

## Деятельностный подход vs онтопрактическое конструирование в образовании<sup>85</sup>

Доклад, представляемый вашему вниманию, является принципиальным в том смысле, что обобщает разработки в области философии и методологии открытого деятельностного образования и предлагает логику эволюции деятельностного подхода от исходного базисного уровня до горизонтов его развития в настоящее время. Доклад содержит не просто типологию, выделенную по базовому виду человеческой активности, соответствующему той или иной культурно-исторической эпохе, содержанию и результатам образовательного процесса, но и распределение типов по уровням сложности, обусловленным, в свою очередь, уровнями развития человеческой деятельности, степенью деятельностной самостоятельности и субъектности, формируемой в ходе образования. В подготовке доклада участвовал не только лично, но и коллеги нашей Лаборатории компетентностных практик образования.

Фактически содержание доклада разворачивается из следующей базовой схемы основных типов деятельностного образования (рис. 1).

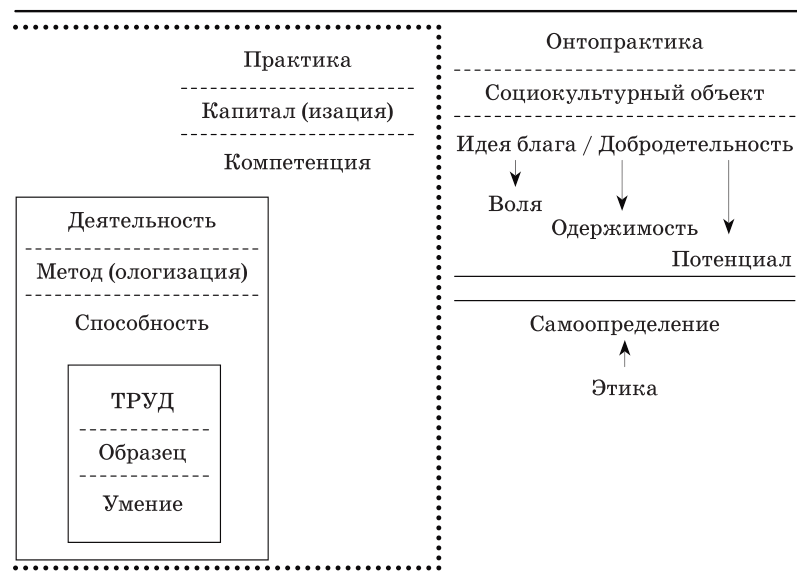


Рис. 1. Базовая схема основных типов деятельностного образования

- Каждый из типов описывается по трём параметрам:
- основной тип человеческой занятости (продуктивной активности), соответствующий той или иной социокультурной эпохе и моделируемый в рамках данного типа деятельностного образования, являющийся фактически ключевым инструментарием для достижения необходимого образовательного результата;
  - основное содержание образования, соответствующее данному типу;
  - основной тип деятельностных характеристик, становящихся результатом образовательного процесса.

В целом схема представляет четыре принципиальных уровня в развитии деятельностного подхода, каждый из которых «раскладывается» по указанным выше трём параметрам.

**1-й уровень** опирается на моделирование трудовой деятельности как на выполнение конкретных операций

<sup>85</sup> Доклад Александра Анатольевича Попова в рамках семинара Московского городского педагогического университета «Что такое деятельностный подход в образовании?». Итоговое заседание. Деятельностный подход и онтологические практики 16.05.2018 г.

и процедур, имеющих значение в общем (объемлющем) производственном процессе и позволяющих действующему человеку претендовать на свою долю при распределении произведенных благ. Основным содержанием образования здесь фактически становится освоение учеником **образца** и формирование способности воспроизводить его в любой ситуации соответствующего типа (мы говорим, как про образец конкретных производственных действий, так и про образец отношений, взаимодействий в ходе производственного процесса). Деятельностной характеристикой, становящейся результатом данного типа деятельностного образования, становится новое **умение**, обуславливающее успешное выполнение конкретных операций. В общем и целом этот тип деятельностного образования является первичным типом образования как такового, свойственным традиционному обществу, когда в общем-то не было позиции учителя как особой, выделенной из других видов человеческой деятельности; когда самым важным было освоить тот или иной вид практически значимой деятельности (от охоты в первобытном племени до сложно организованного ремесла или военного дела в средние века); когда это освоение происходило за счет непосредственного вовлечения взрослеющего человека в ту или иную значимую деятельность. Кто-то из старших родственников или же мастер своего дела, которому детей или подростков отдавали в учение, демонстрировал образец успешного освоения ключевых процедур и добивался того, чтобы ученик освоил этот образец и научился успешно воспроизводить самостоятельно. Естественно, что такое образование само по себе не позволяло выйти за рамки образца, а, следовательно, развитие деятельности оставалось заведомо за рамками образовательного процесса. Особым вопросом является формирование нравственных оснований в ходе подобного образовательного процесса. Фактически эти основания перенимались учениками от обучающих взрослых людей точно так же, как перенимались образцы деятельно-

сти — в качестве необходимых этических условий успешного выполнения своей социальной функции, будь то функция ремесленника, рыцаря или священника.

**2-й уровень** связан со становлением в качестве основного типа продуктивной активности человека деятельности как таковой, в собственном смысле этого слова, с позиционированием пространства человеческой активности как мира деятельностных систем. Соответственно, в основу образовательного процесса ложится освоение учениками целостных деятельностных систем, представленных в основном образовании как области предметного знания, которым необходимо оперировать в собственной жизнедеятельности учеников (при решении как практических, так и мировоззренческих задач).

Фактически в этом подходе деятельность, представленная и закреплённая в объективированных культурных образцах, должна быть, согласно изысканиям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их учеников, интериоризирована и превращена в устойчивую комплексную **способность** как базовый тип образовательного результата. Содержанием образования и одновременно условием успешного освоения учениками системы деятельности в максимально объективированном виде, отчужденном от конкретных носителей, здесь является система **методов** этой деятельности и соотносящихся с ними методов организации образовательного процесса. Категорию «метода», ее конкретное содержание и способ применения в разных типах деятельностного образования мы подробно рассмотрели в нашей статье «Метод открытого образования: от отражения действительности к конструированию практик». Заметим, что в этом типе деятельностного образования нравственное воспитание заведомо отделяется от базового процесса освоения действительности, становится отдельной сферой педагогической деятельности и не в последнюю очередь из-за этого становится проблематичной с точки зрения технологий и результатов.

Но дальше базовым типом человеческой активности — не наиболее массовым, а, скорее, наиболее значимым

в контексте получения экономических благ и вытекающих из них социальных статусов — становится **практика**. И она может быть опредмечена для осваивающего ее человека уже не в отчужденных объективированных конструкциях, как в предыдущих случаях с непосредственно данным образцом или с методом, позволяющим осуществить правильное действие без такого образца, а в процессе особой деятельности — **капитализации**, — позволяющей не просто совершить продуктивное действие, но обеспечить его максимальную результативность в контуре его употребления, а также обеспечить возможность воспроизводства деятельности конкретным человеком или коллективом в обозримом будущем. Капитализация представляет собой яркий пример «деятельности над деятельностью», обеспечивающей наиболее успешное включение базовой продуктивной деятельности в объемлющие отношения, в которых она окажется наиболее полезной, разовьет и реализует свои наиболее существенные характеристики.

Примером успешной практики, в отличие от деятельности, может служить работа научно-исследовательского института, руководство которого не занимается исследованиями непосредственно, но обеспечивает постоянную коммуникацию с заказчиками (в том числе поиск таких заказчиков, которые будут фактически заинтересованы именно в главной полезной функции основной деятельности, а не ее побочных следствиях), оформление и внешнее позиционирование результатов, достигнутых на каждом шаге, получение задач, позволяющих закрепить ранее полученные результаты деятельности и вывести ее на новый уровень. Ярким примером деятельностной образовательной формы, в основе которой лежит именно практика, в отличие от деятельности, может быть такой песенный творческий конкурс, в котором требуется не просто наиболее технично и эстетично исполнить «готовую» песню, предзаданную или самостоятельно выбранную, но организовать целостный

процесс создания песни, ее аранжировки и подготовки к исполнению. Ясно, что в данном случае для конкурсанта не столько важно обладать конкретными умениями и способностями, связанными с вокальным творчеством, сколько выявить, оценить и использовать совокупный капитал, необходимый для создания качественного продукта, суметь вовлечь в деятельность других людей и, опять же, капитализировать их выигранные качества. Соответственно, результатами деятельностного образования, в основе которого лежит работа с практикой (моделирование или конструирование ее), становятся уже **компетентности** как комплексные характеристики человеческой деятельности, связанные прежде всего со способностью обеспечить создание целостного **полезного продукта** в какой бы то ни было сфере. Соответственно деятельностное образование, опирающееся на практику как на базовый тип человеческой активности, уже может быть отнесено к сфере дополнительного образования как такового, поскольку обеспечивает «надстройку» над освоенной деятельностью и сформированными в ходе освоения характеристиками.

В целом уровень деятельностного образования, опирающегося на практику как на базовый тип активности, является объемлющим по отношению к двум предыдущим типам, и именно поэтому на схеме он за счет пунктирной линии как бы обнимает два этих уровня.

Но наш коллектив не останавливается на «уровне практики» и движется дальше. Следующий уровень, который на сегодняшний день остается только горизонтом развития деятельностного образования как организованной целостности, хотя уже накоплено немало прецедентов его успешной реализации в рамках конкретных («частных») проектов, мы обозначаем как **онтообразование**, опирающееся на такой тип активности, как **онтопрактика**. Сейчас я охарактеризую его коротко, а затем вернусь в более подробном и содержательном режиме.

