

Научная статья

УДК: 37.012.1

doi: 10.17223/1998863X/65/15

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: МОДЕЛЬ И СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ

Александр Анатольевич Попов^{1,2,3}, Михаил Сергеевич Аверков⁴,
Марина Алексеевна Матюнина⁵

^{1,5} *Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, Москва, Россия*

² *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

³ *Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск*

⁴ *Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования,
Красноярск, Россия*

¹ *aktor@mail.ru*

⁴ *mgolota@yandex.ru*

⁵ *matyunina-ma@ranepa.ru*

Аннотация. Рассматриваются структура деятельности по самоопределению учеников средствами образования и основные содержательные категории, описывающие данный процесс. Сопоставляются представления об оптимальной организации образовательной деятельности П.Г. Щедровицкого и основные положения дидактики открытого образования. Делается вывод о взаимодополняемости данных подходов на основе представлений о трансляции культуры как работе учеников с социокультурными объектами.

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

Благодарности: Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ.

Для цитирования: Попов А.А., Аверков М.С., Матюнина М.А. Самоопределение: модель и способ организации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 154–170. doi: 10.17223/1998863X/65/15

Original article

SELF-DETERMINATION: MODEL AND METHOD OF ORGANIZATION

Alexander A. Popov^{1,2,3}, Mikhail S. Averkov⁴, Marina A. Matyunina⁵

^{1,5} *Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow,
Russian Federation*

² *Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation*

³ *Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation*

⁴ *Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining
of Educational Workers, Krasnoyarsk, Russian Federation*

¹ *aktor@mail.ru*

⁴ *mgolota@yandex.ru*

⁵ *matyunina-ma@ranepa.ru*

Abstract. The article reconstructs the integral structure of educational activity that ensures students' self-determination as a conscious construction by students of an image of their own future and a strategy for its implementation based on reflection and transformation of cultural material. This work is based on the analysis and comparison of two educational approaches that actually position self-determination as a basic process and at the same time a result of educational activity: the system of views of P.G. Shchedrovitsky on the proper organization of the educational process that is outlined in his recent book *Criticism of Pedagogical Reason* and didactics of open education, offering specific ways of organizing self-determination. Shchedrovitsky's model of self-determination includes the following components: (a) personal attitude to specific cultural phenomena (up to the formed position); (b) reflexive-analytical transformation of these phenomena, during which different levels of thinking are formed, as well as the ability to understand – recreate – the basic structures of reality and determine them as factors of their own activity. The didactics of open education describes specific technologies of self-determination, similarly based on reflection and transformation of sociocultural material. It is based on the following provisions: (a) the starting element of the process of self-determination is an educational task that turns any cultural material into either a subject or a tool for practical action; (b) the central point of self-determination is the development of a complex sociocultural object as an ideal entity that normalizes and organizes large units of human activity; (c) the result of self-determination is a holistic practice that ensures the implementation of the mastered ontological principles in a specific situation; (d) the key factor of self-determination becomes a specially organized reflection of cultural material, which occurs in the mode of a step-by-step “removal” of social structures that formalize it: norms of behavior, methods of activity, sociocultural imperatives. The approaches under consideration can be considered only variations within a single system of substantive grounds. In this regard, they allow us to clarify the key provisions of each other. Shchedrovitsky's approach sets the basic conceptual logic of self-determination in education; the approach of didactics of open education provides its structure and technologies.

Keywords: self-determination; cultural translation; open education; socio-cultural object; anthroponics

Acknowledgments: The article was prepared as part of the research work of the state task of the RANEPa under the President of the Russian Federation.

For citation: Popov, A.A., Averkov, M.S. & Matyunina, M.A. (2022) Self-determination: model and method of organization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 65. pp. 154–170. doi: 10.17223/1998863X/65/15

Введение

Рост значимости человеческого капитала для процессов экономического развития, стабильно фиксируемый в течение 1980–2010-х гг. [1], закономерно требует от образовательного процесса индивидуализации и персонализации как ориентации на интересы и запросы ученика либо его законных представителей [2, 3]. Однако эти процессы предполагают не формальную адаптацию общеобязательного учебного материала к индивидуальным особенностям и не реагирование на ситуативные разрозненные запросы учеников, а сознательное конструирование учениками образа собственного будущего и стратегии его реализации. Такое конструирование можно обозначить как *самоопределение* ученика [4]. При этом данный феномен не только не получил строгой, теоретически выверенной формулировки, но и не был описан хотя бы на уровне системы базовых принципов и способов деятельности.

