве образца в новых условиях или в споре с существующим образцом, авторитетом появляется возможность ставить цели, преследующие реализацию культурной нормы как во всеобщем, так и в частном масштабе, определяемом частным императивом и частным предметом интересов.

Возможность частным действием задать всеобщую норму в средние века реализовывалась в образах *святых, идеальных государей, подвижников*¹¹, в том числе решающих задачи национального и государственного масштаба, исходя из религиозных идеалов и императивов. В Новое и Новейшее время эта возможность реализовывалась выдающимися учёными, политиками, инженерами, мастерами искусства, военными на поле боя.

В предельной форме она была выражена тем же Кантом, в одной из формулировок категорического императива: *поступай так, чтобы максима твоего действия могла стать также всеобщим принципом*. О некоторой *чрезмерности* такого императива писали уже современники Канта. Но, как показал М. К. Мамардашвили, для этической философии, делающий акцент на Идеал, вынесенный за пределы повседневных практик, но требующий реализации именно в повседневности, а не в отдельном героическом деянии, такая чрезмерность принципиальна.

Парадоксальным образом, в европейской культуре идеал оказывается достижимым, и, соответственно, достижение идеала становится основным горизонтом для определения человеком собственных целей. Оформляется и особый период жизни, когда человек получает социально и культурно признанное право претендовать на невозможные цели, конструировать или реконструировать идеал, как в поле культурных образцов, так и в поле социальных институтов. Возникает своего рода зазор между периодами *детства* и *взрослости* — *юность*. Время, когда человек уже освоил и присвоил необходимые культурные нормы, но ещё не связан ответственностью, частной жизнью. Оказывается необходимым конструировать, определять себя, не осваивать только способы и инструменты действия, но и ставить собственные цели, опираясь только на универсальный императив и своё понимание предмета действия.

Формулируется антропологический идеал *самоопределения* (временем которого признаётся юность), включающий в себя:

— конструирование собственного понимания предмета действия, определению *поля* деятельности;

— понимание, присвоение и переживание императива не как системы требований и ограничений, заданных извне, а как системы собственных ценностей, стержня, *оси*, задающей *самость*;

⁹ Неоднократно отмечалось, что Сократ — наиболее парадоксальная фигура античности. С одной стороны, это мудрец — но не конструирующий закон, а побуждающий людей продумать основания и на этих основаниях сконструировать закон «из себя». С другой стороны, после приговора он объясняет, что как бы ни был афинский закон несправедлив по отношению к нему — для него пренебречь законом, бежать от казни значит перестать быть собой.

¹⁰ Интересна в связи с этим фиксация В. С. Библера: *Вся история европейской культуры строится по принципу драматургии: «Те же и...»*. То есть новый образец не репродуцирует предыдущие, уже признанные каноническими (иначе он не был бы образцом), но и не опровергает их.

¹¹ Как, например, Франциск Ассизский, Людовик Святой, Жанна д'Арк.

— реконструкцию способов мышления, зафиксированных в культурных образцах, включая теоретические концепции, произведения искусства, исторические прецеденты, как системы принципов организации мировоззрения (онтологии) как *опоры* для организации постановки целей и построения действия.¹²

В целом такой идеал задаёт два типа жизненных стратегий, *массовые* и *элитарные*. В первом случае основными практиками, формирующими человека, являются обучение, воспитание, социализация. Обучение представляет собой непосредственное освоение определённой совокупности культурных норм, схем, способов деятельности, задаёт предметное поле, в котором человек должен ориентироваться. Воспитание, которое, как правило, рассматривается как целенаправленное формирование определённых человеческих качеств, в действительности представляет собой трансляцию системы императивов, спектра возможных целей, которые человек может ставить в течение жизни. Социализация, в отличие от воспитания, представляет собой непосредственное проживание определённых социальных институтов (семья, школа, церковная община, армия), освоение их норм без рефлексии, как общепринятых, на уровне жизненного опыта.¹³

Во втором случае нормированные практики не оформляются как особенные социальные институты. Рекордные стратегии формируются в полузакрытых сообществах, как правило, с достаточно высоким порогом вхождения, связанным с определёнными личностными качествами и притязаниями, как научные и философские школы, творческие группы (особенно популярные в эпоху романтизма и *fin de siècle*). Именно в таких сообществах выстраиваются новые онтологии, формируются новые предметные поля, создаются образцы предельных человеческих возможностей.

Переход от массовой стратегии к рекордной возможен, и существуют особые обеспечивающие его культурные символы и позиции, обозначающие этот переход (в том числе *Учитель, Мастер, Наставник*, помогающие не только совершить переход, но и освоиться в новой практике). Но каждый раз такой переход именно личного усилия, определённой жертвы. И он представляет собой каждый раз нечто уникальное, результат определённой жизненной или умственной перипетии, своего рода откровение.¹⁴

* * *

Не будем останавливаться подробно на кризисе европейского антропологического идеала, ставшем символом всей культурной и социальной истории двадцатого века. Отметим лишь, что в настоящее время этот кризис привёл к формированию двух принципиально различных типов антропо-практик.

С одной стороны, это практики формирования *массового человека*¹⁵ и воспроизводства его именно как массового. Видимость частной жизни и возможности постановки частных целей в этих практиках сохраняется, но формирование спектра целей организуется не через идеалы и предметные поля, а через идеологии, претендующие на статус онтологии, то есть картины мира и способа мышления. В идеологическом пространстве возни-

¹² Нам представляется, что заданная А. Б. Архиповым и Б. Д. Элькониным антропологическая схема «ось — опора — поле», описывающее свободное субъектное действие, в такой интерпретации может развиваться как предельная схема самоопределения.

¹³ То, что массовая система образования представляет собой скорее институт социализации, чем институт обучения, отметил впервые, видимо, М. Фуко в своей аналитике и критике массовых *дисциплинирующих* практик; далее подробно эта тема была развёрнута в исследовании П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона.

¹⁴ У И. Г. Фихте (задавшего, собственно, понятие *самоопределения*) этот сюжет представлен именно как мистическое откровение. В «романах взросления», начиная с дилогии Ф.-В. Гёте о Вильгельме Мейстере, самоопределение представлено как результат стечения жизненных обстоятельств, в которых герой должен заново отвечать на вопросы, сформулированные Кантом как основные философские вопросы: *кто я, что я могу знать, во что я должен верить, на что я смею надеяться?* В конкретных обстоятельствах эти вопросы разворачиваются в необходимость заново конструировать императив: *что я должен делать?*

¹⁵ Впервые это понятие было введено Х. Ортегой-и-Гассетом; впоследствии был проделан подробный социально-антропологический анализ феноменов массового человека и массового общества (в разных аспектах — Э. Фроммом, Г. Маркузе, Т. Адорно).

кает новый тип механического детерминизма человеческих поступков, трансляции целей извне, но уже не через управляющую иерархию и традицию, как в обществе мегамашины, а через создание иллюзорных императивов и предметных полей, скорее, скрывающих действительность, побуждающих человека на бессмысленные и бесполезные (часто даже деструктивные) поступки.