Содержанием онтообразования является *социокультурный объект*, его реконструкция и конструирование. Исходно эта категория была введена Романом Ингарденом, учеником Э. Гуссерля, но преимущественно как элемент аналитического аппарата, позволяющего понять действительность, но не организовать целенаправленное действие в ней. Мы существенно переосмыслили эту категорию применительно к организации образовательного процесса. Социокультурный объект представляет собой такую сущность или систему, которая обеспечивает оформление, представление, функционирование, в пределе — развитие содержательных смыслов человеческой деятельности. (В качестве примера можно привести расхожую притчу о царе Давиде и трех каменщиках при строительстве храма, один из которых субъективно просто обтесывал камни, второй зарабатывал деньги, а третий — строил Храм. В данном случае первый каменщик действовал на втором, если не на первом уровне, второй — уже на уровне капитализации своих способностей, а третий — работал с Храмом как с социокультурным объектом.) Соответственно, продуктивный результат онтопрактики — тот же самый Храм, или правовая норма, или культурный артефакт, ставший символом какого-либо аспекта жизни общества либо функционирования культуры, — становится самодостаточным инструментом социокультурного управления, а не просто единицей «ресурса» для какой-либо объемлющей деятельности. Следовательно, и образовательными результатами в случае с деятельностным образованием, опирающимся на онтопрактику, становятся заведомо *динамические* характеристики человека, организующие жизненную активность человека комплексно и содержательно, — к ним мы относим *волю, одержимость, потенциал*.

Тот опыт реализации онтообразовательных форм, который мы могли проанализировать, показывает, что для них является принципиальным сочетание объемлющего социокультурного контекста (позиционированного для учеников

как лично значимый, имеющий отношение к актуальным или специально актуализированным для них аспектам жизни) и акта самостоятельного продуктивного действия учеников, воспринимаемого ими как «продолжение», развитие закрепившихся в культуре социокультурных объектов в режиме «здесь и сейчас». Примером может служить театральная постановка, ставящая задачей максимально точно воспроизвести и представить смыслы, актуальные для театра У. Шекспира, но с расчетом на потребности и особенности восприятия своего поколения, или же самостоятельная реконструкция тех оснований, представлений, условий, при которых Авиценна создавал основы медицинской науки и практики.

Фактически в ходе «онтопрактического» деятельностного образования ученик получает возможность сформировать, условно говоря, функциональную этику, из которой напрямую вытекает их персональное жизненное самоопределение. Именно поэтому мы зачастую отождествляем педагогику самоопределения с совокупностью онтообразовательных практик. Фактически главной функцией педагогики самоопределения является обеспечение для взрослеющего человека способности и возможности *принимать решения*. В силу этого самоопределение заведомо не тождественно многознанию; это признание факта существования некой проблемы, требующей решения, в пределе — принятие этой проблемы как фактора, организующего собственную жизнь и деятельность. Главным результатом реализации педагогики самоопределения становится комплексная возможность для взрослеющего человека распоряжаться собой и управлять своими коммуникациями.

Нелишне будет обозначить, из каких работ, осуществляемых нашей группой, вытекла необходимость оформления этапов развития деятельностного образования вплоть до онтопрактического конструирования как горизонта развития и в рамках какой деятельности эта разработка должна быть использована. Работы, выполненные и выполняемые нами в рамках обо-

значенного подхода к деятельностному образованию, которые, с моей точки зрения, значимы для развития образовательной теории и практики, можно разделить на пять частей.

1. Философско-методологические работы, представленные в следующих изданиях:  
«Дидактика открытого образования», «Открытое образование: философия и технологии», «Открытое образование как практика самоопределения», а также цикл сборников «Педагогика и философия самоопределения».
2. Философско-педагогические работы:  
«Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода», сборник «От 16-ти и старше», «Основания современного юношеского образования», «Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода», «Феномен выдающихся достижений: современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей», «Развитие культуры безопасного поведения: задачи, субъекты, возможные решения», «Развитие математического мышления в практиках открытого образования» и видеокурс «Дизайн игровых образовательных программ».
3. Методические разработки:  
«География человеческих перспектив», «Новая география мира: геоэкономика, геополитика, геокультура», «Физика: принцип симметрии и законы сохранения», «Открытая инженерия», «Обществознание: гуманитарно-управленческий колледж», «Дата-кампус: анализ данных и искусственный интеллект», «Власть аргумента: российская компетентностная олимпиада».
4. Управленческие разработки:  
Открытая модель дополнительного образования региона; Внедрение Целевой Модели развития региональных систем дополнительного образования; Мотивационная модель работы с одаренностью; Образовательный комплекс Альфреда Нобеля; Оценка компетентностных

результатов и достижений моделей обеспечения образовательных услуг взаимодействия городских агломераций и системы образования; Ассоциация лидеров практик неформального образования; Лидерские позиции столичного образования.

5. Общественно-популярные издания и ТВ программы:  
«Будущее просто шло своей дорогой. Опыт конструирования возможностей»; «Поколенческий дискус в практиках самоопределения»; «Атлас практик неформального образования»; Серия Альманахов «АРХЭ»; журнал «Молодежь и общество: открытое образование и компетентностные практики», телевизионная программа на канале Общественное Телевидение России. Цикл «Основатели: одаренные дети»; телевизионная программа Первого канала «Человек с большой буквы: Российская компетентностная олимпиада»; телевизионная программа на канале Общественное Телевидение России «Поддержка одаренных детей».

Как видим, у нашей группы имеются достаточная теоретическая и практическая платформы для тех обобщений и полаганий, которые мы делаем, а также достаточно многообразная и комплексная деятельность, чтобы подобная аналитика и конструирование имели насущную, практическую необходимость. Теперь я предлагаю рассмотреть те содержательно-методологические источники и прототипы, на которые мы опирались при построении ключевой схемы нашего доклада. Этот раздел тем более важен, потому что, как можно судить из предыдущих выступлений, сделанных в рамках семинара, деятельностный подход в психологии и педагогике уже рассматривается и обсуждается как нечто заведомо очевидное и понятное по своему содержанию. При этом его историко-генетические корни сегодня зачастую не вспоминаются и поэтому не используются при анализе и конструировании деятельности.

По итогам анализа мы выделили следующие десять научных и философских традиций, значимых для нас, «стоящих» за деятельностным подходом в образовании, сделавших этот подход фактически возможным.

1. Античная философия как источник базовых представлений о *специально организованной* деятельности, *сопровождаемой рефлексивным контуром*, как о ключевом факторе человеческих изменений и новых антропологических характеристик (прежде всего, это линия Сократ — Платон — Аристотель, но не стоит сбрасывать со счетов и традицию стоиков, в том числе их чисто педагогическую практику).
2. И. Кант и в целом немецкая классическая философия как развитие взглядов Канта или оппонирование им (либо, что чаще, развитие через оппонирование).
3. К. Маркс и те его последователи вплоть до нео- и постмарксистов, которые удерживали, во-первых, антропологическую проблематику работ Маркса; во-вторых, сохраняли представления о неразрывной связности институтов, деятельности, индивидуальных позиций, символов и их значений и на этой основе развивали понятие «практика».
4. Нео- и постмарксисты, разрабатывавшие проблемы характера и статуса человеческой деятельности, социально-структурного контекста этой деятельности, условий действительного снятия отчуждения человека от своих сущностных сил применительно к различным социальным предметностям и аспектам человеческой деятельности:
  - П. Бурдьё во Франции — в рамках социологических предметностей изысканий, посвященных социальным институтам и связанным с ними социальными целостностями, где рассматривал одновременно условия эффективности институтов и антропологические эффекты и возможности функционирования этих институтов;

- Э.В. Ильенков в СССР — в рамках гносеологических по своему формальному характеру изысканий разработавший верифицированный деятельностный подход к понятию идеального и роль этого понятия как в успешной реализации людьми тех практик, в которые они включены (правда, сам Ильенков употреблял понятие «практика» в других значениях и контекстах), так и в полноценной повседневной жизнедеятельности человека;
  - В.П. Фофанов, разрабатывавший фактически онтологическую проблематику, но на материале, формально относящемся к «социальной философии», и показавший в своей работе «Социальная деятельность как система» фундаментальные, сущностные основания жизнедеятельности социума как системы с точки зрения неомарксистской методологии (позднее я еще вернусь к этой его работе).
5. Отечественные психологические и психолого-педагогические школы, от представителей фундаментальной психологии (А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, А.Г. Асмолов), через традицию психолого-педагогической школы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова и представляющих ее сегодня А.Б. Воронцова и «Открытого института «Развивающее образование» и до антропопрактического подхода Б.Д. Эльконина.
  6. Культурно-практический подход, из *фактических* зарубежных представителей которого нам ближе всего М. Фуко, а из отечественных — О.И. Генисаретский.
  7. Феноменологический подход (в том числе реализованный в конкретных областях гуманитарного знания): Э. Гуссерль, Ю.М. Лотман в литературоведении и семиотике, М.К. Мамардашвили и Р.В. Ингарден в собственно философских разработках.

8. Коммуникативно-деятельностный подход в отечественном образовании, прежде всего В.И. Тюпа и Ю.Л. Троицкий.
9. Неоантропологический подход, представленный в современной американской гуманитарной мысли, например: А. Макинтайр, Л. Шульман, П.Х. Хёрст.
10. Системомыследеятельностный подход в отечественной гуманитарной мысли с такими его вариациями, как, условно, «методологический» подход Г.П. Щедровицкого и всего «Московского методологического кружка»; «гуманитарно-методологический подход» П.Г. Щедровицкого и «Школы культурной политики»; «онтопрактический» подход, к которому можно отнести Б.М. Островского, П.В. Малиновского, С.В. Ермакова, Г.З. Асиньярова и вашего покорного слугу А.А. Попова.