Одним из немногих исследователей, описавших самоопределение структурно и деятельностно, является Пётр Георгиевич Щедровицкий. В своих работах как философско-методологического, так и прикладного характера он

последовательно показывал, что именно самоопределение как условие самостоятельного продуктивного действия становится ключевым образовательным результатом в современных социокультурных условиях. Недавно вышедший сборник «Критика педагогического разума» свел большинство этих работ в единую систему.

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

Мы предприняли попытку систематизировать представления П.Г. Щедровицкого о содержательных, методических и управленческих условиях, обеспечивающих самоопределение как результат специально организованного образовательного процесса (первая часть предлагаемой статьи). Далее мы выделили и описали основные принципы, методы, структуру деятельности в рамках открытого образования как практики, целенаправленно организующей самоопределение и обеспечивающей первые шаги его реализации. Наконец, мы показываем, как методологические решения рассматриваемого автора и основные компоненты дидактики открытого образования уточняют и развивают друг друга в вопросе организации и обеспечения самоопределения.

1. Организация самоопределения: содержательная логика, компоненты и условия

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

1. Образование рассматривается П.Г. Щедровицким как деятельностное воплощение философского идеализма – реализация «здесь и сейчас» определенного трансцендентального мира (с заданным посылом, ключевыми позициями относительно поведения и деятельности и т.д.), не сводимого к зримому, вещному миру. Этот трансцендентальный мир может быть условно обозначен как «ядро» содержания образования. Именно оно является определяющей компонентой образовательной деятельности, фактически «программирующей» основную активность участников образовательного процесса [5]. Это «программирование» происходит за счет преобразования основных компонент трансцендентального ядра:

- в условия и ограничения («правила игры») образовательной активности учеников;
- в систему ситуаций, требующих от учеников принятия решений;
- в конкретные методы и технологии деятельности;
- в базовые задачи и послылы для работы специалистов сферы образования [6].

После прохождения учениками основных образовательных ситуаций и их *обязательной* рефлексии эти базовые структурные компоненты исходной трансцендентальной структуры интериоризируются учениками и превраща-

ются в их персональные установки. Именно такой образовательный процесс П.Г. Щедровицкий называет «трансляцией культуры» [7].

Такой подход принципиально отличается от большинства распространенных представлений об индивидуализации образования, рассматривающих ее как удовлетворение ситуативных запросов ученика, не предполагающих устойчивой позиции в каком бы то ни было аспекте жизни [8]. Как пишет сам автор книги, «...источник активности не может быть найден в самом человеке. Активность... есть единство культурно-исторической детерминации и организации деятельности, прожективной и целевой организации и плана намерения. <...> ...Развивающимся может быть признан минимальный объект под названием „исторически развивающаяся культура плюс человек“, или „человек в рамке исторически развивающейся культуры“» [9].

Фактически речь идет о самоопределении как о становлении «агентов» определенного способа организации действительности (социально-экономической или социокультурной) и / или определенных нравственных императивов. В связи с этим П.Г. Щедровицкий говорит о необходимости более раннего изменения системы образования, чем иных социальных структур, поскольку она призвана сделать общеупотребимыми те модели деятельности, отношений, коммуникаций, управления, которые затем будут сформированы в рамках целевых программ и закреплены в виде институциональных систем [10]. Но чтобы система образования *действительно* могла выполнять эту роль «драйвера» общественных перемен, она должна отвечать строго определенным требованиям, а ее изменения должны носить формирующий – «прогностический», по терминологии автора, а не «реактивный» характер, свойственный для современных реформ в данной сфере [11].