Массовые практики такого рода включают человека в простые формы *репродуктивной* деятельности, в том числе сводят спектр частных целей к *потреблению*, фактически, ставя под сомнение и отменяя другие идеалы и ценности. Антропологический идеал редуцируется к идеалу универсального потребителя, а культурная норма — к стандартам использования и употребления.

Иная стратегия — формирование масштабируемых и воспроизводимых практик, связанных с организацией продуктивного действия — действия, создающего новые нормы и образцы, в отличие от репродуктивного производства и потребления. Соответственно, практик конструирования онтологии, формирования идеалов и императивов, определения предметных полей деятельности, конструирования в этих предметных полях целей, реализующих идеалы и императивы.

Для этого необходимо технологическое оформление тех типов практик самоопределения и формирования целей, которые в европейской культуре прежде возникали достаточно спонтанно, усилиями отдельных ярких личностей и небольших сообществ, и оформлялись как заведомо элитарные. Представляется, что оптимальным для разворачивания таких практик по-прежнему является юношеский возраст — именно как период и состояние перехода между «детством» и «взрослостью».

Категория цели в гуманитарном знании

Теперь необходимо задать само понятие цели более определённо, конкретно и операционально, чем как соотношение идеала, императива и предмета действия, чем соотношение предметного интереса и образа ожидаемого результата. На основе такого понятия могут быть описаны антропо-практики, направленные на формирование способности и готовности к постановке целей, в которых цели образуются осмысленно и управляемо, а не спонтанно.

Для этого обратимся к философским и научным категориальным описаниям и моделям человеческого действия, в которых цель определяется как феномен, как предмет и инструмент управления, чтобы на следующем шаге выстроить технологическое описание практик, организующих событие самоопределения, постановки цели и организации продуктивного действия.¹⁶

Впервые тема цели и оснований для постановки цели была выделена Сократом и Платоном; но как понятие (а не совокупность феноменов) цель анализировалась Аристотелем, в рамках категориального анализа типов причинности, выстроенном на основе взаимоотношения категорий *формы, материала, прошлого, будущего*. Напомним, что *причинность* для Аристотеля (в отличие от современной науки и обыденного представления) выходила за рамки вопроса, *почему сложилось именно такое положение дел*, и включала в себя вопрос об основаниях, смысле и цели. Так, Аристотель рассматривал причину в будущем, цель в современном смысле этого слова (*целевую причину*, в его терминологии) — то, куда направлено действие, стремление, намерение. И, одновременно, формальную причину, почему та или иная вещь должна стать такой, какой она должна стать.¹⁷ В сово-

¹⁶ Здесь мы следуем обозначенному принципу «те же и...»: не меняем, но дополняем существующие образцы, заново их интерпретируем. Опыт практик организации самоопределения в юношеском возрасте, известный авторам, именно такого типа работа стала содержательным стержнем всех продуктивных проектов и программ, как образовательных (в узком смысле), так и социальных и культурных.

¹⁷ В любимом всеми античными классиками примере гончарного дела при изготовлении горшка есть собственно причина, в современном смысле: действие инструмента с определёнными свойствами на материал с определёнными свойствами. И есть цель, образ того, как горшок будет употреблён, и формальная причина, образ правильного горшка.

купности, целевая причина и формальная причина определяют *смысл* и *замысел* вещи, события, положения дел, отличают то, что выстраивается искусственно, на основе намерения и стремления, от того, что случается и складывается естественно, бесцельно, механически и спонтанно.

Но побочным эффектом рассуждений Аристотеля, не различавшего причины человеческих поступков, искусственного, технически организованного действия создания горшка или строительства дома, падения камня, было превращение физики в своего рода раздел этики. Безусловно, когда был накоплен достаточный опыт и непосредственно в наблюдениях за природой, и в тех наблюдениях, которые использовались в инженерном деле, это не могло не вызвать протеста. Если в вопросах об *общественном устройстве*, о *взрослении души* направление стремления могло быть обозначено идеалом веры,¹⁸ то в вопросе об устройстве мироздания понимание *целевой причины* как источника движения приводило к всё большим и большим противоречиям — или просто странностям.

Радикальный протест против приписывания целей природным процессам, обозначившийся в ходе научной революции семнадцатого века, состоял в принципиальном отказе от понятий цели и формы в объяснении тех или иных явлений. Наиболее радикально этот принцип был сформулирован Р. Декартом.

Сам Декарт — скорее из общих религиозных и этических оснований, чем из оснований, связанных с конструированием рациональной научной методологии и рационального научного знания — проводил жёсткую границу между природными процессами и человеческими действиями. Если природный процесс детерминирован «из прошлого», прежним, ранее сложившимся положением дел, и функционированием мыслящего деятельного человека, свободно реализующего конкретные решения, совершающего поступки, формирующего и утверждающего своё целостное отношение к жизни. Важно заметить, что и сам Декарт являл собой образец свободного человека, более того — человека, способного освободиться не только от обстоятельств частной жизни, но и от освоенных схем мышления; именно в его работах задан первый образец *конструирования* онтологии на основе предварительно положенного метода.¹⁹ Однако, сама выстроенная Декартом онтология служит целям познания мира и позволяет реализовать возможности науки — но не совершить собственные практические действия.

Попытка применить ту же научную методологию к феноменам человеческой жизни — с одновременным пониманием невозможности свести человеческую мысль к природным механизмам — создала проблемное поле, связанное с онтологическим и методологическим противоречием, вошедшим в историю мысли как «картезианская дихотомия». У Декарта этот проблемное поле было связано с анализом *страстей души*, то есть, говоря современным языком, естественных свойств человеческой психики, которые могут быть рано или поздно изучены и исчислены столь же точно, как движения планет или созданных человеком машин. И теперь уже человеческие поступки, наряду с падением камня или движением планет, считалось возможным объяснить причинами в прошлом и свойствами материала.

Это сделало возможным существование гуманитарных наук именно как наук, основанных на опытных и экспериментальных данных и выводящих всеобщие законы причин человеческих поступков — как бы это ни парадоксально выглядело, причин, из которых люди ставят те или иные цели. Одновременно была обозначена возможность офор-

¹⁸ Сперва восточная патристика, затем ислам, затем западная теология использовали систему категорий Аристотеля именно для этих целей; вопрос о совершенствовании человека представлялся значительно более важным, чем вопрос об устройстве космоса или причинах падения камня. Здесь было достаточно представления о стремлении вещей занять своё естественное место, души — как можно выше, камня — как можно ниже.

¹⁹ Этот образец виден не только в основных работах, задающих «картезианскую картину мира», но и особенно чётко — в неопубликованном при жизни автора тексте «Мир, или трактат о свете», где принцип конструирования мыслимого мира (модели) с самого начала полагается как исходный принцип любого рационального мышления вообще.

мать антропо-практики как *гуманитарные технологии*, подобно тому, как инженерные практики оформляются, на основе познанных природных законов, в технологии, позволяющие конструировать сложные устройства с точным знанием о принципах их работы.