В ходе анализа мы убедились в том, насколько все эти подходы близки к нашим базовым построениям, в том числе относящимся к онтопедагогике как к горизонту развития деятельностной педагогики, и к нашей практике. Например, на основе уже упомянутой работы Владимира Павловича Фофанова «Социальная деятельность как система» (1981 г.), интерпретирующей с фактически неомарксистских позиций базовые версии Маркса по вопросам совокупной социальной деятельности, я построил версию модели деятельности как базиса образовательного процесса. Я взял марксистскую трактовку онтологии деятельности в интерпретации неомарксистов и применил ее к деятельности в ходе образовательного процесса и в контексте образовательного процесса.

Одновременно весьма важными для наших построений оказались взгляды на понятие «практика» представителей американского неоантропологического подхода. Эти взгляды носят в значительной мере гуманитарный характер, и практика обсуждается в них не натурально как конкретное, «частное» действие или даже последовательность действий, а как определенная система взаимоотношений и система

деятельности, которые уже порождают частные действия определенного типа и характера. Так, А. Макинтайр в своей книге «После добродетели» говорит: «Кладка кирпича — это не практика, а архитектура — практика; пинание мяча по полю — не практика, футбол — практика». По мнению Макинтайра, в практике (но не только в ней) проявляется добродетель и следование ей. По отношению к практике он ввел концепцию двух благ: внешнего, реализуемого некой внешней инстанцией по отношению к практике, и внутреннего, соответственно, содержащегося внутри практики. Как указывает Макинтайр, «характерной особенностью внешних благ при их достижении оказывается то, что они являются свойствами индивида и находятся в его обладании. Больше того, обычно они таковы, что чем больше кто-либо ими обладает, тем меньше их остается для других людей. <...> Внутренние блага являются результатом конкуренции за превосходство, но для них характерно то, что их достижение есть благо для всего общества, которое участвует в практике».

Другой представитель этого направления, Ли Шульман, делал выводы на основе модельного оформления частной феноменологии: он исследовал, как устроено мышление высококвалифицированных диагностов в клинике. По сути, объектом его рассмотрения были ситуации, аналогичные тем, что изображены в популярном сериале «Доктор Хаус», когда диагноз ставится в режиме постановки и доказательства гипотез (в то время как в классической ситуации диагностики необходимо кропотливо собирать большой массив частных данных, анализировать их и ставить диагноз на данной основе, притом что всегда остается риск, что ключевые данные в итоге окажутся не выявлены). Исследования Шульмана подтвердили, что практикующие специалисты являются не просто компетентными, а *мудрыми* в исходном смысле этого слова, то есть работающими в дедуктивной, а не индуктивной логике; в свою очередь, эта *мудрость* является производной

от практики, реализуемой данными специалистами (феномен мудрости, порожденной практикой).

Наконец, такой представитель американского неопантологического подхода как П.Х. Хёрст в вопросе правильного понимания сути образования отказывается от акцента на эпистемологии как базовом инструменте. Он приходит к мнению, что достойная жизнь и обеспечивающие ее личностные характеристики коренятся не в когнитивных суждениях и теоретическом знании, основанном на освоении массива объективных данных и правил формального оперирования ими, а в удовлетворении желаний, опирающемся на практические умозаключения и на включенность в стабильные социальные практики, предполагающую структурирование нашей жизни в соответствии с порядком реализации данных практик.

И, безусловно, ключевым для нас является десятый источник — системомыследеятельностный подход в отечественных гуманитарных практиках, поскольку все представители нашей группы сформировались как исследователи и технологи внутри практик данного подхода. Если говорить о нашей преемственности с исходным «классическим» системомыследеятельностным подходом, представленным Г.П. Щедровицким и рядом его соратников, то мы, безусловно, опираясь на основной корпус их работ, делаем акцент на статье Г.П. Щедровицкого «Методологический смысл оппозиции натуралистического и системомыследеятельностного подходов», опубликованной в журнале «Вопросы методологии» и имеющей, с нашей точки зрения, революционное значение в разработке вопросов деятельности и подготовки к ней. При этом, определяя характер нынешней деятельности и подходов П.Г. Щедровицкого и возглавляемой им «Школы культурной политики», в ходе одной из бесед мы вместе с ним пришли к обоюдному согласию, что фактически реализуемый им подход отличается от классического системомыследеятельностного подхода и может быть

назван «гуманитарно-методологическим». Его основные особенности и возможности, заведомо отличающиеся от особенностей и возможностей классического системомыследеятельностного подхода, ярче всего отражены в таких работах Петра Георгиевича как сборник лекций 1990 года «Введение в мыследеятельностную педагогику», статьи «Педагогика свободы» (1993, вып. 8 альманаха «Кентавр»), «Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики» (в сборнике «Очерки по философии образования» 1993 года), «Л.С. Выготский и современная педагогическая антропология» (1996, сборник по итогам проведения Первой межрегиональной тьюторской конференции), «Развивающее образование и мыследеятельностная педагогика» (1999, в сборнике «Первые чтения памяти В.В. Давыдова»), «К проблеме границ деятельности подхода в образовании (Об исследовательской программе тьюторства)» (1999 г., в сборнике «Школа и открытое образование»).

Фактически этот подход и те работы, которые мы проводили в его рамках, является практическим, в том смысле, что обеспечивает реконструкцию и конструирование практик, и он обеспечивает подготовку к переходу к практическому мышлению. Если по этому поводу будут вопросы, то мы расскажем все, что позволяет наш опыт. В книге «Будущее шло своей дорогой» я это очень подробно описал.

Теперь, исходя из обозначенных практических оснований и культурных источников нашего представления о деятельностном подходе, вернемся к основным исходным тезисам. Первый и второй «уровни» деятельностного подхода, представленные нами на схеме, можно представить как основной деятельностный подход, и он соответствует представлениям немецкой классической философии о том, что субъект деятельности заведомо противопоставляется ее объекту. Ученик осуществляет деятельность по отношению к заведомо пассивному материалу, воспроизводя образец или реализуя метод; педагог организует ситуацию



деятельности ученика в условиях предполагаемой пассивности последнего, безусловного принятия действий педагога. Далее Маркс и его последователи делают переворот, вводя понятие «практика», в рамках которого понятия «субъект» и «объект» становятся относительными, зачастую просто не соответствуют реальной ситуации. Это изменение обусловлено тем, что субъект начинает не только рефлексировать средства своей деятельности (в том числе методологию ее организации), но и начинает строить, конструировать эти средства. Субъект-объектное отношение сменяется субъект-субъектным. Но уже на следующем шаге становления *практики* как ключевого типа человеческой активности фокус внимания смещается с инструментов базовой деятельности на инструменты управления этой деятельностью и распоряжения собой в связи с ней, и это снимает уже субъект-субъектную дихотомию. Субъекты деятельности в классическом их понимании сменяются «агентами» или, если угодно, акторами практики. Эти процессы и объясняющие их модели точнее и полнее всего представлены в спектре работ П. Бурдьё.

А дальше начинает складываться современная ситуация, в которой практика рассматривается как онтологическая реальность. То есть онтологии начинает присваиваться новый «практический» статус — точнее, не самой по себе онтологии, а системе работы с ней, когда ее становится возможным переинтерпретировать или вовсе начинать конструировать. Одновременно формируются компетентностные практики, под которыми я понимаю деятельность человека по управлению своими способностями.

На этом фундаменте начинают строиться управленческие схемы перевода существующих онтологий в связку «образ моего действия — постановка задачи — работа с ресурсом решения». Эта связка как новый способ существования онтологий фиксируется схемой «задача — действие — ресурс». У меня имеется курс лекций, разворачивающих именно эту

связность: «задача — действие — ресурс». И эта связность является ключевым организующим моментом в том типе человеческой активности, который обозначен на нашей схеме как «онтопрактика» и является базисным по отношению к четвертому, потенциальному, уровню деятельностного образования.

Как следствие, отношение к онтологии превращается «лишь» в отношение к действительности. И слово «лишь» является здесь ключевым, поскольку фиксирует действительность как лишь одно из возможных оснований и одно из возможных пространств для деятельности и самоопределения человека. Это отношение к онтологии формируется в ходе реализации и создает для учеников в рамках деятельности как новые возможности, так и новые «необходимости», о которых будет сказано ниже.

Аналогично, как следствие приобретения практикой онтологического статуса конструирование онтологий как практик, практически реализующихся и одновременно организующих человеческую активность сущностей становится нормой современной мыследеятельности. Современная онтология уже заведомо конструируется в расчете на ее практическую реализацию, конструирование онтологии становится тождественно конструированию практики.

Но дальше возникает ситуация конструирования новой этики (или, условно говоря, нового гуманизма) как основания для конструирования практик и как предельной рамки для их реализации («практикования»). Чуть позже я покажу, что основание для практикования большее, чем конкретная частная ситуация, заведомо является этическим. Это представление сформулировал еще И. Кант, и это был фактически его последний значимый философский тезис.

Теперь «обернем» все вышесказанное на образование как сферу и как практику.