2. Стоит отдельно обозначить, почему подход П.Г. Щедровицкого позволяет оформить персональные намерения и позицию учеников, а не осуществить формирование внешне заданных общеобязательных норм поведения и деятельности. *Во-первых*, говоря о содержании образования как о «формирующем» факторе, автор имеет в виду «правильную организацию коллективной мыследеятельности» и «всю рефлексивную организацию ситуации», в которой ученик осваивает новый для себя инструмент или способ действия. Эти рефлексивные процессы и конструирование персональных инструментов, в свою очередь, предполагают воссоздание учеником *собственной* содержательной топки осваиваемого культурного материала либо деятельностной ситуации [6]. За счет этого исходный полусознанный самообраз взрослого человека и его личные основания для деятельности сталкиваются с культурным материалом и оформляются за счет него, одновременно преобразуя / переосмысливая исходный культурный материал.

Во-вторых, культурный материал, лежащий в основе трансцендентальной системы, с которой работают ученики, заведомо выступает как предмет и результат целенаправленного конструирования. Оно может осуществляться специалистами сферы образования «за кулисами» основного процесса, а может происходить непосредственно в процессе рефлексивно-аналитического взаимодействия с учеником (учениками). С точки зрения автора книги, «лишь в рамках разработки новых культурно-исторических образцов мышления и деятельности, в рамках развития новых типов прожективного отношения к миру и структурам деятельности может быть осмысленно поставлена про-

блема личных установок и психологических ориентаций, проблема внутренней активности человека (учащегося)» [5].

3. При этом для вышеописанной работы с трансцендентальным содержанием необходима особая позиционная структура, представленная автором в ряде схем трансляции культуры. В рамках этой структуры один специалист (условно назовем его «носителем исходного материала», фактически же это может быть школьный учитель, лектор, ведущий продуктно-ориентированной мастерской, тренер и т.д.) обеспечивает знакомство ученика с культурным материалом (как непосредственно, так и в режиме постановки задачи для самостоятельных изысканий). Вторым *полноправным* позиционером в этой схеме является ученик, который не просто принимает информацию / задания, но и предлагает «носителю исходного материала» свои вопросы или версии работы с данным материалом. Но эта «обратная связь» от ученика приходит к носителю материала не в изначальном виде, а переработанная и проинтерпретированная работающим с ним специалистом, которого можно назвать «конструктором образовательной ситуации» (оба термина не используются автором книги, а введены непосредственно нами). «Конструктор образовательной ситуации» может занимать позицию тьютора, модератора коммуникации, иногда даже методиста или психолога. Во всех этих случаях он обеспечивает превращение запросов или предложений ученика в понятную и исполнимую задачу для следующего действия «носителя материала» – и одновременно преобразует ответы этого «носителя» в такие формы, в которых ученик проще всего может их использовать для реконструкции культурного содержания, его рефлексии, выделения способов действия [7].

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

- Существование как носителя уже сформированной мыследеятельности.
- Существование как источника идей и развития мыследеятельности.
- Существование как «гаранта» развития систем мыследеятельности – фактически управляющего субъекта [12].

Переходы между этими уровнями П.Г. Щедровицкий заведомо рассматривает как рефлексивный акт.

5. Однако автор книги идет дальше, обозначая в качестве ключевого образовательного результата не только становление человека в качестве агента мыследеятельности, но и «выход за пределы мышления» – становление способности к *пониманию* сложившейся ситуации. *Понимание* предполагает реконструкцию структуры ситуации и ее базовых онтологических оснований, а следовательно, позволяет человеку встать на позицию «демиурга», понимающего закономерности предмета своего творения и способного преобразовать его, заведомо не разрушая. Именно *понимание* делает возможным максимально взвешенное и результативное *целеполагание* по отношению к окружающей действительности. Процесс целеполагания автор описывает как

построение перед началом непосредственного действия (*акции*) исходного образа этого действия (*акта*) в режиме сочетания мышления и понимания. Это принципиально важно, поскольку сам автор книги, говоря непосредственно про самоопределение, обозначил: самоопределение заведомо происходит и актуализируется лишь в ходе достижения цели, на каждом шаге к этому достижению. Притом, даже получив опыт значительного количества однотипных *акций*, человек еще не может реконструировать *акт*: для этого необходимо *понимание* базовой структуры деятельности. Следовательно, для самоопределения в равной степени важны как становление в качестве агента мышления, так и формирование способности к *пониманию* сложно организованной ситуации [13].

