

**К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах
открытого образования
(на материале педагогики самоопределения)**

Статья носит в большей степени поисковый, нежели констатирующий характер, поскольку в процессе разработки и оформления исследовательской программы авторы столкнулись с рядом проблем теоретико-методологического и прикладного характера. Основная проблемная зона, требующая сейчас рефлексивной остановки и серьезного осмысления, определяется нами следующим образом: как возможно исследование в антропологических практиках, то есть в практиках работы с человеком, чем для нас, безусловно, является сфера образования и подготовки кадров.

В связи с этим в статье поставлен вопрос о том, какие представления о принципиальном устройстве образовательных систем схватывают современную специфику антропологического. Также обсуждается версия принципиального устройства открытых образовательных систем. Сформулирована исследовательская гипотеза и поставлен вопрос об основаниях построения исследовательской программы в педагогике самоопределения. За рамками статьи осталась развернутая интерпретация приведенных в Приложениях материалов юношеских рефлексивных эссе.

I

Несмотря на массовое распространение различных видов удаленного от источника (дистанционного) образования, вопрос о принципиальном устройстве открытых образовательных систем остается концептуально, идеологически, технологически и институционально не проработан. Наша позиция заключается в том, что создание систем открытого образования – вопрос не просто технический, как это часто трактуется, а вопрос **антропотехнический**, и, более того, **антропопрактический**, то есть вопрос условий и возможностей получения принципиально новых антропологических результатов и эффектов в современных образовательных практиках.

Однако проблема заключается в том, что создание и реализация нового поколения образовательных практик не может опираться только на уровень иного ценностного самоопределения. Сама по себе смена ценностных установок, смена одних форм организации образовательной деятельности другими, оставляет нерешенным более существенный для проектировщика и исследователя вопрос – вопрос о формировании нового семейства категориальных понятий в сфере антропотехники, схватывающих современную специфику антропологического.

Мы считаем, что на сегодняшний день СМД-антропология и связанный с ней комплекс антропотехнических представлений, является одной из немногих технологических версий гуманитарной парадигмы в образовании, позволяющей проектировать системы открытого образования и, в этом смысле, выходить за границы идеологического и ценностного манифестирования.

Особенно существенными в плане проработки деятельностных представлений о системах открытого образования являются для нас два типа антропотехнических представлений, сформировавшихся в рамках СМД-методологии¹.

Первое – это представление о «клубе»; второе – представление о коллективной мыследеятельности. В антропологической перспективе оба этих представления фиксируют тип пространства, относительно которого можно осмысленно ставить вопрос об искусственном отношении к человеку и условиях его индивидуального развития (свободы).

В СМД-подходе представление о «клубе» стало складываться как альтернативное по отношению к устройству образовательных систем, построенных по прототипу «производства». В рамках идеи «производства» образование рассматривалось как производство особого рода, как «педагогическое производство». Продуктом «педагогического производства» должно было стать включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования на его «теле» культурных способов деятельности, или **способностей**.² Предполагалось, что формирование способностей в рамках «педагогического производства» осуществляется за счет целого ряда специальных педагогических процедур: создания и демонстрации перед учеником разрывов в ситуациях деятельности; подведения ученика к осознанию этих разрывов и постановке задач на их устранение; демонстрации новых средств устранения разрывов; овладения новыми средствами и способами деятельности.

При этом становилось понятно, что любые образовательные системы, построенные по прототипу «производства» не позволяют помыслить человека иначе чем, отождествив его с некоторой структурой деятельности, внешней по отношению к нему и, указав на место, которое он должен в этой структуре занять.

Представление об образовательных системах, связанное с прототипом «клуба» обсуждалось в текстах ММК через отрицание характеристик «педагогического производства». «Клуб» понимался как пространство «выхода» из производственных мегамашин, «освобождения от деятельности», как пространство рефлексии, коммуникации, игры. Несмотря на то, что понятие «клуба» не было достаточно проработано (в том числе, не было развернуто представление о продуктах такого рода антропотехнических систем), в работах ММК содержится указание на его принципиальное отличие в базовом механизме разворачивания и осуществления. Тезис заключался в том, что если в «производственных» антропопрактиках таким механизмом является массовая деятельность, организованная специальными нормативными знаниями об объектах и процессах, то в системах, построенных по «клубному» принципу - **индивидуальная рефлексия**, использующая в качестве своего ресурса любые объекты и средства.

¹ Под антропотехникой в СМД-методологии понимается искусственное отношение к процессу индивидуального становления и развития человека.