**Тезис первый.** Знание, которое постоянно обсуждается как ключевой результат образования и одновременно

основной предмет базовой деятельности учеников и педагогов в рамках образовательного процесса, в рамках деятельностного подхода является лишь одним из структурных элементов деятельности, а не системообразующим компонентом, из которого разворачивается целостная схема образовательной деятельности. И в этом смысле деятельностный подход оказывается тем подходом, который позволяет наиболее комплексно «объять» (как описать, так и организовать) всю ситуацию образования как ситуацию практической работы с антропологией, не сводимую к когнитивному аспекту. Информационно-знаниевый материал в деятельностном подходе к образованию (особенно если брать третий и тем более четвертый его уровни) существует в виде системы открытых неопределенных задач, для которых нужно как сконструировать решение в отсутствии предзаданного алгоритма, так и самостоятельно найти либо реконструировать знания, необходимые для решения. Этот подход в наиболее полной мере реализуется именно в онтопрактическом образовании, где в ходе совместной мыследеятельности учеников и педагогов конструируются актуальные для учеников социокультурные объекты.

**Тезис второй.** Появляется новая задача относительно возрастной периодизации как конструктивного фактора в системе образования (что мы неоднократно обсуждали в связи с системой развивающего обучения): становится необходимо определить, какой тип образовательных задач соответствует какому культурно-психологическому возрасту учеников. (Заметим, что в отличие от многих предыдущих вариантов постановки вопроса о возрастной периодизации речь идет не только и не столько о неких объективных отличиях одного возраста от другого, сколько о тех содержательно-управленческих конструкциях, которые смогут наилучшим образом организовать

для каждого возраста работу с соответствующими социокультурными объектами.) С нашей точки зрения, для дошкольного возраста в максимальной степени соответствуют поисковые задачи, аналогичные, например, тем, которые используются в «Реджио-педагогике». Для младшей школы адекватен тип учебных задач, оформленных и описанных в системе развивающего обучения, которые я условно называю «РО-1», а также, возможно, ранняя системомыследеятельностная педагогика. Подростковой школе соответствует проектная задача — условно говоря, РО-2, в соответствии с многими разработками развивающего обучения для подростковой школы. Кроме них, возможно, подходят задачи из системомыследеятельностной педагогики, а также из ранних версий образовательной технологии «НooГен — Возможные миры», представленных в практике Г.З. Асиньярова и его коллег. Для юношеской школы, на наш взгляд, будут актуальны задачи того типа, который мы начинаем формировать и апробировать — проблемные или культурно-исторические задачи, связанные с проблемной ситуацией, не имеющей ни однозначного решения, ни тем более какого-либо алгоритма решения, и при этом по своему содержанию и значению связанные с культурно-историческим контекстом и фундаментом той или иной практики, того или иного социокультурного объекта. Эти задачи апробируются как в практиках открытого образования, в частности, в Школе гуманитарного образования и при проведении компетентностных олимпиад, так и, например, в более поздних версиях «НooГена», делающих акцент одновременно на личностное значение и культурно-исторический контекст решаемой задачи.

**Тезис третий.** Необходимо понимать, что во всех предложенных типах задач и в расчете на все возрасты учебный материал существует не как совокупность конкретных частных предметных знаний о том или ином

аспекте действительности, а как совокупный результат усилий человеческой цивилизации, точнее сказать, всего количества акторов развития этой цивилизации. Следовательно, в основе задачи — по крайней мере, проблемной/культурно-исторической! — должен лежать интегрированный вопрос, интегрированные проблемы, требующие межпредметного подхода как к конкретной информации, так и к методологии работы с ней. Например, взаимоотношения России и США. Или еще фундаментальнее — взаимоотношения мужчины и женщины. Или, например, взаимоотношения разных этносов.

**Тезис четвертый**, прямо вытекающий из предыдущего: знание должно разворачиваться для ученика как история его появления, исследование пути к его получению, ситуации, в которой проделывался путь страданий и рисков, с которыми было сопряжено получение этого знания. Слова «страдание» и «риск» принципиальны, именно с точки зрения работы с социокультурным объектом как, кроме прочего, точкой встречи и концентрации личностного и надличностного, культурно-исторического фактора, а также как с конструкцией вероятностной, реализующейся всякий раз как всеобщий принцип, но при этом в конкретных действиях «здесь и сейчас». Кроме того, знание должно осваиваться с точки зрения тех содержательных коммуникаций, которые обеспечили его распространение, понимание, использование в иных ситуациях и иных сферах, чем те, с которыми было связано его непосредственное получение.

**Тезис пятый**. При таком подходе к знанию, его месту и способу существования в образовательном процессе уже через шаг мы с учениками начинаем выходить на уровень этики как основания для сознательной активности. А там главным понятием становится благо как употребление человеком способности распоряжаться

собою и как результат этого распоряжения. Ученик конструирует объемлющую Картину Мира на уровне Этики как базового основания, а также Блага как верного употребления способности распоряжаться собой и управлять коммуникациями с другими.

Думаю, что после всего вышесказанного исходная схема должна стать понятной. Стоит, однако, добавить, что еще И. Кант, переходя от критики чистого разума к критике практического разума, указал нам на то, что деятельность, собственно, существует дважды — один раз рационально, а второй раз априорно, на уровне воли и желаний. Если в «Критике чистого разума» он имел целью указать априорные, всеобщие необходимые элементы познавательной способности, то в «Критике практического разума» он пытался указать в качестве подобных общеобязательных элементов способность к воле и желанию, организующую деятельность как реализацию добродетели. Как без всеобщности и необходимости не может быть действительного знания, так и без общеобязательности не может быть никакого истинно добродетельного желания.

Наша же роль состоит в технологизации этого процесса в системе образования, за счет которой, в частности, воспитание перестанет быть субъективным морализаторством, а станет производной от коллективной мыследеятельности. Эта мыследеятельность, в свою очередь, будет существовать в формах совместного конструирования будущих объектов и предметов мысли, переживаний и добродетельности учеников. И само это конструирование будущих объектов, например смыслов, создаст новую форму образования. Я не утверждаю, что это должно быть массовое образование, тем не менее оно должно существовать, и нам будет хватать того процента учеников, для которых оно будет актуально.

## Обсуждение доклада

**П.Г. Нежнов:** *Что вы имеете в виду, когда говорите об «онтологическом» в рамках Вашей проблематики? Но мой базовый, конкретный вопрос касается именно онтологии: что Вы имеете в виду, употребляя это понятие? И что означает тезис о том, что практики превращаются — ведь это, кажется, феномены принципиально разного рода и уровня. В чем выражается это превращение и как непосредственно происходит?*

**А.А. Попов:** Появление новой практики в современной ситуации заведомо предполагает появление или оформление новой онтологии. Если в предыдущие культурно-исторические эпохи «онтологическими» сущностями, определяющими и задающими картину мира, считались наука, религия, философия, то сегодня порождающим фактором картины мира и в этом смысле онтологической сущностью становится именно практика. В целом это положение дел зафиксировано и проинтерпретировано в философии постмодернизма. Я вам сейчас приведу практический пример из своего опыта. У меня сейчас происходит очень интересная коммуникация с людьми, которые хотят создавать новый тип развлекательного образования в трех ключевых странах современного мира — в России, США и Китае. И вот, оформляя свой заказ к нашей группе, они фактически на уровне технического задания оказываются вынуждены построить онтологию, в рамках которой нам предстоит действовать и в рамках которой результат заказа будет востребован и вообще возможен, потому что в силу специфики заказа и в целом в силу социокультурной ситуации им уже недостаточно «просто» объяснить нам, что нужно сделать по шагам и процедурам и каковы должны быть параметры продукта, — потому что в таком случае, мы просто перенесем имеющийся у нас опыт образовательного конструирования на их предметность и фактически воспроизведем его заново с небольшими от-

личиями от предыдущих случаев. Но им нужно не просто воспроизводство нашего опыта, а принципиально новая разработка, реализующая их представления о должном. Поэтому они и начинают создавать целый блок представлений о том, в какой именно образовательно-игровой активности должно участвовать население, как должен выглядеть этот процесс, — именно что эксплицируя свои представления о должном. И именно построение деятельности на основе такой экспликации я и называю онтологией на сегодняшний день.

**И.М. Реморенко:** *А в чем разница в Вашей конструкции развивающего обучения-1, развивающего обучения-2 и практического подхода, с которым Вы связываете проблемные или культурно-исторические задачи?*

**А.А. Попов:** Развивающее обучение-1, с моей точки зрения, соответствует задачам и специфике младшей школы, а развивающее обучение-2 должно лежать в основе средней школы.

**И.М. Реморенко:** *Нет, я спрашиваю не про конкретную феноменологию применения того и другого типа образования, а про различия между этими типами на уровне их сущности и базового подхода?*

**А.А. Попов:** Дело в том, что теория учебной задачи, на основе которой строится РО-1, предусматривает организацию действия учеников посредством определенной методологии, и по большому счету весь подход сводится к правильной разработке и правильному применению этой методологии. Говоря же про развивающее обучение-2, я имел в виду опыт, уже реализованный Б.Д. Элькониным и А.Б. Воронцовым, в основе которого лежала проектная задача. Собственно, у нас сейчас установилась такая норма различения: есть учебная задача для начальной школы, есть проектная задача для подростков, есть образовательная задача для юношей. Вот в этом и заключается разница.

**И.М. Реморенко:** *Различение учебных и проектных задач мы неоднократно проводили на семинарах. А вот*

*этот третий тип задач, «образовательный», — что он собой представляет и чем отличается от двух предшествующих?*

**А.А. Попов:** Эти задачи принципиально другие. И я считаю, что их разработка и использование представляют собой наше ноу-хау в работе с юношеским возрастом. Это задачи открытого типа, не предполагающие какого бы то ни было единого «правильного» варианта решения и методологии решения, это задачи, связанные с исследованием и предложением версий разрешения культурно-исторических проблем, сформированных нашей цивилизацией. Они носят гуманитарно-поисковый характер.