Одна из первых таких технологий появилась в результате оформления Я. А. Коменским практик трансляции культуры как *научной педагогики*, дидактики, словом, такого рационального знания, которое бы описывало, как конструировать процесс освоения взрослеющими людьми априори заданной нормы, основываясь на знании о структуре процессов мышления и познания.

Это проблемное поле — фактически, интеллектуальный вызов, и сейчас определяющий движение гуманитарного знания.

Одна граница проблемного поля оформлена в *науках о человеке*, которые, опираясь на естественные науки как на источник методологии, ставят целью научиться предсказывать человеческие поступки, побуждения, законы организации психики, причины человеческого поведения. Очевидно, что технологическая организация антропо-практик возможна только на основе такого предсказания.

Другая граница задаётся:

— *этикой*, где обсуждаются именно цели человеческих поступков (в том числе цели развития, взросления, становления произвольности);

— *феноменологией духа и философской антропологией*, анализирующей условия свободных поступков, в том числе возможность соотнесения феномена свободы с формами социального и исторического детерминизма;

— *искусством*, которое интересуется всегда отдельной, уникальной, частной историей, но за счёт своих выразительных средств способное выйти на художественное обобщение, выделить всеобщую форму и смысл в единичном феномене.

Самоопределение субъектов антропо-практик во многом происходит в прострастве, задаваемом этим зазором. В частности, в педагогике и психотерапии временами возникают дискуссии, являются ли эти области деятельности скорее прикладной наукой, скорее совокупностью технологий, выстроенных на научной основе, или скорее искусством, уникальными, «штучными» практиками.

* * *

Первый подход последовательно приводит к редукции феномена человека, к исследованию того, что в человеке является наименее человеческим, осмысленным и осознанным. Пределом является бихевиоризм — подход, рассматривающий человеческое поведение как совокупность реакций, обусловленных внешними стимулами, к предельно механической модели поведения, в которой человек не отличается не только от животного, но и от машины. В частности, методология бихевиоризма прямо запрещает задавать вопросы о цели, смысле, намерении действий участников экспериментов. В несколько менее «бесчеловечной» форме такое же отношение задаётся психоанализом, в первую очередь, через понятия вытеснения и сублимации: любая цель и любой смысл, которые человек придаёт своему действию, в действительности *скрывают* истинную причину.

Сложно сказать, насколько закономерно эта редукция совпала с массовой практикой редукции человека в первой мировой войне, а затем в революциях и гражданских войнах. Происходило массовое упрощение форм человеческого поведения, языка описания своих поступков и переживаний, либо до варвара, вырванного из привычных социальных моделей поведения, оказавшегося в ситуации, в которой действие по образцу невозможно, либо до механического придатка к сложной машине производства или убийства. Об этом упрощении свидетельствуют вся философия и искусство того периода, писавшие об антропологическом и, шире, о цивилизационном и культурном кризисе.

Но одновременно обнаруживается, что в новых условиях ни философия, ни искусство не в состоянии сформулировать новый идеал или задать императив.

В результате теряются какие-либо определённые основания для самоопределения антропо-практик. С одной стороны, они массово имеют дело с механическим человеком

или с варваром, которого необходимо заново цивилизовать, вернуть к формам культурной жизни, восстановить осмысленность и произвольность действий. Но для этого должен быть задан идеал — а именно идеал, зафиксированный в классических образцах, уже не может быть прочитан в условиях складывающейся ситуации массовых социальных процессов и появления массового человека.

В связи с этим, важной оказывается целенаправленная с самой ситуацией разрыва, который необходимо преодолеть «здесь и сейчас», собрать себя, выстроить заново онтологию, позволяющую действовать если не продуктивно, то хотя бы осмысленно, восстановить «времени связующую нить». В этом контексте особенно интересен онтологический и методологический синтез, преодолевающий этот разрыв, предпринятый Л. С. Выготским.

В этом синтезе можно выделить несколько этапов:

— анализ великого художественного произведения, в предельной форме выражающей феномен *человеческого* как события и поступка, показывающего, какое сверхчеловеческое усилие требуется для появления цели, не обусловленной социальным институтом и традицией, а являющейся свободной, человеческой в собственном смысле;

— исследование искусства как психологического феномена, но не в характерном для эпохи понимании психологии как эмпирического исследования простых психических функций (памяти, реакций на внешние раздражители, инструментального интеллекта), а в классическом смысле — как анализа человеческих страстей и структур, порождающих эти страсти и организующих их в осмысленное переживание и поступок;

— обращение к эмпирической психологии, с критической ревизией методологии исследований; бихевиоризму противопоставляется анализ *опосредствования*, культурного механизма, делающего человека свободным в обращении со стимулами, а психоаналитическому лозунгу о *глубинной психологии*, исследующей скрытые побуждения — тезисом о возможности *вершинной* психологии, исследующей реализацию человеком идеала;²⁰

— реконструкция (логическая и экспериментальная) генезиса знакового опосредствования, позволяющего человеку конструировать не только предметное действие, но и значение этого действия, с последующим выходом на возможность реконструировать форму, смысл, замысел действия.

Как известно, история психологии сложилась так, что Выготский не успел осуществить свой замысел до конца (и вопрос о связи цели и смысла действия на рассматривался экспериментальной психологией). Из его идей ближайшими учениками, в первую очередь А. Н. Леонтьевым, была освоена и развита, в первую очередь, схема опосредствования. Но использование этой схемы ограничивалось описанием *способов* достижения человеком поставленной цели, сам же процесс формирования цели понимался вполне в идеологии бихевиоризма, как результат проекции потребности, (разрыва, нехватки, дефицита, переживаемого, в том числе, на физиологическом уровне), на заведомо внешнюю предметную действительность. Результатом этой проекции, по Леонтьеву, является *мотив*, опредмеченная потребность, побуждающая человека действовать. Мотив конкретизируется в цель как образ желаемого результата, реализующего мотив и удовлетворяющего потребность, ликвидирующего разрыв. А из этого образа выстраивается последовательность действий, с использованием необходимых культурных способов и инструментов.

Заметим, что в описанной схеме к *культурной норме, культурному образцу* относятся способы и инструменты, но не потребность, не разворачивающиеся из неё мотив и цель. И если способ культурен, то цель формируется в ситуации, а управление ситуацией состоит именно в оформлении потребности в мотив и мотива в цель.

²⁰ Интересен материал, на котором Выготский обнаруживает границу бихевиоризма: в эксперименте пятилетние дети не пользуются инструментом, который вполне осваивают трёхлетние; загадка разгадывается *нарушением* методологии эксперимента: пятилетние участники объясняют, что простое и очевидное решение им не интересно. Очевидная цель — достать конфету — сменяется целью неочевидной, достать конфету без помощи подручных приспособлений.

И здесь снова возникает вопрос о самоопределении субъекта антропо-практики. Можно исходить из горизонта трансляции культуры, из определённой системы культурных норм, признанных как ценные и общезначимые. Тогда практика, на основе точного, экспериментально верифицированного психологического знания, разворачивается в образовательные технологии, в том числе технологии управления формированием цели.