² Как отмечает в своей статье В. Данилова, характерно то, что индивид, проходящий через такое «педагогическое производство», в текстах ММК всегда назывался «ребенком».

Для нас этот тезис является чрезвычайно важным, поскольку он накладывает принципиальное ограничение на любые технические действия в рамках «клуба». В отличие от «производства», где организационное, управляющее техническое действие всегда направлено на другого человека, в «клубе» оно может быть направлено только на самого себя. Иначе говоря, в открытых образовательных системах каждый отвечает только за собственное действие, поскольку человек входит в пространство «клуба» как автономная личность.

Понятие о коллективной мыследеятельности в контексте антропотехнических представлений дает онтологическое обоснование «клубу» как прототипу построения открытых образовательных систем. Согласно онтологии коллективной мыследеятельности отдельный человек не обладает достаточной энергией для развития; для этого он должен рассматриваться в качестве компонента более сложных, коллективно-коммуникативных, кооперативных систем и процессов. Коллективная мыследеятельность и есть та минимальная онтологическая единица, по отношению к которой может быть поставлен вопрос об индивидуальном развитии и самоопределении. Коллективная мыследеятельность полагается как синхронизированный комплекс пяти процессов: мышления, понимания, действия, коммуникации и рефлексии.

Рамка коллективной мыследеятельности выступает для нас отправной точкой в обсуждении принципов организации открытых образовательных систем. Согласно этим принципам, первичной реальностью анализа и проектирования открытых образовательных систем являются **стратегии рефлексивного управления** в ситуациях коммуникативно-кооперативных отношений. Отличие систем открытого образования заключается в том, что функциональные места в нем не предзаданы, а еще только должны сложиться в коммуникации, то есть стать результатом овладения стратегией рефлексивного управления целым. В этом, на наш взгляд, состоит принципиальное требование к устройству и организации открытых образовательных систем.

II

Согласно нашей гипотезе, которую мы разделяем, ядром содержания образования в открытых образовательных системах выступает **индивидуальная образовательная программа** как институциональная форма освоения и реализации практик рефлексивного управления. В этой связи мы считаем, что (1) в системах открытого образования должны появляться условия для возникновения особых новообразований, связанных с таким антропологическим модусом существования человека, как **субъект индивидуальности**. По нашей версии именно эта «инстанция» в человеке отвечает за построение индивидуальных образовательных программ³. И, наконец, (2) возможность построения индивидуальных образовательных программ и формирования субъекта

³ См. подробнее: Попов А.А. Индивидуальность и знание: современные обусловленности / В сб. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. Томск, 2001. С.31-34.

индивидуальности осуществляется на фоне организации в системах открытого образования рефлексивного «выхода» участников из так называемого «социокультурного объекта»⁴.

Таким образом, главная задача нашей исследовательской программы состоит в том, чтобы наметить принципы, направления и методы исследования антропологических эффектов, совокупность которых обозначена нами как «субъект индивидуальности» и которые могут возникать только в особых образовательных ситуациях - ситуациях «выхода» из социокультурного объекта.

Построение такой исследовательской программы требует, с одной стороны, обсуждения принципов образовательного проектирования и организации образовательного пространства, а с другой, разработки исследовательской позиции (определение методологии исследования, формирование концептуального и понятийного аппарата, оформление типологических представлений относительно основных объектов исследования и т.д.). Поскольку необходимая конструкторская работа по построению основных понятий - «субъект индивидуальности», «социокультурный объект», «образовательное событие», «образовательная задача» нами частично была выполнена и представлена (см. сноски 3 и 4), отметим коротко только принципиальные для данной статьи моменты.

Согласно нашей версии, системы открытого образования – это системы рефлексивных надстроек над социокультурными объектами, в которых актуально живет юноша и частью которых он является. Речь идет о том, чтобы, образно говоря, вывести образовательное содержание старшей школы «из классной комнаты», перейти от принципов педагогической имитации (дидактики) к реальности существования того или иного социокультурного объекта.

Это задает для проектировщиков образовательных систем супер-сложную ситуацию. Поскольку, с одной стороны, содержание образования должно строиться принципиально непредметным (или не учебным) образом, а с другой (как это часто происходит при отказе от предметного принципа организации содержания образования), образование не должно превратиться в своеобразную мобилизацию, то есть прямое встраивание молодых людей в социальные процессы (например, в вуз, в профессию).