**И.М. Реморенко:** *Учебные и проектные задачи тоже вроде бы относятся к открытому типу?*

**Б.Д. Эльконин:** Я предлагаю в рамках этого различия каким-то образом четко определить понятие «открытое», «открытость» и исходя из этого определить, что есть что. Что значит «закрытое» задание или ситуация и что может значить «открывать» их?

**А.А. Попов:** Давайте я приведу пример. Когда в образовательной программе «Новая география мира» в разделе «Геоэкономика» в учебной теме ставится задача: «Как твой регион включен в существующий геоэкономический процесс и в чем состоит твое участие в этом процессе?», — это уже точно не учебная и не проектная задача. Это задача, требующая реконструкции и конструирования, при том не только версии относительно реального объективного положения дел, но и собственной позиции относительно этого положения дел.

**И.М. Реморенко:** *С другой стороны, задача в рамках преподавания математики, связанная с поиском общей формулы для арифметической и геометрической прогрессии, тоже является открытой? Ответ не предзадан, методология поиска тоже.*

В задачах третьего типа есть возможность самоопределения, и дело заключается именно в этом. Этот принцип

мы реализовали в нескольких циклах гуманитарных задач и сейчас думаем о том, как реализовать его в циклах задач по естественно-научным и физико-математическим дисциплинам. Есть, например, в геометрии понятие «площадь». Оно ведь сегодня вводится заведомо аксиоматически как данность, хотя вообще за ним стоит история процесса, в котором это понятие формировалось, ситуации, в которых его требовалось оформить и использовать, пробы конкретных людей, известных и безымянных. Или, например, дифференциальное исчисление — оно ведь тоже появилось в результате определенного процесса, связанного с ситуациями, значимыми для людей, с самоопределением людей, с конструированием людьми своих действий.

**И.М. Реморенко:** *Вы говорите о различных способах введения понятий?*

**А.А. Попов:** Да. Есть, например, феномен дуализма света в физике. Вот здесь, в работе с этим материалом, уже начинается искусство — требуется построить именно конструктивную задачу. И довольно-таки сильный тезис заключается в следующем: возможно ли основной объем учебного материала в общеобразовательной школе представить в задачном подходе, в условиях, когда ученики еще не обладают доказательным инструментом, который можно было бы использовать при решении. Я сейчас говорю не конкретно про практические задачи, а в целом про задачный подход. Фактически получается, что у нас основная часть школьного материала вводится аксиоматически. Геометрия — бог с ней, а вот все остальное? И мы отстаиваем следующий тезис: искусство будущего образования заключается в том, чтобы **как можно больший объем учебного материала представить в задачном подходе.**

**И.М. Реморенко:** *Возможно, задачный подход уже характерен и для РО-1, и для РО-2.*

**А.А. Попов:** Именно поэтому я и читаю доклад про следующий этап, связанный в основном с юношеским возрастом.

Пока наш опыт связан в основном с переосмыслением гуманитарных дисциплин. Но некоторые наработки у нас есть и по другим дисциплинам. Например, занимался образовательными разработками по физике, как уже говорил, коснулся принципа симметрии. Из него вытекают законы сохранения, на его основе можно выстроить какую-то общую, системную картину мира, которая, в свою очередь, требует решения многих гуманитарных вопросов (вообще-то каждая наука в конечном итоге замыкается на гуманитарные вопросы). Я понимаю, что обсуждаю некоторое будущее состояние образования, может быть, в фантастическом зале. Но тем не менее в отдельных практиках дополнительного образования такие вещи уже можно делать — заведомо есть практикующие специалисты, которые это делают.

**Б.Д. Эльконин:** Я бы хотел дополнить предыдущий вопрос. Есть три выделенные Вами типа учебных задач и различия между ними. Для классического развивающего обучения ключевым понятием является «система средств». Есть ли у Вас какие-то представления о различиях типов заданий и форм существования средств их выполнения в указанных Вами трёх системах? Какими могут быть средства для решения проектной задачи (я пока не знаю, что за сущность обозначается эти термином) или в задаче, связанной с самоопределением, но в приведенном Вами примере, скорее, связанной с поиском собственной территории в том или ином содержательном пространстве? В чем отличие этих средств от средств решения учебных задач, например, В.В. Давыдова? Как эти средства могут быть заданы и в чем может быть отличие способа задавания от тех же самых «давыдовских» задач? Или вопрос о «системе средств» пока преждевременен и его не стоит поднимать и разрабатывать, а нужно более точно определять свойства объекта, в отношении которого средства еще будут в дальнейшем придуманы? Просто в моем восприятии использование понятия «развивающее обучение» как рядоположенного неким другим

понятиям заведомо предполагает разговор о способе задания средств для решения задач на уровне 1960—1970-х годов, отчасти 1980-х годов, притом средств, всеобщих в отношении к разным картинам массового обучения. Есть ли у тебя какие-нибудь наработки по этому вопросу?

**А.А. Попов:** *Задачи третьего типа* — проблемные, культурно-исторические, ориентированные на юношеский возраст — имеют следующие ключевые особенности. Во-первых, как уже не раз было сказано, они *не имеют единообразного ответа и единственно верной методологии решения*. Во-вторых, педагог и вообще «взрослый», который участвует в этом образовательном процессе, по-Вашему, посредник, он *находится с учениками в партнерских отношениях*. Особенно ярко это проявляется, когда взрослый совместно с учениками находится в поисковом формате. Давайте приведу пример: мне тренер по баскетболу, задала вопрос: «Состоит ли задача в том, чтобы наши ученики в результате победили на соревнованиях?» Я ответил: «Это зависит от Вашей педагогической цели, и, пока такой цели у Вас лично нет, мы не сможем поставить именно образовательную задачу, задачу третьего типа». Сам тренер должен быть активным участником достижения формально-деятельностной цели совместно с учениками. Далее, в-третьих, решение образовательной задачи должно приводить к *конструированию социокультурного объекта*, отмеченного на схеме в блоке «Онтопедагогика».

Еще раз вернусь к определению того, что такое социокультурный объект. *Вся базовая схема доклада* (рис. 1) *строится из блоков, в каждом из которых посередине находится содержание образования, свойственное тому или иному уровню деятельностного образования. На втором уровне содержанием является метод, на третьем — капитал, а далее, на четвертом, — социокультурный объект*. Так вот, содержанием юношеского образования, опирающегося на образовательные, про-

блемные задачи, является социокультурный объект. В моей недавней статье, которую я присылал к данному семинару, я ссылаюсь на Э. Гуссерля и его уже упомянутого ученика Романа Ингардена. Одна современная исследовательница, анализируя работы Ингардена, приводит такой пример. Есть храм Христа Спасителя в Москве (как, в общем, любой другой храм). Он для нас выглядит как просто здание, построенное определенным образом, или он выглядит как заведомо означенное пространство совместной молитвы? Особенно с этим интересно в маленьких городках России, где до сих пор православные храмы перестроены из бывших зданий почты или детских садов, так что по внешнему виду, если бы не надстроенный купол, нельзя было бы определить содержание этого объекта. А содержание определяется именно образом действия в данном пространстве — там уже не посылки получают и не детей оставляют на время рабочего дня, а совместно молятся. И вот третий тип задачи, «образовательный», заведомо связан с реконструкцией и конструированием образа действия человека в определенном пространстве, натурально данном или содержательном. И характер этого образа действия не предзадан, он может быть различным. Например, игра в баскетбол может быть досугом, а может быть и профессиональной деятельностью. Все в соответствии с уже упомянутой притчей о трех каменщиках: все делали одно и то же, но один сам для себя просто натурально тесал камень, второй тем самым кормил семью, третий тем же самым строил Храм. И поэтому так понимаемая образовательная задача обеспечивает заведомый выход на работу с антропологическими характеристиками взрослого человека.

Уже на предыдущем этапе нашими учителями была зафиксирована проблема, что формы деятельностного образования и вообще организации и развития деятельности существуют безотносительно нравственности и этики. В.В. Давыдов и Г.П. Щедровицкий говорили об этом в конце

жизни. Они уже понимали, что деятельностный подход не может быть соразмерен всей картине мира, лежащей в основе образования как совокупной социальной практики, именно потому, что он не позволяет удержать работу с нравственностью. А воспроизводство и развитие нравственности и соответствующих человеческих характеристик — это же тоже вопрос образования, а не только политики, и уж заведомо не только политики тоталитарных режимов. И именно поэтому мое намерение состоит в том, чтобы **представить картину мира, лежащую в основе образования, как системную, с демонстрацией выхода от деятельностного подхода на способ культивирования добро-деятельности** (этот термин заведомо нужно писать через тире). Но для этого нужно, чтобы ученики конструировали как собственную деятельность, так и условия и основания ее осуществления. И исходно конструирование может быть вполне научнообразным, осуществляться на понятийном уровне. Например, в 1999 году в Алтайском крае мы начали с ребятами, которых было несколько тысяч, конструировать понятие «регион» — и вдруг к нам пришел заместитель губернатора для выстраивания коммуникации. Мы сконструировали новый смысл и за счет этого сразу, автоматически, создали молодежное движение.

