

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития.

В статье рассматривается модель антропо-практик развития, выстроенная авторами в формах открытого и дополнительного образования для юношеского возраста на основе понимания *самоопределения* как основной возрастной задачи юношества.

Понятие *антропо-практики* вводится в рамках системодейственного подхода в соотношении с другими подходами к построению образования.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского рассматривается как порождающая модель для практик развития в образовании (*педагогики развития*); выделяются поколения практик в педагогике развития (развивающее обучение; возрастная школа; педагогика самоопределения).

§ 1

Объемлющей рамкой для нашего рассуждения является понимание того, что содержание современного образования задаётся не рамкой воспроизводства единой картины мира, некоторой онтологии, претендующей на всеобщность и тождественность объективному миру, а рамкой *конструирования возможных миров* [1] — локальных онтологий, позволяющих структурировать действительность и преодолевать её неопределённость «здесь и сейчас».

Ключевым для нас является понятие *антропо-практики*.

Это понятие позволяет, с одной стороны, обобщить представление о подходах в образовании, связанных с представлениями о целостном человеке и необходимости производить и воспроизводить эту целостность практически — в отличие от подходов, рассматривающих человека как субстрат, по отношению к которому осуществляется трансляция отчуждённой, объективированной культурной нормы. В этом отношении *антропо-практика* может быть противопоставлена *педагогике*, во всяком случае, до тех пор, пока горизонт педагогики задаётся именно задачей трансляции нормы.

С другой стороны, это понятие может быть сопоставлено с введённым Г. П. Щедровицким понятием *антропо-техники* как одного из типов гуманитарных технологий на сопоставлении с *социо-техникой* и *культур-техникой*. Здесь принципиально важно противопоставление *технологии* как типа организации практического знания знанию теоретическому в собственном смысле. Если *антропо-логия* представляет собой внешнее, объективированное знание о человеке и человеческом — и в качестве такого знания может быть лишь отправной точкой, смысловой и онтологической опорой для практического самоопределения — то *техника (практика)* подразумевает знание, существующее и разворачивающееся в деятельности, являющееся формой организации субъекта деятельности.¹

¹ Так, В. Марача [15], обсуждая несводимость педагогического знания — и, шире, любого знания, существующего в образовании, ни к научному знанию в собственном смысле, ни к знанию процедурному («методическому»), предлагает для описания такого типа знания термин *prudentia* — (по аналогии с *juris-prudentia*). В предложенном термине одновременно присутствуют как отсылка к *применимости* знания, так и отсылка к философско-этическому контексту: в русских переводах античных авторов *prudentia* переводится как *добродетель*.

Общей рамкой для конструирования понятия *антропо-практики* является предложенное Г. П. Щедровицким [25, 26] различение типов организации деятельности. Во-первых, *деятельностное* отношение к действительности противопоставляется созерцательному, описательному, наиболее полно выраженному в естественнонаучной установке и соответствующем типе рациональности. Во-вторых, внутри деятельностного отношения выделяются установка *проектная*, ориентированная на построение *моделей* будущей деятельности и разворачивание деятельности на основе выстроенных моделей, и установка на непосредственное преобразование действительности, *продуктивное действие*.

В наиболее развитой форме проектная установка реализуется в инженерных формах организации мышления и деятельности (в том числе в гуманитарной сфере, как, например, менеджмент; на проектную организацию претендуют и такие образовательные технологии, как система развивающего обучения², но ниже мы покажем, что эта практика существенно шире собственно инженерной рамки). Важно отметить, что проектная установка также опирается на научный тип рациональности и требует точного исчисления результатов и эффектов деятельности.³

Такой детерминизм (интуитивно подразумеваемый в том числе при обсуждении *техник* и *технологий*), применённый к гуманитарным сферам деятельности, на наш взгляд, редуцирует собственно *человеческое* содержание в гуманитарных технологиях.