Но можно исходить и из прагматических интересов, *навязывающих* новые инструменты, орудия, устройства, позволяющие реализовать мотив и восполнить потребность — после того, как потребность, мотив, цель уже сформированы искусственно. И это заставляет пересмотреть версию о *натуральном* происхождении цели из потребности. Искусственные потребности, в том числе спортивный азарт детей, не желающих достигать цели очевидным способом, имеют заведомо культурный характер и в то же время не являются результатом обучения, специально организованного освоения способов деятельности.

Эти эксперименты отчётливо демонстрируют произвольность действия уже достаточно маленьких детей. Произвольность эта включает в себя возможность собственной *интерпретации* действия, даже если исходно оно связано с заданием, предложенным экспериментатором, и обнаружение поиска неочевидного, не вычитывающегося напрямую из условий действия способа как отдельной цели, может быть, более интересной, чем цель, предлагаемая заданием непосредственно.²¹

Но методологическая ограниченность предложенной схемы формирования целей из потребностей привела к искусственному понятию культурной потребности как сформированной причины действий. То есть фактически экспериментальная психология, при всех её достижениях, игнорировала сам феномен свободы.

* * *

Иная попытка сконструировать понятие цели, не противоречащее методологии естественных наук, была связана с появлением программы *кибернетики* и, шире, *системного подхода*, претендующего на синтез системы наук о природе, человеке, обществе, в единое целое. Кибернетический подход также можно считать результатом критического отношения к бихевиоризму, не столько к конкретным экспериментальным результатам, сколько к основаниям: если современная машина устроена сложнее, чем модель поведения, из которой исходит бихевиоризм, тем более сложно должно быть устроено человеческое поведение.

И здесь снова необходимо обратиться к одному из базовых определений, введённых Кантом. В отличие от Декарта и его последователей, Кант отчётливо понимал, что удивительная целесообразность строения и поведения живых существ не может быть до конца сведена к механическому детерминизму. С другой стороны, его рациональность не могла позволить ему — в отличие от схоластов, воспроизводящих аргументацию Аристотеля, и современных ему метафизиков, утверждать, что любое природное существо служит определённой цели. Было введено определение красоты как *целесообразности без цели*, по аналогии с целесообразностью произведений искусства, создаваемых авторами без определённого точно обозначенного намерения либо переживающими частные намерения автора.

Именно этой логической конструкцией руководствовались исследователи, обнаружившие сходство по степени целесообразности инженерных устройств и живых организмов. Кроме того, достаточно быстро было обнаружено, что многие общественные институты (особенно в гражданских обществах, где нет явного лидера, а есть выборный управляющий) строятся по сходным принципам.

²¹ Эти экспериментальные данные были обобщены Леонтьевым в понятии «сдвига мотива на цель» и легли в основание дидактических разработок, сперва модели ориентировочной основы действия П. Я. Гальперина, затем системы Развивающего Обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, реализующих идеал построения практик трансляции культуры на основе точного психологического знания.

Эта проблема была актуализирована, когда появились автоматизированные технические устройства, функционирование которых напоминает поведение высших животных. Именно из этой актуальности возникла кибернетика как попытка выстроить универсальную схему управления. В качестве базовой, была принята схема гомеостаза, *удерживающего* объект на пути к цели, и контура управления, играющего роль гомеостаза в технических устройствах. Более сложной, но устроенной по сходной схеме, была *система наведения на цель*, разрабатывавшаяся «отцом кибернетики» Винером.

Но в конструкции любой автоматизированной системы за рамками остаётся внешний субъект, определяющий цель этой системы — конструктор. В кибернетической модели расщепляется на *причину*, встроенную в устройство самой системы, например, как критерий её оптимальности и эффективности, и *внешнюю цель*, из которой конструируются критерий целесообразности и соответствующее техническое решение. Попытка описания организации (социального института) и поведения человека как *целеустремлённых систем* (Р. Акофф, Ф. Эмери) также выявила такое расщепление — причина, встроенная в систему, рациональная мотивация для ученика или критерии эффективности для организации и общий замысел конструктора.

В результате анализа обнаруженного противоречия были выделены три уровня управления (интересно, что сходная иерархия была выстроена при обсуждении понятия управления ещё в диалоге Платона «Алкивиад»):

— *оперативный*, направленный именно на восстановление гомеостаза, равновесия, удержание направления движения к цели, несмотря на внешние, возмущающие факторы;

— *тактический*, на котором и задаются цель и направление движения (действия), выбираются эффективные способы и инструменты; именно этот уровень управления обсуждается в модели *целеустремлённой системы*;

— *стратегический*, определяющий основания для постановки цели (уровень, который в схеме Канта задаётся идеалом и императивом, в схеме Платона — идеей Блага как универсального источника целей).

Кибернетический подход, как и вообще естественнонаучный или технократический подходы к человеку, этот вопрос обходят либо ссылаются на основания вполне мистические (например, «незримую руку рынка», «логику прогресса»). И снова возникающий разрыв приводит к постановке вопроса об источнике и основаниях действия.

* * *

Итак, деятельностный подход в психологии не смог до конца преодолеть натурализм в понимании происхождения цели и был вынужден вводить искусственное представление о культурных потребностях наряду с природными. А системный подход, в целом выводит субъекта и вопрос о происхождении стратегии за рамки анализа целеустремлённой системы. Эти ограничения снимаются в системо-деятельностном, затем в системо-мыследеятельностном (СМД) подходе, развитых Г. П. Щедровицким и его учениками.

Индивидуальная цель в этих подходах описывается характеристика акта деятельности, которая может формироваться (и в большинстве случаев реально формируется) не из индивидуальных психологических оснований, а из места позиции в общей структуре коллективно распределённой деятельности, из включения человека в эту позицию.

Схема акта деятельности описана неоднократно²², поэтому здесь мы выделим лишь основные, на наш взгляд, её моменты.

— превращение *исходного материала* в *продукт*, включающее в себя *естественную* (обусловленную свойствами материала) и *искусственную* компоненты;

— образ результата и план деятельности;

— средства, способы, приёмы, инструменты деятельности, в своей совокупности (сообразно плану) определяющие искусственную компоненту превращения;

²² Наиболее полное, на наш взгляд, её описание приведено в статье Г. П. Щедровицкого «Коммуникация. Деятельность. Рефлексия».

— знания, на основе которых выбираются средства и конструируется план.

Цель в схеме акта деятельности задаётся образом результата. Важно отметить, что психологическая составляющая субъекта деятельности в схеме полностью отсутствует; вопрос об источнике *энергии* действия рассматривается в более сложных схемах.

Цель в такой схеме может быть:

- набором параметров, свойств, характеристик, описывающих конечный продукт;
- образом будущей ситуации употребления произведённого продукта;
- идеальной культурной формой, определяющей контур полезности продукта либо ситуаций, в которых он может быть востребован.

Приведённая, очень эскизная, типология, позволяет рассматривать в контуре продукта (и, соответственно, цели) как материальный результат, так и новое знание, новый художественный образ, даже образованного или обученного человека как результат.