Это, на наш взгляд, является одним из главных требований к проектированию образовательной задачи для юношеского возраста. В отличие от подростка, юноша перестает воспринимать свое настоящее как подготовку к взрослой жизни. Теперь он не готов просто «учиться»; он должен жить, и жить по-настоящему. По нашей версии, образовательная задача должна быть для юноши «настоящей», то есть «стоящей», в которую ему действительно **имеет смысл** вкладываться. В отличие от учебной задачи, образовательная задача должна включать юношу одновременно в три ряда отношений: быть местом для анализа структур реально осуществленных деятельностей и

⁴ Логика и педагогическая технология организации «выхода» из «социокультурного объекта» описана нами в статье: Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы IX научно-практической конференции. Красноярск, 2003. С. 275-290.

ситуаций (топ Прошлого), служить проектом и схемой для организации новых ситуации и новых деятельности (топ Будущего), быть местом рефлексивных переходов (топ Настоящего).

Согласно нашей версии, возможность получения антропологических результатов и эффектов в системах открытого образования основывается на специфике существования социокультурных объектов, или, иными словами, на специфике **гуманитарной реальности**.

В отличие от естественного социокультурный объект существует не «натурально»; он никогда не «дан» человеку в качестве «предмета»⁵. Наоборот, сам человек является элементом системы социокультурного объекта, и имеет дело только с его проявлениями (например, языка – «человек говорящий», города – «горожанин»). Во-вторых, любой сложно организованный социокультурный объект не существует в единственном/истинном представлении. Он существует в «силовом поле» целого ряда оценок, представлений, отношений, заинтересованных позиций, которое, собственно, только и можно считать реальным пространством его существования. Таким образом, по отношению к социокультурному объекту нельзя построить естественнонаучную, объективную логику, а только логику вероятностную, логику версий. В этом смысле социокультурного объекта нет до появления рефлексивной позиции, он существует только как феномен, интенционально. Именно это имел в виду М. Фуко, когда говорил, что человек всегда живет в среде, понятийно выстроенной.

Согласно нашей исследовательской гипотезе мы выделяем три уровня рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта (соответственно, три типа юношеских рефлексий):

- 1) Во-первых, это «стартовые» рефлексии, своеобразный «стоп-анализ», связанный с «выходом» из поля какого-либо социокультурного объекта и полаганием в качестве объекта рефлексии той или иной нормы (часто социальной). Как правило, такие рефлексии возникают уже после первого мероприятия в системе открытого образования.
- 2) Второй уровень представляют собой «портретные рефлексии», где начинают описываться пространства собственного «Я» на появляющемся индивидуальном языке и восприятии (как правило, это версии каких-то индивидуальных историй).
- 3) Третий уровень – это так называемые «культурологические рефлексии», где, собственно, индивидуальная проблематика начинает обсуждаться по отношению к рефлексивно-вынесенным культурно-историческим традициям/персоналиям.

III

Итак, каким образом исследовать динамику внутренней позиции человека в процессе рефлексивного «выхода» из социокультурного объекта? Можем ли мы из внешней позиции сказать нечто про участников, включенных в такого рода антропопрактику?

⁵ Именно поэтому «перед лицом» социокультурного объекта предметное мышление оказывается неэффективным, а школьные отличники в открытых образовательных событиях порой не успешными.

В ходе работы нами был сделан вывод, значимый для построения заявленной исследовательской программы. Он связан с тем, что должна быть подвергнута проблематизации традиционная для сферы образования методология исследования и диагностики, построенная на принципах «внешнего наблюдателя» (анкетирование, опрос, тестирование, эксперимент и т.д.).

В этой связи для нас важно экспертное мнение В.М. Розина и В.И. Слободчикова о причинах исчезновения сознания и мышления как объектов изучения из исследовательских программ советского периода. Согласно В.М. Розину и В.И. Слободчикову, это было обусловлено тем, что сознание и мышление описывались в рамках естественнонаучной методологической парадигмы, то есть, брались только в своей объективированной форме, с точки зрения своих объективных условий (семиотических и деятельностных). Важнейшая проблема исследовательских программ того периода – соотношение сознания (мышления) и деятельности, обоснование принципа единства сознания (мышления) и деятельности. При этом за рамками исследования оставались до- и внедеятельностные, феноменальные проявления сознания и мышления, для которых не было разработано средств «схватывания».

В некотором смысле можно сказать, что выбор методологии – это главная точка самоопределения исследователя, поскольку именно методология отвечает на вопрос о реальности объекта исследовательского действия. Мы уже указывали на нашу приверженность **гуманитарной методологической парадигме**, и считаем, что именно различие «наук о природе» и «наук о духе» как двух методологических парадигм является на сегодняшний день ключевой дилеммой в принципиальном самоопределении современных исследователей сферы образования.