На наш взгляд, именно в связи с так понимаемыми образовательными результатами П.Г. Щедровицкий в одном из фрагментов книги говорит об образовании как о «ресурсе свободопользования» [14]. Образование, обеспечивающее *понимание* как способ составления карты персональных возможностей и одновременно *мышление* как инструмент их оптимального использования, позволяет взрослому человеку максимально успешно реализовать свою *свободу* как возможность структурировать действительность в своих интересах.

6. Отвечая на вопрос о методических и управленческих условиях, при которых может быть реализована подобная образовательная модель, автор обсуждает основные ранее существовавшие формации педагогики: *катехизическую*, предполагавшую освоение норм поведения и действия; *эпистемологическую*, основанную на установке Я.А. Коменского «учить всех всему»; *инструментальную, или технологическую*, связанную с освоением учениками частных орудий, инструментов, средств, – и приходит к выводу, что на смену им, в логике диалектического «снятия» приходит четвертая формация. Внешне она возвращается к знаниям-нормам, но уже конструируемым самими учениками [Там же]. Автор уже не до конца относит эту формацию к «педагогическим» и поэтому вводит новый, рядоположенный педагогике, термин «антропоника» [12]. Она обеспечивает:

– реконструкцию учениками комплексных оснований для собственных действий;

– целостное продвижение человека в системе образования (в пределах продолжающегося в течение всей его жизни).

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

Базовой единицей такой образовательной модели, с точки зрения автора книги, будет выступать индивидуальная образовательная программа. В ее рамках «отдельный индивид-личность может поставить в то или иное соотношение разные ситуации и единицы учебного содержания, в том числе получать образование в учебном заведении или вне его» [9].

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

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

– Регионализацию образования как построение целостного стабильного образовательного пространства региона, сложившегося из большого числа нестабильных элементов, обеспечивающего транзит ресурсов из необразовательных систем в сферу образования, а также оптимальное использование потенциала самой системы образования [11, 15].

– Занятие семьей субъектной позиции в системе образования, в том числе позиции организатора образовательного пространства.

– Формирование системы дополнительного образования, опирающейся в своей работе на специалистов, работающих в целом «за пределами» сферы образования и обеспечивающих «встречу» учеников с собственной профессиональной практикой.

– Построение комплексного рынка образовательных услуг [16], призванного стать основой общественного уклада, который можно было бы назвать, вслед за Петром Георгиевичем, «обществом-агентством», или «обществом образовательных услуг» [10].

Исходя из вышеизложенных тезисов, можно предположить, что под самоопределением в логике автора «Критики педагогического разума» стоит понимать моделирование собственной деятельностной и трансцендентальной позиции на основе рефлексивно-аналитической обработки образовательного содержания и в ходе становления в качестве агента мыследеятельности и освоения способности к пониманию окружающей действительности.

2. Обеспечение самоопределения средствами открытого образования

Рассмотрим теперь модель организации образовательного процесса, обеспечивающую фактическую реализацию схожего подхода к самоопределению, – дидактики открытого образования. Ее основные положения подробно описаны в монографии А.А. Попова и С.В. Ермакова «Дидактика открытого образования» [17]. Прежде чем кратко их напомнить, обозначим, что самоопределение является системообразующей категорией данной дидактики, выступая одновременно как базовый образовательный процесс и достигаемый в его ходе результат. Открытое образование предполагает, что основания и требования к освоению, интериоризации, инструментализации культурного материала каждый конкретный взрослеющий человек формирует самостоятельно, и сам же, совместно со специалистом сферы образования, конструирует план персонального образовательного продвижения.

Процесс самоопределения обеспечивается всеми ключевыми компонентами открытого образования.

1. **Социокультурный объект** – «идеальная» структура / система представлений, организующая собой целостный комплекс социокультурной действительности, определяющая основания и способы деятельности людей, формирующая и / или поддерживающая определенные типы деятельности и соответствующие им единицы, а также гуманитарные характеристики субъектов этой деятельности. *В рамках процесса самоопределения* именно социокультурный объект конституирует *предмет* самоопределения и порождает конкретные содержательные темы, организующие деятельность учеников [18].