Здесь мы опираемся на представление о *человеческом* в *человеке* как о способности к *свободному* и *произвольному* действию, которое одновременно преобразует внешнюю, предметную действительность и достраивает (или перестраивает) самого субъекта деятельности, позволяет ему выйти за собственные границы. Иначе говоря, *определение себя (самоопределение)* в этом понимании составляет саму суть *человеческого*: человек является собой (полноценным, неотчуждённым) лишь когда определяет себя, а не определяется извне.

Это понимание впервые постулировано И. Кантом (в противопоставлении «царства природы» и «царства свободы» [12]) и разворачивалось в немецкой классической философии, прежде всего, И.-Г. Фихте [22], а в XX веке — в гуманистических философских традициях, противопоставляющих собственно *человеческое* существование существованию в массовых «машинных» формах. В наиболее предельном виде оно сформулировано М. К. Мамардашвили [14].

В то же время ориентация на непосредственное преобразование или выстраивание действительности (в рамках которой и появляется понятие *практики*) позволяет рассматривать ситуацию деятельности как заведомо открытую, допускающую различные возможности для субъекта, включая возможность переосмысления собственного действия и самого себя в этом действии.

Одновременно понятие *практики* позволяет преодолеть представление о «готовом», заранее данном субъекте, познающем или преобразующем некоторый внешним образом данный ему объект — представить субъекта, с одной стороны, как *укоренённого* в практической действительности и в её практическом смысле (термин П. Бурдье [3]), с другой — как *становящегося* и устанавливающего этот практический смысл.

² «Инженерный» характер развивающего обучения (прежде всего, теории учебной деятельности) и особенности практики развивающего обучения, не описываемые внутри этой теории, рассматривается в [9].

³ Что в гуманитарном проектировании не всегда возможно.

Аналитики, исследующие границы проектного подхода, отмечают своего рода «кризис проектности» в гуманитарных практиках. Как фиксирует, в частности, С. Переслегин [16], сам факт появления проекта трансформирует ситуацию, и в результате проект реализуется не в той ситуации, в которой он был задуман, в которой были актуальны поставленные в проекте задачи.

Именно такую организацию деятельности, в которой наиболее существенным становится преобразование субъекта деятельности, и можно обозначить как *антропологию*.⁴

§ 2

В образовании *созерцательная установка* связана с рассмотрением любого содержания как внешнего, объективированного. Именно в рамках этой установки возникает представления о культурной норме как внешней, самодостаточной. В постановке образовательных задач из этой установки вытекает ценность *знания* — знания о действительности, знания о нормах организации деятельности. *Образующийся субъект* в этой установке прежде всего — субъект познающий, существующий вне и безотносительно какой-либо реальной деятельности.

Развёрнутая из этого основания классическая дидактика (теория обучения) рассматривает и сам процесс освоения знания как бессубъектный. Знание оказывается «предписано» некоторым внешним (и вынесенным за рамки образовательного процесса) «культурным взрослым», занимающим педагогическую позицию; сама такая дидактика оказывается, прежде всего, эпистемологией, теорией знания и его репрезентаций в образовательном процессе.

Независимо от ценности положенного в образование культурного содержания, такая установка в пределе воспроизводит субъекта, отчуждённого от самого себя и от собственных знаний.

Проектная установка в образовании подразумевает освоение образующимся субъектом (учеником) культурной нормы как нормы организации деятельности, как опоры для выстраивания собственного проекта. Это означает в том числе, что любое знание должно быть распрямлено, представленное как знание о деятельности, её средствах и способах организации. Более того, трансляция такого знания невозможна как отдельный процесс; образование должно быть выстроено как становление культурных форм организации деятельности непосредственно «на теле» образующегося субъекта и на его мышлении.

Дидактика в проектом подходе представляет собой систему моделей организации образовательного процесса и схем управления. В определённом смысле такая дидактика с неизбежностью является «теорией деятельности» — но теорией не естественнонаучного типа, а теорией инструментальной, позволяющей строить модели для решения конкретных задач (прежде всего — для задач трансляции норм определённого типа) и предсказывать будущий ход и результаты искусственно организованных процессов в образовании.