При анализе и конструировании сложно организованной кооперированной деятельности как «целестремлённой системы» удобно рассматривать схему акта деятельности как «клеточку». Из набора таких клеточек, различных по исходному материалу и конечному продукту, конструируется целостная система. Цель системы по-прежнему задаётся извне, конструктором, но внутри системы появляются позиции управления, результатом деятельности которых являются цели для других, управляемых позиций.²³

Следующий уровень анализа источников формирования целей появляется при анализе конфликтных ситуаций. Так, В. А. Лефевр вводит схему рефлексивного управления в конфликте, описывающей, как один из субъектов ситуации, выделяя структуру действия другого субъекта как целостную конструкцию, в соотношении с общим описанием поля деятельности. Меняя структуру поля деятельности — или создавая иллюзорные образы таких изменений — субъект рефлексивного управления получает возможность формировать, трансформировать, навязывать цели других участников ситуации.

Возможность встречной игры порождает сложные иерархии рефлексивного управления — но стоит отметить, что исходные императивы (в отличие от предметных целей, учитывающих сложность ситуации и наличие многих уровней рефлексивного управления) достаточно просты, связаны с захватом ресурсов. Но именно в моделях рефлексивного управления оформляется уровень стратегии — как уровень описания последовательности действий, приводящих к обладанию ресурсом.

Более интересен тип ситуаций, порождаемых внутренним конфликтом в системе деятельности. Этот конфликт может быть связан как с тем, что в изменившихся внешних обстоятельствах система теряет возможность достижения цели и результата, для которых она была сконструирована, так и с тем, что эффективно достигаемый предметный результат перестал соответствовать изменившимся идеалам и императивам. В первом случае требуется перестраивать систему позиций и средств деятельности, формировать новые цели для отдельных позиций, во втором — необходимо перестраивать цели всей системы и, уже исходя из этого, проектировать систему заново.

В отличие от иерархии рефлексивного управления в прямых конфликтных ситуациях, здесь требуется выход из иерархий в особенное пространство рефлексивной коммуникации по поводу совместной деятельности. Такой выход Г. П. Щедровицкий задаёт различием *производства*, иерархически организованной системы деятельности, и *клуба*, в котором могут свободно формулироваться и соотноситься идеалы, императивы, реконструироваться исходные цели и основания для схем кооперации и конструироваться новые.

²³ Интересно отметить: психологический вопрос о смысле и источнике энергии действия отделяется от вопроса о цели акта деятельности. Смысл действий человека, занявшего определённую позицию в деятельности, может определяться необходимостью обеспечивать жизнь, профессиональной самореализацией, участием в реализации идеала или большого исторического императива — но предметная цель определена извне из позиций проектирования и управления.

В качестве институциональной и организационной формы такого клуба, который необходимо развернуть по поводу проблемной, конфликтной ситуации, была выстроена *организационно-деятельностная игра* — игра, в которой возможно моделирование и столкновение различных позиций, исследование различных стратегий разрешения конфликта. Вход в пространство игры предполагает *самоопределение*, обозначение себя по отношению к моделируемой и проектируемой деятельности. Само по себе пространство игры, в котором основания занятых позиций, действий, структура конфликтов становятся предметом анализа и оформления, является не только местом проектирования новой деятельности, но и местом конструирования онтологии для этой деятельности.

Можно выделить два основания, из которых стали возможны такие формы рефлексивной работы с целями. Основание социо-культурное — взрывообразное усложнение систем деятельности, форм кооперации и конкуренции, требующее коллективных форм мышления для анализа, оформления онтологий, проектирования, и нарастание скорости изменений норм, способов деятельности, требований к продукту.

В традиционном обществе способ деятельности мог существовать веками и транслировался от поколения к поколению. В Новое Время, во всяком случае, можно было фиксировать постепенное накопление образцов и смену способов, в связи с изменениями в социальных институтах и технологиях, о культурных периодах, заданных господствующими стилями и эстетическими императивами. Теперь же — особенно в гуманитарных практиках, в практиках управления, проектирования и конструирования нормальна ситуация, в которой способ конструируется для эффективного действия в конкретных условиях и далее не может быть использован.

Второе основание связано, скорее, с антропологическим идеалом свободного человека, переформулированным относительно опыта практик массового общества и торжества массового человека. Г. П. Щедровицкий неоднократно формулировал этот идеал: *чтобы не быть поглощённым большими социальными машинами, человек должен стать равномогущим им хотя бы в мышлении*.

В совокупности эти основания задают новый горизонт целей для антропо-практик. Способность и готовность к самоопределению, участию в рефлексивных коммуникациях, работе с онтологическим знанием, конструированию способа деятельности перестаёт быть *элитарной*, становится *всеобщим требованием*. Соответственно, конструирование целей — наряду с освоением, реконструкцией и конструированием способов деятельности, реконструкцией образцов осуществления идеалов и императивов в различных предметных полях, становится содержанием практик взросления и трансляции культуры.

Исходя из анализа источников целей, в работе с целями можно выделить:

— оформление системы ценностей и иерархии интересов как реализации идеала в конкретном социокультурном контексте, с учётом различных субъектов, существующих в этом контексте, возможно — носителей иных идеалов, ценностей и интересов;

— формирование онтологии как предельной формы мышления, в которой рефлексивно выделены схемы конструирования знаний, как теоретических знаний о мире, так и практических знаний, в том числе знаний о возможных интересах и способах деятельности других возможных субъектов;

— построение модели предмета и доступных способов деятельности, на основе онтологии, с учётом ценностей (ограничивающих возможный спектр способов) и интересов (исходя из которых, выделяются значимые аспекты предметного поля).

Уже исходя из этого, может конструироваться образ результата продуктивного действия и разворачиваться само действие.

Типы целей в практиках трансляции культуры

Но необходимо задать и более точное о смысле и целей практик трансляции культуры, и о возможности работы с целями и самоопределением в этих практиках, в том чис-

ле — о возможности выстраивания необходимых гуманитарных технологий, в отличие от практик, случающихся ситуативно.

Традиционно принято эти практики относить к *образованию* как определённому типу социального института, *педагогике* как типу профессиональной деятельности, связанной с этим институтом, и соответствующей совокупности профессиональных научных и технологических знаний. В действительности, как мы видели, такое соотнесение характерно для вполне определённых культурно-исторических контекстов. Сперва, в Новое Время, это идея технологической организации практики трансляции культуры, основанной на знании о природе человека. В Новейшее Время — это гуманитарные технологии, опирающиеся на действительные достижения экспериментальной психологии, в том числе возрастной и педагогической.

Но и в Новое, и в Новейшее время появлялись авторитетные философы и создатели конкретных антропо-практик, утверждавшие (в том числе способные продемонстрировать практический эффект), что взросление, трансляция культуры и тем более становление свободного человека *невозможны* в институтах образования и выходят за пределы профессиональной компетентности педагога. А *возможны* в иначе организованных практиках, где деятельность строится не вокруг целей, предлагаемых учителем, а вокруг самостоятельной активности *становящегося* человека и специально организованных условий для такой активности.²⁴

Здесь можно, вслед за Г. П. Щедровицким, выделить три разных рамки, из которых могут разворачиваться образовательные цели.