2. **Конструирование** – деятельностное освоение учеником культурно-исторической реальности, направленное на максимальное проявление и

умножение ее смыслов и благ, как создание новых объектов и структур деятельности, так и построение организующих ее рабочих онтологий, в пределе – собственной деятельностной позиции. *В рамках процесса самоопределения* конструирование представляет собой базовый тип деятельности ученика, позволяющий выстроить на основе социокультурного материала способ собственной деятельности в рамках решения культурных задач и за счет этого, объективировать персональные интенции.

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

4. **Практическое мышление** – способ реконструкции действительности, обеспечивающий наиболее успешное практическое действие в конкретной ситуации, связанное с ее преобразованием. В отличие от расхожих представлений, практическое мышление не противостоит мышлению теоретическому, являющемуся предметом формирования в рамках ведущих современных моделей организации образовательной деятельности (например, развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) [19], а включает его в себя как методологическую компоненту. Подобную модель мышления описывал, в частности, Э.В. Ильенков [20]. *В рамках процесса самоопределения* практическое мышление позволяет взрослому человеку реконструировать социокультурный объект на основе стартового материала, определить относительно него оптимальную собственную позицию, организовать его проработку.

5. **Онтопрактики** – продуктивная деятельность человека, реализующая базовые представления об устройстве действительности на конкретном материале и в конкретной ситуации деятельности. Данный феномен обеспечивается всеми остальными компонентами дидактики открытого образования и одновременно является условием для их реализации. Признаком успеха образовательной программы может считаться продолжение онтопрактики (или нахождения ученика в ней) после окончания целенаправленно организованной образовательной деятельности. *В рамках процесса самоопределения* онтопрактика является процессом, в котором ученик обязательно должен оказаться в ходе решения образовательной задачи и конструирования социокультурного объекта.

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

– Организующим элементом является *образовательная задача*, создающая ситуацию необходимости / возможности занимать конкретную позицию и работать с культурными моделями.

– После начала решения образовательной задачи ученик вовлекается в деятельность *конструирования*, в ходе которой воссоздает *онтопрактику* как динамически организованное формирующее пространство для своей активности. За счет рефлексии проделанных шагов по решению образовательной задачи ученик формирует основы *практического мышления* как инструмент оформления своей позиции и плана действий.

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

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

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

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

2. Вторым шагом самоопределения становится *персонализация*, понимаемая как конструирование и репрезентация активности человека в качестве самостоятельного участника общественных отношений. Говоря о персонализации как этапе самоопределения, мы исходим из определения понятия «персона» К.Г. Юнгом – как «публичного лица человека, воспринимаемого обществом [21]. Зачастую персону, понимаемую таким образом, отождествляют с социальной ролью. *Персона* предполагает предложение обществу определенных *возможностей* в рамках той или иной практики (от товаров и услуг до новой модели поведения). Соответственно, базовым предметом освоения и присвоения учениками здесь становится модус *Возможного*, а базовой конструируемой учениками единицей активности – *позиция* как комплекс ценностных установок и вытекающих из них деятельностных намерений.

Оптимальная позиция специалиста в сфере образования для данного этапа – это позиция *наставника*, организующего для ученика полный цикл (вернее, серию циклов) пробно-практических действий, связанных с созданием определенных ценностей или с управлением.

3. Третьим шагом самоопределения, с точки зрения дидактики открытого образования, является *индивидуализация*. Здесь взрослеющий человек выстраивает собственное продвижение уже в связи с реализацией собственной

социокультурной миссии. Ключевым модусом для принятия решений и деятельности здесь является модус Должного. Он предполагает самостоятельное определение взрослеющим человеком: а) как *должна быть* устроена действительность; б) какие действия он в рамках своей практики и сконструированной уже общественной позиции *должен* предпринимать, чтобы эта норма устройства действительности успешно реализовалась в конкретных ситуациях. Базовой же единицей активности становится собственный *путь*, описанный топологически и связанный с решением актуальных культурно-исторических задач. Оптимальной позицией специалиста в сфере образования на данном этапе самоопределения представляется *тьютор*. Он прорабатывает с учеником персонально значимое содержание деятельности, оформляет целеполагание и основные сценарии его реализации, т.е. конструирование топологии собственного пути и образа желаемой персональной истории в рамках предпочтительной для ученика культурно-исторической традиции.