Понимаете, онтопедагогика и соответствующие ей типы задач работают с антропологически- и нравственно-акцентированными типами смысла и поэтому продвигаются уже чуть дальше, чем развивающее обучение. Ведь развивающее обучение строит теоретическое понятие, которое надо непосредственно употребить в рамках единицы деятельности. А употребление всегда предусматривает другие акценты, условно говоря, более конкретные, но в связи с этим более сиюминутные, обусловленные ограниченным и частным набором условий и ограничений. Но я строю философию образования и воспитания как математик и в силу этого не могу предлагать строить воспитание «по наитию» или в связи с

частными, преходящими условиями. Его нужно закономерно оформить.

Я не знаю, насколько я ответил на Ваш вопрос, но во всяком случае наша группа рассматривает именно такой спектр тематик и проблем в связи с категорией «Образовательная задача». Дальше встает вопрос о принципах правильной постановки задач такого типа, которые абсолютно точно отличаются от принципов работы с учебной задачей. Решая учебную задачу, ученик должен найти правильный тип действия. В образовательной задаче мы можем (даже не «должны», а именно «можем»!) создать совместную с учениками коммуникацию по поводу пока еще не существующего социокультурного объекта. Сконструировать социокультурный объект с новым содержанием и новой управляющей функцией относительно нашего сознания. Новую феноменологию активности.

**Б.Д. Эльконин:** Тут я только сделаю одно возражение по поводу учебной задачи. Согласно одному из определений, в большей степени оформленному В.В. Давыдовым, это не задачка в рамках частного учебного курса, не текст в «решбнике». Это специальная организация взаимодействия, обеспечивающая нахождение способа — кстати, обеспечивающая далеко не стопроцентно гарантированно, — то есть это «системы след». Когда я говорю про учебную задачу и про развивающее обучение как про систему, в которой она существует, то я обязательно сталкиваюсь с ключевым вопросом для разработки программ для любого возраста — вопросом о предметности. Необходимо выяснить, на что должен быть направлен и как должен быть выстроен учебный предмет, чтобы на его основе ученики могли реконструировать или эксплицировать опоры для способа собственной деятельности. Эти описанные вами три уровня задач одновременно представляют собой «трилогию» какого-то понимания предметности, свойственного для вашей группы и схожих по направленности групп в Красноярске и в иных точках

(вы ведь давно проводите линию на различение образовательных и учебных задач). И тогда разговор должен пойти о том, как ученику «выуживать» опоры для решения задачи того или иного типа — то ли в специально разработанных средствах, то ли в структуре предмета, то ли в способе постановки задачи, в частности в ее формулировке, то ли еще каким-то способом.

По сути, аспект структуры и характера учебного предмета — это лишь еще одна сторона той же рассматриваемой вами проблематики, но сторона, требующая специального рассмотрения, — и не обязательно прямо сейчас предложить по ее поводу какие-то решения, поскольку вопрос о предметности и для развивающего обучения остается вопросом, а не набором ответов. Но в случае с каждым из предложенных вами типов задач необходимо проделать как структурно-содержательный, так и психологический анализ предметности, к которой относится задача и с которой будут работать ученики.

Проблема состоит в том, что в «традиционном» школьном преподавании, при изучении физики, химии, истории, предметы уже «как бы» априори даны (и «как бы» здесь ключевое слово). Но на самом деле они даны как предметы освоения, а не как комплексы текстов, излагающих информацию, которую нужно запомнить. Тогда нужно обсуждать, каким образом меняется *предметность* действия — по отношению к каждой «предметной» дисциплине, при переходе между уровнями: от первого ко второму, от второго к третьему. И тогда от слова «предметность» можно выстроить маленький «мостик» именно к Вашему пониманию различий деятельности и практики, а также статуса той и другой в организации образовательной деятельности. Но здесь возникает разговор не о типологизации деятельностного образования, не о квалификации различных его форм, не о его уровне устройстве, а о том, какие характеристики одного компонента образовательного процесса преобразуются в другие?



Что есть предметные действия человека, когда он в соответствии с полузаданной ему позицией — в рамках твоего примера, социально-экономической позицией — конструирует свое возможное место в некоем также частично определенном пространстве (по крайней мере задана граница, что это пространство социально-экономическое, а не биомолекулярное).

Вот основной комплекс вопросов — видимо, стоящий перед Вами, и соответственно актуальный для меня. Я жду прямого ответа на них, по крайней мере из действительности Вашего доклада. Чтобы предложенные Вами уровни не были пустыми, надо понять, как один из них преобразуется в другой, что преодолевается в переходе с каждого на каждый.

**А.А. Попов:** На один из вопросов заданного Вами спектра отвечу. Считаю, что старшая школа, ориентированная на юношеский возраст, обеспечивает переход от предметности, заданной научной онтологией, научной картиной мира, к другому типу «предметности», связанной с материалом практик (именно поэтому в данном случае «предметность» стоит поместить в кавычки). Эту предметность мы и называем социокультурным объектом. Ведь в нашей стране уже сейчас основная образовательная программа устроена концентрически — так, что к старшим классам основной учебный материал ученики уже освоили и производят повтор. Значит, эту цикличность нужно реализовывать уже не на уровне углубления предметных знаний, а на уровне их перестраивания — в данном случае мы говорим об организации перехода от объективного знания к сконструированным на его основе социокультурным объектам и практикам. А уж в *дополнительном* образовании сам бог велел произвести ту смену парадигм, о которой Вы говорите. Человек все равно мыслит предметно, как показал еще К. Маркс, и мы все живем в предметной онтологии. Но предметность действительно может существовать по-другому, в иной парадигме, что мы и пробуем.

**Б.Д. Эльконин:** Вот эта другая парадигма и есть «икс», неизвестное?

**А.А. Попов:** Конечно.

**П.Г. Нежнов:** *Я помню достаточно давнее выступление Александра Анатольевича у нас на конференции «Международной ассоциации развивающего обучения». Тогда я выделил из него отдельные симпатичные идеи. Но сейчас, по результатам ознакомления с докладом и предшествовавшей ему статьей, я понял, что вокруг этих «частных» идей выросла целостная философская и психологическая рамка, которая вызывает массу вопросов. Буквально нужно идти по Вашему тексту и задавать вопрос к каждому тезису. Это при том, что обсуждаемая Вами практика, которую сейчас Б.Д. Эльконин эксплицировал из Вашего дискурса, мне симпатична, и ее можно и нужно всерьез обсуждать. Но заданный Вами теоретический контекст этой практики вызывает у меня массу вопросов и некое недоумение.*

**А.А. Попов:** И что с этим делать?

**П.Г. Нежнов:** *Сейчас мы ничего не сможем сделать. Надо встречаться и предметно разговаривать на эту тему.*

**А.А. Попов:** Та статья, которая была издана в журнале “The Scientific Method” и была разослана вам перед семинаром, представляет собой одну из семи частей монографии «Дидактика открытого образования», которую мы готовили с ныне покойным педагогом, разработчиком, философом Семеном Ермаковым. Вообще любая дидактика состоит из семи частей. Любая характеризуется семью ключевыми аспектами: организуемыми процессами, методами деятельности, результатами и т.д. Мы оформили новую дидактику как в режиме теоретического конструирования, так и прежде всего обобщая известные единицы практики. Осталось сделать завершающую, седьмую, часть, и я ее напишу, наверное, осенью этого года, после чего уже можно будет издавать

книгу целиком. Так вот, статья, разосланная перед семинаром, — это шестая часть монографии. Общее содержание я сейчас представил и изложил в достаточно популярной форме. А дальше нужно разбираться с конкретными тезисами конкретного текста.

**В.А. Львовский:** *Поскольку я еще в меньшей степени, чем Петр Геннадьевич, разбираюсь в проблемах онтологии, мой вопрос касается указанных вами трёх типов задач. Меня интересует следующий вопрос, желательно с развернутым ответом: правильно ли я понимаю, что на те образовательные игры, которые организуются на 3-м уровне и в ходе которых ученики решают задачи открытого типа, приходят дети, не прошедшие первые два уровня? Хотелось бы знать, как непосредственно происходит работа с ними и как организуется образовательный процесс.*

**А.А. Попов:** На мой взгляд, Б.Д. Эльконин со мной сильно согласится, что ученика можно сразу включать в решение задач любого типа, потому что из каждого типа вырастает своя отдельная онтология. Не надо стремиться «дорастить» детей до какого бы то ни было уровня. Меня часто спрашивают: «Как готовить детей к участию в Российской компетентностной олимпиаде?» Я всегда отвечаю очень просто: «Пусть десять дней перед олимпиадой они отдохнут!» Настоящее образование в процессе своей реализации выстраивает все условия, контексты, единицы опыта, которые требовались ученику до данного образовательного события и которые потребуются ему по его окончании. Никого ни к чему не нужно предварительно «готовить». Вы об этом очень хорошо знаете: неужели вашей группе в проводимых ею образовательных форматах необходимы какие-то особые, специально подготовленные дети? Разумеется, нет! Вы же ставите перед детьми свою проблемную учебную задачу? Они идут и решают ее с чистого листа. Подготовить к этому невозможно, так же как невозможно человека целенаправленно

подготовить к любому проявлению акта воли и к реализации своих жизненных оснований — например, к любви или к политическому решению.