1. Культурная норма объективна и обладает самостоятельной ценностью; даже если известно, что она исторически обусловлена, в процессе трансляции представляется чем-то вечным, не подлежащим сомнению. Такая позиция может исходить и из ценностного основания, и из опыта синтеза предельных онтологических моделей и принципов устройства конкретных институтов и форм организации деятельности²⁵. Задача трансляции культуры — обусловить принятие одновременно императива и нормы института, хотя бы и как внешней; это принятие может быть спроектировано и сконструировано.

2. Культурная норма является всеобщим средством, но применяемым к решению заведомо частных задач. Она должна быть освоена и присвоена как своего рода закон природы²⁶ или вырасти как внутренний закон, организующий произвольность. Становление произвольности является, скорее, предметом исследования, но в специально заданных условиях — отсюда методология *формирующего эксперимента* в психологии развития, исследующего процессы развития в искусственной ситуации.

3. Культурная норма, поскольку она создана в конкретной культурно-исторической ситуации, конкретным субъектом («культурным героем») есть предмет рефлексии, реконструкции замысла и способа его осуществления. И её можно преодолеть, выйти на следующий шаг развития. В немецкой классической философии эта возможность рассматривалась как включение человека в качестве субъекта в общую логику развития человеческого духа. Затем она была актуализирована Выготским, внутри замысла *вершинной психологии*; Г. П. Щедровицким она была сформулирована как императив: *вывести человека на векторы развития социо-культурной целостности*. Именно для возможности такого выхода необходимо становление человека как субъекта, умеющего выстраивать новые цели, формы и нормы деятельности, а не как реципиента транслируемой культуры, независимо от того, принимает ли он культуру как основание для включения в социальный институт или для организации частной жизни.

²⁴ Тем более сейчас, когда многие функции прежних образовательных институтов берут на себя сетевые профессиональные сообщества, информационные среды, тренинги и тренажёры.

²⁵ Например, из института науки как практики истины, институтов рынка и гражданского общества как практик свободы.

²⁶ Одна из ключевых метафор, кристаллизующих этот пафос — инструмент есть органичное продолжение руки.

* * *

Теперь обратимся непосредственно к типологии практик взросления и трансляции культуры, в том числе тех, которые могут быть нацелены на становление субъекта. Для простоты (имея в виду широкий спектр антропо-практик) будем всё же говорить о практиках образования — с пониманием того, что исторически эти практики не всегда сводились к институтам образования, *образующем*ся человеке и *субъекте* образования. Соответственно, культурный материал, транслируемый как способы деятельности, как образцы для освоения произвольности и становления субъекта, будем в целом определять как *содержание образования*.

Типология задаётся двумя основаниями, отношением содержания образования к *действительному* культурному содержанию и положением образующегося человека, возможностью постановки им собственных целей.²⁷

Первое основание связано с различием *естественного* и *искусственного*.²⁸ Применительно к культуре это различие достаточно условно.

Естественное в культуре, представленное в произведениях, артефактах, знаниях и материальных объектах, воплощающих это знание, в образцах деятельности и отношений имеет искусственное происхождение, создано мышлением и предметной деятельностью. Но для процесса трансляции культуры любой уже существующий артефакт или образец *естественен* и должен быть освоен, понят, *как он есть*.

Содержанием может быть практический приём, сложное переживание автора произведения и авторское видение мира, канон, на который следует ориентироваться, или прецедент поступка; но это содержание должно быть воспроизведено во всей его целостности, реальной сложности, возможно, и противоречивости.

Искусственное отношение интерпретирует любой артефакт как результат сложно организованной деятельности, которую можно разложить на отдельные, более простые действия. Содержание образования здесь *конструируется*, из образца убирается лишнее, выстраивается последовательность осваиваемых схем и способов деятельности, что делает процесс трансляции культуры более эффективным — поскольку можно не отвлекаться на частности. Но — одновременно формируется искусственная граница между содержанием образования и реальными культурными практиками.

Второе основание связано именно с тем, имеет ли образующийся человек возможность ставить собственные цели, или единственным источником целей является внешний по отношению к нему субъект образования, выступающий от имени культуры, социальных институтов, нормы. Первое отношение мы можем обозначить как субъект–субъектное, второе — как субъект–объектное.

Рассматривая эти основания одновременно, можно выделить четыре предельных типа целей в и соответствующих парадигм. Терминология здесь будет несколько отличаться от использованной ранее, для того, чтобы подчеркнуть, что мы рассматриваем именно предельные типы, а не варианты подходов, соответствующих этим типам. Так, мы обсуждаем не различные педагогики, а различные практики в целом.

* * *

Сочетание рамки *естественного* и субъект–объектного отношения определяет *практики образца*. В такой практике задача образования — приноровиться, освоить образцы, приёмы и способы обращения, научиться их использовать, выделить на их основе отдельные цели и приёмы, типичные решаемые задачи.

²⁷ Подробно эта типология уже описана одним из авторов в работе «Открытое образование. Философия и технологии». Здесь мы восстанавливаем её, чтобы обозначить основания нового поколения антропо-практик.

²⁸ Категориально соотношение *естественного* и *искусственного* подробно обсуждалось О. И. Генисаретским и М. В. Рацем, применительно как к соотношению технического и природного, так и к возможности и ограничениям социального проектирования и управления.

Такое образование может разворачиваться в широком спектре содержания, от конкретного ремесла, включения в социальные институты и отношения, до сложных форм творчества и мышления. Источником активности является внешний контекст, в котором грамотное освоение определённого образца делает человека успешным, задаёт его статус. Независимо от того, какой образец осваивается, цели деятельности не подлежат анализу.

Институционально такие практики могут оформляться весьма разнообразно:

— в религиозных и философских традициях, как непосредственная практика передачи знания, понимания, приёмов мышления, взглядов на жизнь от Учителя к Ученику; в религиозных традициях к этому добавляется ещё *аскетика*, практика преодоления спонтанности собственных страстей при помощи набора ограничений и упражнений;

— в ремесленных корпорациях (цехах), как регламентированные отношения мастера с подмастерьем, с обозначением поля ответственности мастера перед корпорацией в целом, и процедурой признания нового члена корпорации;

— в *schola*, где осваивается обобщённое книжное знание и приёмы рассуждения, основанные на этом книжном знании, вместе с умением обращаться к авторитетам.

Сочетание рамки *искусственного* и субъект–объектного отношения определяет **практики дисциплины**. Отметим двойной смысл термина: с одной стороны, говорится об *учебной дисциплине* как специально подготовленной для освоения группы связанных культурных норм, определяемых некоторым предметным полем. С другой стороны, говорится о *дисциплине* внутри общественного института, соблюдения требований к поведению и взаимодействию внутри иерархически заданных отношений.

Именно здесь возникает институт *школы* в привычном смысле, с *предметами* и *организацией*, с фигурой учителя, авторитет которого является источником активности образующегося человека. Появляются *дидактика* в её исходном смысле, знание о том, как на основе культурной нормы сконструировать учебную дисциплину, и особого рода искусство управления, мотивации активности относительно поставленных учителем целей, в том числе через систему поощрений и санкций. Любое действие рассматривается в рамках *проекта*, как влияние, преобразование, формирование.