Фактически самоопределение в рамках дидактики открытого образования всегда осуществляется как рефлексия и диалектическое «снятие» учеником культурного материала. Это «снятие» предполагает:

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

Эта логика подкрепляется поэтапным характером самоопределения. Если на этапе социализации общественные «правила игры» *понимались* и *соблюдались* (максимально удобным для себя способом), а на этапе персонализации они *использовались* для продвижения персоны как значимого элемента общественной жизни, то на этапе индивидуализации человек получает возможность *преобразовывать* эти правила.

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

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

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

1. В «Критике педагогического разума» общая логика образовательного процесса предполагает пошаговую совместную работу учителя и ученика над культурно-историческим материалом, сначала в режиме аналитики и рефлексии, а затем в режиме конструирования. Такая же логика лежит в основе полного цикла самоопределения в рамках дидактики открытого образования. В рамках полного цикла ученики сначала осваивают нормы деятельности и коммуникации в той или иной сфере, затем превращают эти нормы в ресурс

для оформления и продвижения собственных разработок – и уже затем выходят на уровень конструирования новых норм. В свою очередь, похожая логика разворачивается на каждом из этих шагов. Сначала перед учениками ставится образовательная задача, предполагающая выработку проекта преобразования социокультурного материала – но с его обязательной предварительной реконструкцией и осмыслением. В ходе решения этой задачи ученики воссоздают социокультурный объект и конструируют онтопрактику, в рамках которой выявленные ими социокультурные закономерности уже становятся факторами для становления новой культурной целостности. В данном аспекте дидактика открытого образования *уточняет* тезисы П.Г. Щедровицкого, показывая, что переход от рефлексии и анализа культурного материала к его конструированию происходит *принципиально* за счет решения фундаментальной социокультурной проблемы.

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

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

– ученики формируют вопросы к эксперту, исходя из основных требований и посылов поставленной перед ними образовательной задачи;

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

На основе моделей трансляции культуры, представленных в «Критике педагогического разума», работа с социокультурным объектом в рамках дидактики открытого образования может быть полностью схематизирована и технологизирована. Скорее всего, в соответствии с той же самой моделью трансляции культуры происходит и становление практического мышления.

3. Принципиально важным для уточнения базовых категорий дидактики открытого образования может стать представление П.Г. Щедровицкого о *понимании* как особом типе репрезентации действительности и конструирования человеческой деятельности, заведомо выходящем за рамки мышления. С одной стороны, именно *понимание* позволяет в полной мере воссоздать социокультурный объект, поскольку дает возможность определить базовые основания формируемых и воспроизводимых им императивов, а также воссоздать механизмы, превращающие «идеальные» установки и нормы в способы решения практических задач и в модели социальных отношений. И та же самая сущность *понимания* как воссоздания «идеальных», онтологических оснований и движущих сил конкретных феноменов и практик обеспечивает конструирование онтопрактик как результатов экспликации базовых онтологических и трансцендентальных полаганий. При этом для того, чтобы катего-

рия *понимания* стала полностью инструментальной в рамках дидактики открытого образования, требуется ее более подробное описание, прежде всего фиксирующее основной способ и структуру ее реализации.

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

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

- опирается на исходные условия территории и одновременно их преобразует;

- интегрирует в себя максимальное количество ресурсов и субъектов;
- создает возможность включаться в существующие трудовые кооперации и социальные структуры;
- дает возможность конструировать оптимальные управленческие модели для целостной системы деятельности (производственной или культурной).