В интенции такая установка порождает образованного субъекта, оснащённого инструментально и эффективного в тех классах задач, нормы решения которых освоены. В то же время горизонт такого субъекта ограничен набором уже решённых задач.⁵

Установка на образование как *практику* означает, прежде всего, преодоление доминанты культурной нормы. Само появление такой установки связано с пониманием того, что образованный субъект окажется в будущем, существенно не похожем на то прошлое, в котором сформирована любая существующая норма, и должен быть готов к действию в открытой ситуации, в которой способ действия необходимо конструировать непосредственно, «выращивать» его непосредственно из ткани практического действия.

⁴ Сходное различие выстраивает А. А. Тюков, рассматривая помещение психологии развития в более широкий антропологический контекст [21].

⁵ В наиболее явной форме эта интенция выражена в тренинговых формах обучения, опирающихся, в основном, на прагматические и бихевиористские «теории деятельности» (*теории научения*). То, что образовательных результатов таких *проектно* выстроенных образовательных систем, как система развивающего обучения, значительно шире, с нашей точки зрения и объясняется тем, что реальная практика этих образовательных систем выходит за рамки чисто проектной логики организации.

Следовательно, акцент должен быть смещён на организацию практического действия, в котором актуализируется не столько норма, сколько её смысл, возможные основания для осуществления собственного действия. Как следствие — культурное содержание должно быть прочитано не как совокупность объективных знаний и не как совокупность способов, а как живая и развивающаяся система смыслов, которые должны быть развёрнуты из их знаково-символических представлений, прочитаны как модели «жизненных миров» их авторов.

В свою очередь, такое разворачивание невозможно без собственного действия образующегося субъекта. По большому счёту, как субъект он и *образуется* только в этом действии и уже в качестве такого субъекта может вступать в диалог с культурными смыслами, выстраивать их понимание и интерпретацию в отношении к себе, собственной ситуации, «примерять» их на себя как возможные жизненные сценарии и стратегии.

Такая практика может быть развёрнута на трёх уровнях организации образовательного события (подробнее структура практики описана в [10, 18]):

— Уровень *поведения*.⁶ На этом уровне практикуются, прежде всего, *умения* — собственно, то, что и позволяет (на базовом уровне) действовать эффективно и продуктивно. По отношению к другим уровням *умения* могут осмысливаться, в первую очередь, как *ресурс* (ответ на вопросы — «что я умею» и «что я должен суметь»).

— Уровень *стратегии* — расстановки приоритетов и разворачивания схем деятельности. На этом уровне практикуются *компетенции* — то, что позволяет выстраивать целесообразное, адекватное и продуктивное действие. *Компетенция* может осмысливаться как *капитал* — то, что может прирасти, лишь будучи пущено «в оборот», использовано в деятельности и вне деятельности, вообще говоря, не существует (ответ на вопросы — «что я могу» и «что я должен суметь»).

— Уровень *самоопределения* — определения горизонтов, предельных целей и ценностей, «символа веры». На этом уровне практикуются *возможности* — спектр вариантов собственного действия и вариантов разворачивания будущего (ресурс умений и капитал компетенций могут быть интерпретированы как условия возможности и граничные условия разных версий в спектре). Самоопределение может осмысливаться как *потенциал* — то, что задаёт пределы достижимых целей и решаемых задач (ответ на вопросы «что я могу хотеть» и «что я должен хотеть»).

Выстроенная таким образом антропо-практика с неизбежностью является практикой человеческого развития — в отличие от обучения, воспитания, подготовки.

Дидактическое оформление такого подхода требует своего рода «теории практики». В отличие от естественнонаучных и инженерных теорий, претендующих на описание некоторой внешней действительности, такая теория должна представлять собой набор инструментов организации мышления, понимания, интерпретации субъекта практики — в том числе инструментов, позволяющих фиксировать и интерпретировать возникающие в практике феномены (в нашем случае, прежде всего, феномены развития).