Очень важно, что педагогическое действие, соответствующее каждому выделенному нами этапу, можно выстраивать из каждой точки образовательной онтологии. Не существует инвариантной модели образовательного пути человека, существуют различные типы начала этого пути. И это дело самоопределения группы педагогов и разработчиков, из какой точки выстраивать движение учеников. Мы, например, будем выстраивать его из точки, маркированной как «Компетентностный подход». Разве для нас первоочередной задачей является дать ученикам знания? Мы их, конечно, дадим, но в другой форме, в другом подходе. И вы сами действуете так же. Вы же не говорите: «Давайте отдадим всех детей в систему дошкольного образования, а они научатся читать, писать и считать только там». Вам же даже лучше взять тех детей, которые еще не умеют читать и писать. Я вот, например, не знаю, что делать со своей дочерью: ей уже пять лет, и она обладает всеми этими базовыми когнитивными культурными способностями, которые по норме осваиваются в начальной школе, и опять-таки нужна новая онтология, чтобы выстроить ее дальнейшее образовательное движение

**В.А. Львовский:** *Хочу обозначить, что меня смущает в этом тезисе. Я прекрасно понимаю, что, если ученик не прошел формы развивающего обучения в начальной школе, это не значит, что он обречен на всех дальнейших этапах осваивать стандартную репродуктивно организованную учебную программу. Но когда я начинаю работать с детьми, которые не освоили определенные разделы физики, а мне необходимо опираться на знания этих разделов в организуемом мной учебном процессе, то приходится изобретать и придумывать какие-то дополнительные педагогические решения, чтобы компенсировать эти дефициты. Не происходит ли чего-то*

*подобного у Вас и как Вы вообще организуете работу на третьем уровне задач, когда к Вам приходят дети с разным уровнем подготовки?*

**А.А. Попов:** Вы же сами неоднократно участвовали в разрешении этих ситуаций на наших Компетентностных олимпиадах. Постоянно возникает ситуация, когда у вас всего три дня на организацию образовательного процесса, вы проектируете с учениками планеты и при этом выясняете, что они не знают базовых законов физики. Действия здесь предпринимаются предельно простые: напоминаешь формулы, содержащиеся в учебниках 5—10 класса, зачастую предлагаешь найти их в Интернете.

Аналогичные примеры можно привести из опыта моих коллег, проводящих интенсивные школы по истории, по тематикам, которые вообще не отражены в школьной программе, — про разработку горных богатств Алтая в XVIII веке или про то, какая политическая программа могла быть зашифрована в картинах Васнецова. Повторю тезис из базовой части доклада: знание является лишь единицей в общей массе средств деятельности. Мой брат, который всю жизнь занимался карате, должен был поступать в вуз и сдавать математику, которую в школе не выучил. Он подошел к нашему папе (начальнику Управления образованием) и сказал: «Папа, я не знаю математику, что делать?». Папа дал ему справочник по математике для поступающих в колледж, и брат освоил его за две недели, после чего спросил: «Папа, а что мы десять лет в школе делали?» Так и происходит интенсификация образования, но происходит она, заметьте, в ситуации предельной *личной необходимости*, которая тоже задается или актуализируется за счет образовательной задачи и условий ее решения. Все мы с вами умеем это делать. Это использование ресурсов системодетельностного подхода, вот и все.

**В.А. Львовский:** *Однажды в ходе игры, в рамках вашей компетентностной олимпиады, я сам «прошел»*

*ситуацию, когда небольшая группа детей осознала определенный дефицит в физике и запросила моих консультаций, начала со мной коммуницировать в индивидуальном режиме. Исходя из этого маленького опыта, я понимаю, что ситуация решения задачи третьего уровня может подстегнуть к выходу в самообразование, какие-то специальные коммуникации, контакты и прочее отдельных детей. Отсюда возникает вопрос: должна осуществляться какая-то систематическая деятельность, побуждающая большую часть учеников к индивидуальной образовательной активности, или процесс должен происходить действительно на уровне вероятностной модели и самоопределения, которое может случиться, а может не случиться. Или нужно выстраивать из этого третьего уровня специальное движение в сторону не пройденных ранее первого и второго уровней, условно говоря, в сторону школы? Нужно ли целенаправленно выстраивать конструкции, обеспечивающие необходимые образовательные события для всех учеников, или пусть оно произойдет само, после нашего толчка и базовых содержательных сообщений, а нам остается лишь ждать и поддерживать?*

**А.А. Попов:** Я обсуждаю второй вариант. А дальше вопрос закрыт. Это же вопрос управления — заказа на то, чтобы самоопределение стало массовым.

**М.В. Кларин:** *Мой вопрос связан со следующим шагом в развитии Вашей схемы, шагом за пределы юношеской школы, в сторону, например, школы взрослости. Есть ли у Вас идея продолжения движения?*

**А.А. Попов:** Конечно. Мне кажется, что вот этот третий уровень, связанный с конструированием социокультурных объектов и решением образовательных задач, может быть продолжен для взрослых, и наработки для этого имеются и у Владимира Александровича Львовского, и у Бориса Даниловича Эльконина. У меня есть большой опыт об-

разовательной работы со взрослыми, притом не только с педагогами, — с сотрудниками корпораций и так далее. Мне кажется, этот уровень, связанный с построением социокультурных объектов, предельно актуален для построения корпоративных объектов причастности и взаимодействия, коммуникаций внутри коллектива, построения общей идеи блага, создаваемого корпорацией. В целом я пытался сегодня построить и предложить онтологию образования как такового, не только рассчитанного на детей. Очень важные задачи — и узко прагматические, и содержательные — решаются в ходе работы с сотрудниками сетевых компаний, и у нас с Борисом Даниловичем был опыт такой работы. Проект «Воспитание наследников» аналогично решал принципиально важные задачи, в том числе задачи управления. И специалисты, способные работать на третьем уровне, конечно, окажутся компетентны и конкурентоспособны в образовании для взрослых. Тем более что заказов, связанных с образованием детей, в нашей стране не так много, а заказов, связанных с тренингами для взрослых, в частности, с работой с руководителями, достаточно много, притом на высоком уровне экономической отдачи.

**М.В. Кларин:** *Насколько я понял, что Ваша логика заключается в том, чтобы за счет выстраивания практик обеспечить выполнение экономически подкрепленных заказов, и это один ключевой момент Вашей работы. А другой ключевой момент состоит в том, что узлом кристаллизации образовательного действия является работа со смыслом, реализуемым «здесь и сейчас». Это так?*

**А.А. Попов:** Да. Идея состояла именно в этом.

**М.В. Кларин:** *В основном объектом является смысл? Работа с ним формулируется как обеспечение блага, а можно сформулировать и по-другому?*

**А.А. Попов:** Можно говорить о кристаллизации корпоративной этики. Заметьте, это на самом деле прин-

ципальный вопрос, спасибо Вам за него. На самом деле **идея образования как процесса и как сферы деятельности может быть в конце концов приведена к идее становления и удержания этики, преданности, воли реализовывать общие смыслы и цели, к норме отношений друг с другом, исполнения долга, одержимости.** Есть художественный фильм «Одержимость», в котором демонстрируется, на мой взгляд, предельно возможный образовательный результат. Этот предел не предполагает частные или даже комплексные навыки, умения, способности. Предельным результатом образования становится преданность, и так было во все времена (другое дело, что в одних случаях речь шла о преданности Богу или идеалу, а в других — сюзеру или корпорации). Но в связи с рядом либеральных норм жизни и институциональных конструкций, которые почему-то считаются вершиной в развитии цивилизации, мы почему-то утратили это представление. Ведь компетенции, знания, навыки могут быть использованы лишь в определенной рамке, задаваемой главным объектом причастности, относительно которого у тебя выстроена преданность. Если этого нет, то куда ты будешь использовать все свои полезные новообразования? Как говорится, «походи по тундре и поговори с оленями».

**Татьяна Мысина:** *Хотелось бы до конца понять четвертый блок на схеме, связанный с самоопределением. Что означает граница между идеей блага и самоопределением, которая одновременно выглядит как незаполненный переход?*

**А.А. Попов:** Есть типы самообразования, которые претендуют на обеспечение такого антропологического эффекта, который называется самоопределение. Это очень крутой тип образования, который поэтому редко встречается, редко кто его реализует. Самое главное, что на него делается очень мало заказов. Если вы как молодой специалист хотите работать с такими образовательными формами, вы должны

понимать свои карьерные риски. Они аналогичны рискам, актуальным для актеров высокого уровня: можно десять лет ждать, пока ты получишь признание и соответствующие бонусы. Это же касается и учеников, проходящих подобные формы: они обладают сверхспособностями, но именно в связи с ними оказываются невостребованными, поскольку соразмерной им деятельности нет. Поэтому лучше еще освоить предыдущий опыт.

**Татьяна Мысина:** *Но какие-то индикаторы самоопределения есть?*

**А.А. Попов:** Конечно, есть — это индикатор заказов.

**Татьяна Мысина:** *Я имею в виду индикаторы, позволяющие понять, произошло ли самоопределение или нет?*

**Б.Д. Эльконин:** Скажу якобы вместо Александра Анатольевича: а зачем они нужны, эти индикаторы? Факт самоопределения можно зафиксировать непосредственно в ходе общения между людьми.

Позволю себе попытку выстроить собственное суждение по поводу доклада. Я еще не выстроил свои представления о нем в целостную концепцию, поэтому буду высказываться немного «вразбивку».