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

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

Можно констатировать, что подход П.Г. Щедровицкого к оптимальной организации образовательного процесса (фактически обозначающий самоопределение в качестве «ядра» последнего) и практика использования дидак-

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

Заключение

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

Этот результат был получен за счет синтеза двух компонент:

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

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

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

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

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

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

Конкретные же *технологии* самоопределения, понимаемого в том же залоге рефлексии и преобразования социокультурного материала, что и у автора рассматриваемой книги, предлагаются в рамках дидактики открытого образования. При этом последняя опирается на собственную онтологическую платформу, предполагающую следующее:

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

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

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

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

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

Список источников

1. Шестакова И. Г. Человеческий капитал в цифровую эпоху // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер. Экономика и экологический менеджмент. 2018. № 1. С. 56–63.
2. Коровникова Н.А. Образование и экономический рост // Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Сер. 2. Экономика: реферативный журнал. 2019. № 3. С. 7–13.
3. Духон А.Б., Зиньковский К.В., Образцова О.И., Чепуренко А.Ю. Образование как фактор развития предпринимательства : статистический анализ пространственных и временных закономерностей в Российской Федерации и в странах мира. URL: https://ioe.hse.ru/data/2017/10/25/1157686971/EnterprEducaResearch_24-10-17.pdf (дата обращения: 02.02.2022).
4. Лупанова Н.А. Самоопределение человека как научная категория // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. № 3. С. 302–306.
5. Щедровицкий П.Г. Образование и общество // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 40–48.
6. Щедровицкий П.Г. Активные формы обучения и проблема содержания образования (от педагогики интереса к педагогике активности) // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 128–169.
7. Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 188–220.
8. Саукова Е.В., Самсоненко А.А. Теоретические подходы к понятию «самоопределение» в психологии // Молодой ученый. 2020. № 39 (329). С. 60–62. URL: <https://moluch.ru/archive/329/73807/> (дата обращения: 31.01.2022).
9. Щедровицкий П.Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 112–127.

10. Щедровицкий П.Г. Что будет со школой? // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 20–39.
11. Щедровицкий П.Г. Политика России в сфере образования: цели и действия // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 55–61.
12. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 170–187.
13. Щедровицкий П.Г. Очерк основных идей системномыследеятельностной педагогики // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 339–343.
14. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 77–87.
15. Щедровицкий П.Г. Региональное образование: перед лицом перемен // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 62–76.
16. Щедровицкий П.Г. Держи карман шире (сколько стоит образование) // Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М. : Политическая энциклопедия, 2021. С. 49–54.
17. Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования. 3-е изд., испр. и доп. М. : НКЦ, 2020.
18. Ингарден Р. Книжечка о человеке. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2010.
19. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
20. Ильенков Э.В. К вопросу о природе мышления (на материале анализа немецкой классической диалектики) : автореферат дис. ... д-ра филос. наук. URL: <http://psylib.org.ua/books/iliyen01.htm> (дата обращения: 04.02.2022).
21. Зайцев П.Л. Персона и цивилизация: неархаические смыслы «последнего» архетипа К.Г. Юнга // Вестник Омского государственного университета. 2018. Т. 23, № 4. С. 144–148.

References

1. Shestakova, I.G. (2018) Human capital in the digital age. *Nauchnyy zhurnal NIU ITMO. Ser. Ekonomika i ekologicheskiy menedzhment – Scientific journal NRU ITMO. Series “Economics and Environmental Management”*. 1. pp. 56–63. (In Russian). DOI: 10.17586/2310-1172-2018-11-1-56-63
2. Korovnikova, N.A. (2019) *Образование i ekonomicheskiy rost [Education and economic growth]. Sotsial'nye i gumanitarnye nauki: Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 2, Ekonomika: referativnyy zhurnal*. 3. pp. 7–14.
3. Dukhon, A.B., Zinkovskiy, K.V., Obraztsova, O.I. & Chepurenko, A.Yu. (2017) *Образование как фактор развитија предпринимателства. Statisticheskiy analiz prostranstvennykh i vremennykh zakononomostey v Rossiyskoy Federatsii i v stranakh mira [Education as a factor in the development of entrepreneurship. Statistical analysis of spatial and temporal patterns in the Russian Federation and in the countries of the world]*. [Online] Available from: https://ioe.hse.ru/data/2017/10/25/1157686971/EnterpEducaResearch_24-10-17.pdf (Accessed: 2nd February 2022).
4. Lupanova, N.A. (2010) Self-defining of individual as a scientific category. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 3. pp. 302–306. (In Russian).
5. Shchedrovitskiy, P.G. (2021a) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 40–48.
6. Shchedrovitskiy, P.G. (2021b) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 128–169.
7. Shchedrovitskiy, P.G. (2021c) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 188–220.
8. Saukova, E.V. & Samsonenko, A.A. (2020) Teoreticheskie podkhody k ponyatiyu “samoopredelenie” v psikhologii. Tekst: neposredstvennyy [Theoretical approaches to the concept of “self-determination” in psychology. Text: direct]. *Moloday uchenyy*. 39(329). pp. 60–62. [Online] Available from: <https://moluch.ru/archive/329/73807/> (Accessed: 31st January 2022).
9. Shchedrovitskiy, P.G. (2021d) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]*. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 112–127.