Отметим, что при описании такого подхода возникает терминологический зазор. В этой логике образующийся (или становящийся) субъект — заведомо не *ученик* или *воспитанник*⁷. Аналогично, субъект образования — точнее, субъект разворачивания антропо-практики — заведомо не *учитель* (или мастер, наставник, тренер). Даже тьютором его можно назвать с существенной натяжкой — поскольку в событийности антропо-практики часто сложно выделить как таковые образовательные траектории, требующие для себя определённым образом размеченного и структурированного пространства.

⁶ Безусловно, *поведение* понимается здесь не в том смысле, какой ему придала бихевиористская психология, а как «ведение себя» непосредственно в ситуации (так понятие поведения рассматривает, например, О. И. Генисаретский [7]).

⁷ Что и заставляет нас использовать этот не общепринятый термин.

§ 3

На наш взгляд, наиболее перспективной отправной точкой для разворачивания «теории практики» применительно к антропо-практикам развития является культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Потенциал этой теории связан как с тем, что она описывает конкретные мыслительные средства, позволяющие «удержать» феномен развития не как мысленный конструкт, а как конкретную событийность (наблюдаемую, например, в психологическом эксперименте), так и с тем, что в её рамках уже развёрнуты практики, образующую в целом парадигму *педагогики развития*. Соответственно, обращение к культурно-исторической теории позволяет рассматривать описываемую нами модель антропо-практики развития как следующее поколение такого рода практик.

В целом антропо-практики, выстроенные в рамках культурно-исторической теории, могут быть противопоставлены подходам в педагогике и других системах антропo-техники (например, психотерапии), ориентированным на *естественные процессы*, происходящие с человеком, либо на воспроизведение некоторого его наличного состояния.

Отметим, что культурно-историческая теория важна для нас не только как психологическая теория, позволяющая конструировать образовательные программы с опорой на точные и экспериментально проверенные знания о мышлении и деятельности. Эта линия была в наследии Выготского развита, прежде всего, А. Н. Леонтьевым и его учениками — но в интенции она приводит к «теории деятельности» как теории инженерного типа, редуцирующей действительную феноменологию развития.

С нашей точки зрения она может быть интерпретирована значительно шире, как культурно-антропологическая теория, позволяющая из единого основания, задаваемого понятием культурного опосредствования, рассматривать различные феномены человеческой жизни и становления человека. Одновременно она задаёт возможность рассматривать культуру в требуемом нами развороте — не как совокупность объективных знаний и норм, а как форму организации живого человеческого существования.

Это означает, например, что актуализируются ранние работы Выготского («Гамлет» и «Психология искусства»), задающие практику изменения себя, в том числе за счёт видимого отказа от действия, и одновременно дающие возможность рассматривать описание временной структуры художественного произведения как отправную точку для описания временной структуры образовательного события. Более того, принципиально важна сама возможность рассматривать феноменологическое поле художественных произведений (наряду с феноменологическим полем психологического эксперимента) как опору для понимания и разворачивания образовательных событий.

Принципиально важен также выход на обсуждение понятия *смысла* в последней главе работы «Мышление и речь», которое позволяет рассматривать практику *высказывания* как действия, которое одновременно является предметным и непредметным. Позволяет оно также рассматривать оформление смысла в высказывании как действие, *создающее* субъекта этого высказывания за счёт кристаллизации *слова* как посредника из бесформенного («бесплотного») переживания.

Возможность такой культурно-антропологической интерпретации Выготского обозначена в последние десятилетия, прежде всего, П. Г. Щедровицким [27], В. П. Зинченко [11], В. М. Розиным [19], С. А. Смирновым [20]. Следующим шагом в разворачивании на основе культурно-исторической теории практически значимой теории развития должно стать построение способов удерживать феномен развития не в тексте (как перечисленные авторы), но в непосредственной событийности — используя, в том числе, эстетический дискурс как позволяющий удерживать смысл и значимость феномена наряду с дискурсом научным и управленческим.

§ 4

Наиболее ярким представителем первого поколения антропо-практик развития является система развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова (см., например, [8]), практически реализующая тезис Выготского об *обучении, ведущем за собой развитие*. На наш взгляд, значение этой системы гораздо шире, чем непосредственно образовательная программа начальной и (в настоящее время) средней школы. Её основные понятия могут быть использованы и как эвристика для понимания и конструирования иных типов практик развития.