Первое: когда мы употребляем понятие «подход», мы же обозначаем не непосредственно деятельность и обеспечивающие ее отношения, а своего рода «очки», ту призму, через которую мы в данном подходе смотрим на деятельность. Соответственно, когда мы обозначаем противостояние «деятельностный подход» vs «онтопрактический», не различая пока онтики-онтологии, то мы говорим про два разных вида «очков». И первый очевидный вопрос: каковы основные характеристики (и неизбежно ограничения!) тех «очков», которые мы назвали деятельностным подходом? Исходя из какого представления о должном, каких фундаментальных системообразующих знаний, представлений, намерений мы смотрим на образовательный процесс в рамках деятельностного подхода? Как раз в этой связи я намекал про учебную

задачу В.В. Давыдова. Для него и для его последователей такими «очками» являлись категории «способ» и «средство». Дальше уже можно задавать вопрос, насколько эти «линзы очков» ограничены или неограниченны, что они позволяют видеть, а что нет. Но важно, что они обозначены, и поэтому их — в дальнейшем или прямо сейчас — заведомо нужно переосмыслить как некий инструмент, посредством которого рассматривается объект, в отличие от самого объекта. За счет чего эти категории можно переосмыслить? А.А. Попов предложил сделать это за счет введения контекста *этики* — но тогда нужно понять, как организовать процедуру переосмысления?

Кстати, в вопросе об «этичности» я склонен опираться на две ключевые работы: «К философии поступка» М.М. Бахтина и «Я-сам как другой» П. Рикёра. В книге Рикёра этика рассматривается именно в связи с подходом «я-сам как другой». Он очень интересно говорит об этике как об определенном действии, например о таком простом действии, как «держать слово» — и при этом слово «держать» должно являться ключевым. Отсюда, в свою очередь, вытекает вопрос о воле как о личностном условии, при котором ты сможешь «держать» данное тобой слово на границе своего существа — и это «удержание» и будет квинтэссенцией этики. Кстати, в этом развороте «следование» и «преданность» окажутся лишь одной стороной, одним аспектом практикуемой этики, поскольку преданность заведомо осваивается через пробу предательства как той границы, за которой ты перестаешь быть предан. Но это уже дальнейшая ассоциация.

У Бахтина же в работе «К философии поступка» очень интересно обозначено, что поступок, говоря современным языком, является *практической формой жизни*, и никакая этика как внешне заданная и извне действующая система норм описать его не может (это фактический тезис Бахтина). Ведь чтобы описать поступок (это напрямую касается во-

проса самоопределения и того, что говорилось про модель взаимодействия детей и взрослых), необходимо находиться внутри него, в ситуации поступка, а не вовне ее. Не так, как психологи зачастую описывают мотив действия, в точном соответствии с любимым анекдотом В.П. Зинченко: «В некоем местечке один житель говорит другому: “Ты знаешь, по-моему, Аркаша хотел мне дать по морде”. Собеседник спрашивает: “С чего ты взял?” — “Ну, не хотел бы, не дал бы”». Это заведомый взгляд «извне» ситуации: если дал по морде, значит, хотел. Мы не задумываемся, но именно в таком залоге часто обсуждаем мотив. Но, когда мы имеем дело с этикой и самоопределением, имеется в виду некая другая реальность, связанная именно с философией продукта и именно с тезисом Рикёра о личности как о той сущности, что требует для себя утверждения, аттестата.

Итак, берем онтологию, в нашем случае онтологию педагогической деятельности, предполагающей эту деятельность не как тропизмы учителя в классе, а целостную систему действий, имеющую результат, продукт и эффект. Я принимаю частицу «онто-» как абсолютное антропологическое искомое, обладающее такой характеристикой, как присутствие в действительности «здесь и сейчас».

Вот мы здесь сидим. В каком смысле мы здесь? Вот это пространство — оно же задает предел для этической и самоопределенческой активности даже еще без ее осознания, — которое неправильно называют рефлексией. Вопрос: «В каком смысле мы здесь?» — может рассматриваться как предельный практический вопрос, который в большинстве случаев — вопрос о Смысле. Сегодня вообще частных смыслов больше, чем Смысла объемлющего: мы любим говорить про «смысл жизни», «смысл того», «смысл сего», «смысл этого». Вот этот Смысл — это предельный вопрос, который может угадываться, в свою очередь, позволяющий обозначить сущностные характеристики того «здесь», в которое мы пытаемся себя поместить в заданных обстоятельствах.

Вообще это «здесь» становится предметом, скорее, не существования, а игры. И в этом контексте та организованность, которая называется «практикой», предстает как игра и поисковая форма. Она «еще только» игра, подобная детской игре, которая тоже представляет собой игру в «здесь». Но в этом смысле детская игра предполагает, **во-первых**, вызов, **во-вторых**, границу. Ну на примере мифов о подвигах Геракла. Добыть яблоки из сада Гесперид считалось невозможным. А Геракл все же добыл эти яблоки и тем самым обозначил свое «здесь».

Это предельно серьезная вещь. Когда в разных контекстах и смысловых наполнениях употребляются понятия «педагогика», «дидактика» и т. п., они же оказываются полны всяких симулякров; вся педагогика целиком оказывается симулякром (прошу прощения у педагогов за эту категоричность). В лучшем случае педагогика, используя термины Ж. Бодрийера, предельно изобилует имитационно-симулятивными вещами. А вот когда организуется «игра» в деятельную реализацию своего «здесь», уже никакие симуляции не могут быть допущены — ни в корпорации, ни просто в отношениях между людьми, просто потому, что реальное нахождение человека «здесь» дано в первичных ощущениях и представлениях, не поддается симуляции, да в целом в ней и не нуждается. Соответственно, здесь тоже возникают вопросы о методе и о средствах — но во всяком случае не об индикаторах, в том смысле, в каком мы говорим о диагностиках, реализуемых из позиции «извне». Если девушка краснеет от моего взгляда, то это вернейший знак, что я попал в «здесь» (если это «здесь» предполагается как пространство совместности). Но я как диагност ее состояния нахожусь заведомо не во внешнем контуре, иначе я не смогу осуществить эту диагностику.

Отсюда становится понятным, что, как только сказано слово «онто-», оказывается взято предельно много смыслов и ответственности за работу с ними. Притом, когда мы говорим о деятельностном подходе, мы до конца не рефлекслируем эту

ситуацию — а «где» находится образование как таковое? Каково его «здесь»? — вот того, некоего образования, которое массово существует сейчас; того образования, относительно которого начали действовать Даниил Борисович Эльконин и Василий Васильевич Давыдов. Оно вообще где? Что есть то поле, в котором это образование присутствует (здесь ключевое слово «в»). И именно этот вопрос обеспечивает онтологическую проблематизацию. На самом деле Александр Анатольевич в «фоновом режиме» все время говорит об этом в отрицательном, как бы сказали богословы, апофатическом залоге: «Не то поле, в котором находится массовая школа... Не это поле есть то поле, где реализуются задачи третьего типа». А какое это поле? И как раз его определение есть вопрос онтологии.

Очень хорошо, что были озвучены эти фоновые смыслы, потому что мы их часто не задаем, и у нас есть способы уйти от соответствующей проблематики.

Соответственно — где локализуется образование? Нужно ли в этом пространстве нечто новое для реализации неких новых потребностей? Если про начальную школу РО можно реконструировать, для чего она нужна и даже «где» локализуется, то в ситуации, описанной Александром Анатольевичем, не все оказывается понятно. Вот образовательное действие, совершенное его братом, оно — в том локусе, в котором находится образование, или в каком-то другом? Возможно, оно мыслится лишь в отношении карьеры, причем карьеры линейной? Получается, что то пространство, где ситуация брата Александра Анатольевича, не тождественно пространству, в котором локализуется описанная им модель образования.

И если мы задаем вопрос: «Где расположены описываемые нами сущности?» — то ключевым становится вопрос о средствах, предполагающий преобразование самого понимания того, что собой представляют средства и способ работы в рамках этих сущностей.

Кстати, к вопросу о «Где?». Как только мы сделаем полагание, что знания самодостаточны, самоценным является знание каких-то вещей и умение ими оперировать, становится ясен образовательный маршрут. Тем самым мы уже обозначили, в каком локусе и в какой линии находится так мыслимое нами образование: оно в линии определенных карьерных ступеней, и поэтому оно само обладает линейным характером.

Подытожу три ключевых предельных вопроса, возникших у меня по результатам доклада:

Первый: каков наш метод, каковы «очки», за счет которых мы выделяем те или иные сущности в качестве главных и как они устроены?

Второй: «онто-» как предельный вопрос — что значит «быть» и что значит «быть здесь»?

Третий: нужно продолжить разговор об «онто»-аспекте самого образования не в онтическом, то есть не в предметном плане, а в онтологическом, даже конкретнее, хайдеггериански-онтологическом. Могут быть и другие варианты: например, системомыследеятельностный реализует другой подход — гносеологическое представление об онтологии как о полагании объекта.

Это не значит, что за поставленные вопросы нужно браться натурально и непосредственно. Пока обозначим их как предельные вопросы всего нашего семинара в целом и завершающего семинар доклада Александра Анатольевича в частности. Спасибо.

**А.А. Попов:** Спасибо за Ваше суждение. Спасибо за вопросы. Мне было важно сделать этот обзор по деятельностному подходу. С одной стороны, кажется, что он будет интересен широкой аудитории, в особенности студентам и аспирантам. А с другой стороны — мы заявили подход, который охватывает вообще наши педагогические школы, от имени которых мы делали выступления на этом семинаре. Мне кажется, удалось поставить определенные проблемы, исходящие из представления о том, что развивающее обуче-

ние, системомыследеятельностный подход, наша педагогика не должны остановиться в своем развитии. Кажется, что обозначенный выход в некоторую нравственно-этическую плоскость самоопределения, плоскость нравственности решает основные задачи выхода в развитие. Мы научились делать педагогические форматы и готовить людей к определенной деятельности, но научились ли мы готовить их к жизни? К жизне-деятельности. К добро-деятельности. Именно этот вопрос я хотел удержать нас, поскольку для нас он очень волнителен.