Сочетание рамки *искусственного* и субъект–субъектного отношения определяет **практики формирования деятельности**. Независимо от разницы оснований, выбранного содержания, форм организации — *ядром* таких практик является провокация самостоятельного действия в искусственно выстроенной (часто игровой) ситуации. Цель определяется структурой самой ситуации, в том числе интерпретацией задания — но значимым результатом является не только освоенная культурная схема деятельности, но и опыт самостоятельной постановки целей, опыт произвольности.

Остановимся на практиках формирования деятельности подробнее — и потому, что в эти технологически выстроенные практики опираются экспериментальное знание о взрослении и процессах обучения, и потому, что в них заданы варианты организации активности, на соотношении с которыми выстраиваются технологии практик самоопределения и работы с постановкой целей.

Среди этих практик наиболее известны:

— система Монтессори, исходно выстроенная интуитивно, а затем обоснованная экспериментальными исследованиями школы генетической эпистемологии Ж. Пиаже;

— система Штайнера, опирающаяся на мистическое учение, *антропософию*, опирающуюся на феноменологию биологического, социального и культурного взросления, но интерпретирующую её в собственном языке, схемах и моделях;

— система развивающего обучения.

Кроме того, существуют практики массовых подростковых движений, организующих деятельность участников либо через игровые формы и практики самостоятельного обустройства повседневности (как движение скаутов), либо постановку конкретных социально значимых целей (как многочисленные волонтерские движения).

Можно выделить инвариант этих практик, не везде сформулированный явно:

— человек эффективно учится лишь тому, чему он хочет научиться; следовательно, для освоения культурного способа он должен *сам* поставить себе цель освоения способа;

— способ деятельности может быть освоен только в решении задач, требующих достижения предметного результата, а не выполнения внешних требований; следовательно, предметный результат должен быть принят как исходная цель деятельности;

— субъект образования должен *управлять постановкой целей*, а не *воздействовать*; говоря прагматически — побуждать, а не принуждать.

С одной стороны, содержание образования появляется извне, заведомо до того, как образующийся человек начал что-либо делать, как некоторое внешнее долженствование, подобно практикам дисциплины. С другой стороны, это долженствование должно вырасти из него самого, в процессе деятельности — но как эта деятельность инициируется? Во многом это противоречие снимается схемой рефлексивного управления: тот, кто ставит внешнюю цель, имеет возможность занять по отношению к инициированному им действию внешнюю, рефлексивную позицию, удержать в мышлении всю целостность этого действия. И из этой позиции либо предусмотреть задание, содержащее разрыв, требующий сконструировать или реконструировать всеобщий способ для достижения результата в конкретном действии — либо предусмотреть *взрыв* внутри самой ситуации действия.²⁹

Но это решение, эффективное для младших возрастов, приводит к кризису всей технологической организации практик формирования деятельности в подростковом возрасте. Несмотря на обширную феноменологию подросткового перехода, остаётся не до конца ясным, является ли подростковое отрицание, отстаивание права на собственные интересы и цели, сущностной антропологической характеристикой или эффектом наложения общественных и культурных требований на психофизиологические особенности.

Достаточно уже освоивший произвольность и схемы рефлексии, подросток в таких практиках имеет сам возможность перейти в рефлексивную позицию, начать, в терминологии Лефевра, *рефлексивную игру* по отношению к субъекту рефлексивного управления.

В феноменологии разных практик формирования деятельности можно видеть:

— система Монтессори останавливается на возрасте двенадцати лет; считается, что дальше взрослеющий субъект, справится со своим образованием сам, с использованием институтов, альтернативных школе (например, образовательных сетей);

— система Штайнера с четырнадцати лет переходит к формам классической гимназии и университета; считается, что подросток уже достаточно самостоятелен, умеет достаточно осознанно принимать внешние правила и социальные конвенции;

— многие подростковые организации и движения культивируют особую спонтанность, опирающуюся на осознанное отрицание культурной нормы лишь потому, что эта норма была однажды транслирована и совоена.

Но деятельностный подход — а особенно потенциал, связанный с не до конца освоенными фрагментами наследия Выготского — обнаруживает потенциал, дающий возможность перехода к следующему типу педагогики. Этот потенциал связан с обращением к *продуктивному действию*, такому, в котором образ ожидаемого результата формируется не извне, а из собственного понимания ситуации.³⁰

* * *

Сочетание рамки *естественного* и субъект–субъектного отношения задаёт **практики самоопределения**. Основные характеристики таких практик:

— культура снова, как в практиках образца, должна стать не совокупностью заранее подготовленных конструктором схем, а тем, что она есть — совокупностью норм, во-

²⁹ В терминологии представителей системы Развивающего Обучения — *взрыв непосредственности*, обращающий ученика к необходимости опосредствования.

³⁰ Этот потенциал представляется наиболее явленным в проведённой Б. Д. Элькониным серии формирующих экспериментов, продолжающих эксперименты Выготского–Сахарова, но связанные не с отношением «знак–значение», а с отношением «смысл–символ», и в проведённом им анализе структуры продуктивного действия.

площённых в артефактах: образах и прецедентах поступков, произведениях, научных теориях, институциональных конструкциях;

— эти артефакты могут быть сколь угодно сложными, поскольку они решают конкретные, часто сложные, практические задачи, а не предназначались непосредственно для освоения в процессе трансляции; существование такого артефакта и его предъявление скорее *провоцирует* собственную активность образующегося субъекта, исходно — поисковую — чем задаёт какие-либо предметные цели;

— сравнительно простая по структуре рефлексивная игра с субъектом образования уступает место сложной рефлексивной игре с культурным феноменом, за которым стоит *автор*, со своим смыслом, замыслом и целями, которые необходимо реконструировать, чтобы понять саму возможность такого феномена;

— реконструкция необходима и для того, чтобы использовать *вычитанный* из артефакта или *спровоцированный* им способ или образец действия, в том числе постановки цели, как основание для собственного действия;

— более того, из артефакта может быть реконструирована онтология, которая может быть использована либо непосредственно, для интерпретации себя и своего места в мире, либо как аналог и опора для конструирования собственной онтологии.

В практиках самоопределения культура предстаёт уже не только как совокупность способов и образцов действия, но и как совокупность возможных оснований для постановки целей. В том числе посредством помещения себя в определённую онтологическую конструкцию, интерпретации в категориях этой онтологии своих частных обстоятельств, мотивов и побуждений и оформления их как целей, реализующих общезначимые принципы (так или иначе, являющиеся версиями Категорического Императива).

Действие, реализующее такую цель, одновременно утверждает субъекта как автора, создающего новый культурный образец, и порождает *адресата* действия, который может теперь трансформировать собственную ситуацию, собственные частные обстоятельства на основе представленного образца. По Б. Д. Эльконину, именно такое действие и является *продуктивным*.