Так, важным для нас является представление о *разрыве* как условии шага развития.

Именно включение в конструкцию организации деятельности *разрыва* как существенной составляющей учебной задачи задаёт в системе развивающего обучения возможность *субъектности* в полном смысле. Именно разрыв, обнаруженный не только как невозможность предметного действия, но и как невозможность понять, почему действие невозможно, порождает *драму идей*, разыгрывающуюся на уроке развивающего обучения. Опыт участия в такой драме, когда мысль рождается непосредственно, в классе, у конкретных учеников — а не описана в книге, из которой её смог выделить разработчик урока — безусловно, порождает иную размерность образовательных эффектов, чем просто освоение способа деятельности, хотя бы и в форме теоретического (на самом деле — очень прикладного) понятия.

Дополнительная эвристическая возможность, порождаемая конструкцией разрыва, связана с тем, что невозможность мышления может быть обнаружена не только на решении конкретной практической задачи, где её преодоление связано с построением теоретического понятия как обобщённого способа деятельности. Так, можно обнаружить разрыв при решении задач понимания, анализа, проектирования, организации собственного продуктивного действия.

Таким образом, *учебная задача* развивающего обучения может быть обобщена до *образовательной задачи*, направленной на освоение либо рефлексии культурных форм мышления и понимания, в том числе понимания и определения субъектом самого себя (*самоопределения*).

Второе поколение антропо-практик развития связано с идеей *возрастной школы* (И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин [24, 23]), с появлением понятий образовательного пространства, образовательного события, посредничества в образовательном событии.

Этот подход позволил выстроить событийность возрастных переходов, позволяющих становящемуся субъекту фиксировать шаги своего становления, и иных рефлексивных переходов, в том числе позволяющих фиксировать границы понятийных полей и способов мышления, базовых для различных научных дисциплин.

Точно так же, как и понятие *учебной задачи*, введённые понятия образовательного пространства, образовательного события, посредничества значительно шире, чем построение собственно школьного образования. Более того, «школоцентризм» (выражение И. Д. Фрумина), присущий многим конкретным разработкам, вносит определённые ограничения, поскольку школа как образовательный институт не может не требовать детерминированного образовательного результата.

Особенно явными эти ограничения становятся там, где ставится задача *самоопределения*. Задача эта может ставиться на различных уровнях, от ориентации ребёнка, подростка, юноши в окружающем мире во всём многообразии, использование этого многообразия как ресурса для становления и понимания себя, до выстраивания в юношеском возрасте жизненной стратегии, оснований для формирования профессиональной, социальной, культурной траектории. Для решения этой задачи (как задачи, требующей работы с будущим) принципиально необходима открытая ситуация.

Третье поколение антропо-практик развития строится именно вокруг задачи создания таких ситуаций и управления ими.

Важно отметить, что создание открытых, недетерминированных ситуаций, в которых любое образовательное содержание является лишь основанием для построения *собственного* действия (*авторского действия* в полном смысле этого слова) требует выхода за пределы школы как общественного института.

Одновременно мы выходим за рамки научного предмета как основного содержания образования. Наука может рассматриваться как одна из возможных культурных практик, наряду с проектными, творческими, аналитическими практиками, которые в большей степени *субъективированы* и требуют субъективации от участника.

Институционально такое образование реализуется, с одной стороны, в новых формах дополнительного образования, с другой — в образовательных сетях и таких формах тьюторского сопровождения, для которых любое событие жизни становящегося субъекта может стать отправной точкой для разворачивания образовательного события.

Инструментально это фиксируется в форме *открытого задания*, находящегося заведомо на границе мышления и понимания, требующего переинтерпретации и обнаружения не только мыслительных, но и личностных средств преодоления разрыва. Типы таких заданий неоднократно описаны нами и нашими коллегами.