10. Shchedrovitskiy, P.G. (2021e) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 20–39.
11. Shchedrovitskiy, P.G. (2021f) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 55–61.
12. Shchedrovitskiy, P.G. (2021g) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 170–187.
13. Shchedrovitskiy, P.G. (2021h) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 339–343.
14. Shchedrovitskiy, P.G. (2021i) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 77–87.
15. Shchedrovitskiy, P.G. (2021g) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 62–76.
16. Shchedrovitskiy, P.G. (2021k) *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Reason. Works of 1985–2004]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya. pp. 49–54.
17. Popov, A.A. & Ermakov, S.V. (2020) *Didaktika otkrytogo obrazovaniya* [Didactics of Open Education]. 3rd ed. Moscow: NKTs.
18. Ingarden, R. (2010) *Knizhechka o cheloveke* [A Book about Man]. Moscow: Moscow State University.
19. Davydov, V.V. (1996) *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theory of developmental learning]. Moscow: OPTs “INTOR”.
20. Ilyenkov, E.V. (n.d.) *K voprosu o prirode myshleniya (na materiale analiza nemetskoj klassicheskoy dialektiki)* [On the nature of thinking (on the basis of the analysis of German classical dialectics)]. Abstract of Philosophy Dr. Diss. [Online] Available from: http://psylib.org.ua/books/_ilyen01.htm (Accessed: 4th February 2022).
21. Zaytsev, P.L. (2018) *Persona i tsivilizatsiya: nearkhaicheskie smysly “poslednego” arkhetaipa K.G. Yunga* [Person and civilization: non-archaic meanings of K.G. Jung’s “last” archetype]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta*. 23(4). pp. 144–148.

Сведения об авторах:

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

Аверков М.С. – старший преподаватель краевого ресурсного центра по работе с одаренными детьми, Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования (Красноярск, Россия). E-mail: mgolota@yandex.ru

Матюнина М.А. – научный сотрудник научно-исследовательского сектора «Открытое образование», Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: matyunina-ma@ganepa.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Alexander A. Popov, Head of the research sector “Open Education”, Research Center for Socialization and Personalization of Children's Education of the Federal Institute for the Development of Education of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Moscow, Russian Federation); Head of the Laboratory for the Development of the Content of Education, the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation); Head of the Laboratory of Competence Practices of Education, the Research Institute of Urbanism and Global Education of the Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russian Federation); Leading Researcher of the “School of Anthropology of the Future”, Institute of Social Sciences of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Moscow, Russian Federation); Professor of the Department of Sociology and Mass Communications, Faculty of Humanities of Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: aktor@mail.ru

Averkov M.S. – Senior lecturer of the Regional Resource Center for work with Gifted Children, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training of Education Workers (Krasnoyarsk, Russian Federation). E-mail: mgolota@yandex.ru

Matyunina M.A. – Researcher of the Open Education Research Sector, Research Center for Socialization and Personalization of Children's Education of the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russian Federation). E-mail: matyunina-ma@ranepa.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 20.09.2021;
одобрена после рецензирования 30.11.2021; принята к публикации 03.03.2022*

*The article was submitted 20.09.2021;
approved after reviewing 30.11.2021; accepted for publication 03.03.2022*