Но для реконструкции культурного смысла и замысла необходимо исходно уже владеть определённым культурным языком, схемами и способами понимания и интерпретации. Точно так же для успешного совершения авторского и адресного продуктивного действия необходимо уже овладеть определённой совокупностью приёмов и образцов. Кроме того, в свободном авторском действии, как показывает история культуры в целом, особенно культурная история подросткового и юношеского протеста, содержится опасность *спонтанности*, игнорирующей какие-либо опоры³¹ — следовательно, субъект, претендующий на авторство, должен вполне овладеть произвольностью.

Стратегия авторства, вне зависимости от того, в каком предметном поле, она разворачивается, очевидно, является рекордной. В контексте поставленной задачи технологического оформления практик формирования рекордных стратегий требуются так же технологически выстроенные практики, обеспечивающие необходимые условия организации продуктивного действия.

Здесь возможны два проектных хода.

1. Синтез практик формирования деятельности и практик самоопределения как *последовательности* в индивидуальной истории становления человека. Первые, организуя условия *культурного детства*, позволяют освоить совокупность базовых культурных способов действия, в том числе понимания и интерпретации целостных культурных артефактов, хотя бы и специально отобранных, выстроить произвольность. Вторые позволяют преодолеть норму, через организацию поисковых и пробных действий в отношении пред-

³¹ Такая спонтанность, как бы она не позиционировалась как протестная, в действительности — хотя бы через отрицание — обусловлена локальными социальными контекстами, что уже делает её саму себе некультурной, а соответствующие действия — реактивными, а не субъектными. И оборачивается «лёгкостью в мыслях необыкновенной», цитируя Гоголя.

ложенных культурных артефактов как возможной опоры в период подросткового кризиса и через опыт авторского действия как границу юности, условие работы самоопределения.

Проектирование, технологическое и институциональное оформление такого синтеза ещё предстоит. Практики формирования деятельности ещё могут быть выстроены с опорой на институт школы, хотя и существенно трансформированный в сравнении со школой дисциплины и в кооперации с другими институтами взросления, в первую очередь, с семьёй, и с другими практиками трансляции культуры (литература, кинематограф, игры разной степени сложности и виртуальности).³²

Но практики самоопределения требуют принципиально более свободных и открытых институтов, в том числе традиционно связываемых не с образованием, а, например, с досугом, культурной, социальной и экономической политикой. Многие в настоящее время описаны лишь на уровне прецедентов и гипотез — сетевые сообщества, культурные и общественные движения, открытые образовательные среды (или социальные и технологические среды, интерпретируемые как образовательные), игровые тренинги и тренажёры, образовательные путешествия и погружения.

2. Организация практик трансляции культуры, выстраивания произвольности, столкновения со сложным культурным артефактом и авторского действия одновременно, внутри сложно организованной практики, включающей в себя и набор позиций, различным образом представляющих культурные нормы и способы, и возможность самостоятельных поисковых пробных действий в отношении возможных версий самоопределения, формирования замыслов и постановки целей.³³

В такой практике участник одновременно *реконструирует* существующую норму, восстанавливает исторически и культурно сложившийся спектр целей, реализуемых посредством именно этой нормы, и выстраивает свою версию нормы, для реализации авторской цели в продуктивном действии.

Литература

1. Адорно Т., Невитт-Сэнфорд Р., Френкель-Брюнsvик Э., Левинсон Д. Дж. Исследование авторитарной личности. — М.: Академия исследований культуры, 2001.
2. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремлённых системах. М.: Советское радио, 1974.
3. Аристотель. Метафизика. // Аристотель, Сочинения, т. 1. М.: Мысль, 1975.
4. Архипов А. Б. Эльконин Б. Д. Функциональная структура посреднического действия. // Материалы XVIII конференции «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании». Красноярск, Сибирский федеральный университет, 2012.
5. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.
6. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
7. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. // Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 3. М.: Педагогика, 1983.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 6. М.: Педагогика, 1983.
9. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1986.
10. Гегель Г.-В.-Ф. Феноменология духа. СПб: Наука, 2006.

³² В целом проблему доступности культурного образца теперь можно считать решённой помимо института *школы дисциплины*, со всеми его социальными издержками. Задача теперь в другом — организовать адекватное действие по отношению к этому образцу.

³³ Одной из форм организации является неоднократно описанная авторами *открытая образовательная задача*; в том числе представлены варианты позиционной структуры, требования к заданиям и примеры заданий.

11. Генисаретский О. И. Методологическая организация системной деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., Стройиздат, 1975.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Педагогика, 1996.
13. Ефимов В. С., Лаптева А. В., Ермаков С. В. и др. Возможные миры: инициация творческого мышления. М.: ИНТЕРПРАКС, 1994.
14. Кант И. Критика практического разума. // Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 4. М: Чоро, 1994.
15. Кант И. Критика способности суждения. // Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 5. М: Чоро, 1994.
16. Коменский Я. А. Великая дидактика. // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения, т. 1. М.: «Педагогика», 1982.
17. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. М.: Радио и Связь, 1973.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
19. Мамардашвили М. К. Кантианские вариации. М.: Аграф, 1997.
20. Маркузе Г. Одномерный человек. // Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества М: ООО «Издательство АСТ», 2002.
21. Мэмфорд Л. Миф машины. // Утопия и утопическое мышление. М.: Прогресс, 1991.
22. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. // Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Дегуманизация искусства. Беспхребетная Испания. М: ООО «Издательство АСТ», 2008.
23. Платон. Алкивиад. // Платон. Сочинения, в 4-ч т. Т. 1. М. Мысль, 1990.
24. Попов А. А. Открытое образование. Философия и технологии. М.: URSS, 2014.
25. Попов А. А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода. М.: ЛЕНАНД, 2014.
26. Попов А. А. Ермаков С. В., Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и третье поколение антро-попрактик развития. // Материалы XX конференции «Практики развития: современные вызовы». Красноярск, Сибирский федеральный университет, 2014.
27. Рац М. В. «Искусственное» и «естественное». // Георгий Петрович Щедровицкий. Философия России второй половины XX века. М.: РОССПЭН, 2010.
28. Фихте И. Г. Назначение человека. // Фихте И. Г. Сочинения. Т.2. СПб, «Мифрил», 1993.
29. Фромм Э. Иметь или быть. М: ООО «Издательство АСТ», 1998.
30. Шеллинг Ф. В. Й. Система трансцендентального идеализма. // Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения, т. 1. М., «Мысль», 1987.
31. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. // Исследование рече-мыслительной деятельности, Алма-Ата, 1974.
32. Щедровицкий Г. П. Лекции о современном образовании, Красноярск, Красноярский государственный университет, 1986. [Интернет-публикация] <http://ippd.ru/resources/library?id=40> (ссылка проверена 3.03.2016).
33. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований. Методологический анализ. // Педагогика и логика. М.: СП «Касталь», 1993.
34. Щедровицкий П. Г. К анализу топике организационно-деятельностной игры. Пушино-на-Оке, НЦБИ АН СССР, 1986.
35. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). — М.: Тривола, 1994
36. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991.