Этот подход реализован авторами в практиках открытого дополнительного образования для юношества. Актуальным является развитие подхода применительно к иным возрастным задачам, чем задачи юношеского возраста, оформление принципов проектирования нового поколения образовательных программ и новых институтов, обустривающих ситуацию развития, а также переинтерпретация в рамках понятия самоопределения тех (в том числе стихийно сложившихся) практик, в которых потенциально содержится возможность открытой образовательной ситуации.

Актуально также построение принципов новой дидактики, основанных на понятиях *практики* и понятие *развития* и которая будет выстроена как *теория практики* применительно к антропо-практикам развития.

В объемлющей рамке такой разворот позволяет придать новый смысл пониманию *просвещения* как условия способности человека быть *самим собой* (понимание, заданное И. Кантом и применительно к современной социо-культурной ситуации разворачиваемое, прежде всего, А. Г. Асмоловым [2]). В этой рамке *просвещение* определяется не столько *знанием*, сколько опытом *собственного* разворачивания практического преобразующего действия.

Литература

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.–Воронеж, 1996.
2. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов; [Худож. О. Богомоллова]. - М.: «Просвещение», 2012.
3. Бурдые П. Практический смысл. СПб: «Алетейя», 2002.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Выготский Л. С. Соч., в 6 т. Т. 6. М.: «Просвещение», 1983.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. // Выготский Л. С. Психология искусства. М.: «Просвещение», 1986.
6. Выготский Л. С. Трагедия о Гамлете, принце датском. // Выготский Л. С. Психология искусства. М.: «Просвещение», 1986.
7. Генисаретский О. И. Социальное поведение как процесс. // Анналы ММК. К 70-летию О. И. Генисаретского. М.: «Наследие ММК», 2012.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: 1996.
9. Ермаков С. В. Понятие педагогической деятельности в теории развивающего обучения. Автореф. канд. дисс. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1997.

10. Ермаков С. В., Попов А. А. Событие как единица образовательного проектирования. // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка: материалы конференции. Красноярск, 2009.
11. Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (читая Мандельштама) // Вопросы психологии, 1991, №№ 4-6, 1992, №№ 3, 5.
12. Кант И. Критика практического разума. // Кант И. Сочинения, в 8 т. Т. 4. М.: «ЧОРО», 1994.
13. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? Кант И. Сочинения, в 8 т. Т. 8. М.: «ЧОРО», 1994.
14. Мамардашвили М. К. Проблема человека в философии. // О человеческом в человеке. М.: 1991.
15. Марача В. Г. Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование XXI века: достижения и перспективы. Международный сборник теоретических, методических и практических работ по проблемам образования. – Рига: Международная ассоциация «Развивающее обучение», Педагогический центр «Эксперимент», 2002.
16. Переслегин С. Б. Новые карты будущего. М.: АСТ, 2009.
17. Попов А. А., Проскуровская И. Д. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системе открытого образования. // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. Красноярск, 2005.
18. Попов А. А. Структуры и принципы антропопрактик развития // Антропопрактик. Ежегодник гуманитарных исследований. 2012.
19. Розин В. М. Философия субъективности. М.: АПКППРО, 2011.
20. Смирнов С. А. Культурный возраст человека. Новосибирск: «Офсет», 2001.
21. Тюков А. А. Психология развития в комплексе современной антропологии. // Системная психология и социология. 2011, № 3.
22. Фихте И.-Г. Назначение человека. // Фихте И.-Г., сочинения, в 2-х т., т. 2. М.: «Мифрил», 1993.
23. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии, 1993, № 1.
24. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии, 1992, № 3-4.
25. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975.
26. Щедровицкий Г. П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетельностного подходов. // Вопросы методологии, 1991, № 2.
27. Щедровицкий П. Г. «Трагедия о Гамлете, принце Датском» Л. С. Выготского. // Вопросы методологии, 1991, № 4.

Попов Александр Анатольевич, доктор философских наук, главный научный сотрудник Федерального института развития образования МОИ РФ, генеральный директор АНО ДПО "Открытое образование".

Ермаков Семён Вячеславович, кандидат философских наук, доцент института педагогики, психологии, социологии Сибирского федерального университета, научный руководитель красноярской региональной молодёжной общественной организации «Сибирский Дом».