В качестве значимых для реализации нашей исследовательской программы гуманитарных методологических принципов мы выделяем следующие:

1. **Принцип интроспекции**, который постулирует недоступность целого мира явлений внешнему наблюдению: ценности, цели, установки, интересы, нравственные нормы и т.д. не представлены во внешнем чувственном опыте, недоступны внешнему наблюдению. Этот принцип требует включенности исследователя, что решается за счет введения в исследовательскую деятельность процедуры рефлексии.

2. **Принцип практики**, который указывает на необходимость введения в исследовательский метод деятельностной установки. Учет принципа практики приводит к необходимости включенности исследователя в исследуемую сферу с особой деятельностной позицией. Это еще одна констатация (после принципа рефлексии) невозможности исследования гуманитарной действительности с позиции внешнего наблюдателя.

3. **Принцип герменевтики**, который заключается в том, что любой социокультурный объект может быть представлен в качестве текста (М. Бубер, М.М. Бахтин, М. Хайдеггер, Г.-Х. Гадамер). Принцип герменевтики требует выражать исследовательские результаты не в «объяснительной», а в

«понимательной» форме, а это означает вступить в диалог с исследуемой реальностью, построить диалогическое пространство как пространство исследования.

4. **Принцип аксиологии** есть то условие, в котором явления, вещи и объекты духовного и гуманитарного мира обретают статус существования или утрачивают его. В этом смысле главная методологическая проблема при подготовке и проведении исследовательских мероприятий состоит в следующем: участнику не должен навязываться какой-либо культурно-нормированный стереотип оценок, в которых он легко бы ориентировался на уровне знания (информированности). Например, задания на написание эссе необходимо сформулировать таким образом, чтобы участники восстанавливали свою личную картину ценностей по отношению к тому или иному социокультурному объекту.

Гуманитарное исследование задает иное, нежели естественнонаучное, понимание назначения знания об исследуемом объекте: не объяснение, а конструирования реальности как условия его понимания и коммуникации. В рамках естественнонаучного подхода исследователь предполагает, что ему реально дан объект изучения, и он только формирует процедуры его изучения, как основу для технических воздействий (управления). В гуманитарной парадигме исследователь понимает, что имеет дело лишь проявлениями (феноменами) исследуемого явления, поэтому встает задача не объяснения, а построения процедуры описания-интерпретации, имеющей статус версии. При этом версия связана с конструированием идеального (амплифицированного) объекта, то есть относящегося уже не к эмпирической плоскости настоящего, а к плоскости идеального, должного, Будущего.

Для этого у исследователя должны быть собственные проектные горизонты (установки), то есть позиции вне непосредственного исследовательского (операционального) поля, приоритеты, контуры употребления собственной исследовательской деятельности.

Здесь мы выдвигаем следующий тезис. Исследовательская программа должна строиться на том основании, что участник открытого образовательного пространства и в исследовательские режимы должен быть включен **субъектно**. Для этого необходимы ситуации, которые задают участникам открытого образовательного пространства позицию исследователя относительно самого себя, включая работу над целями собственного движения в образовательном пространстве и результатами этого движения.

В процессе проведения образовательных модулей в Школе гуманитарного образования разработана методика рефлексивных эссе, позволяющая зафиксировать, прежде всего, для самих участников, логику «выхода» из социокультурного объекта как **версию относительно собственной истории**. Для нас это один из методов самонаблюдений участников систем открытого образования. Были разработаны две формы исследования (фиксации рефлексивного выхода):

- 1) Рефлексии самого процесса выхода из социокультурного объекта;
- 2) Рефлексии типа образовательного пространства, в котором осуществляется такой выход.

Частично результаты подобного рода исследований в практике педагогики самоопределения описаны. Так, тьютор Марина Балашкина сделала историческую реконструкцию истории Школы гуманитарного образования, взяв за основание рефлексии учеников ШГО. В своей статье «Школы гуманитарного образования и их продукты» она выстроила историческую логику смены содержания образования и типа образовательного пространства ШГО как смены типов социокультурных объектов.

В качестве демонстрационного материала предлагаем фрагменты рефлексивных эссе модулей Школы гуманитарного образования. Фиксации рефлексии типа образовательного пространства осуществляется через вопрос «Куда я попал?» (Приложение 1). Фиксация процесса выхода из социокультурного объекта (в данном случае, профессия) осуществляется через вопросы «История моего главного смысла на сессии?», «Какому моменту в сессии я могу присвоить статус события а) лично для себя? б) для всех? (Приложение 2).

Приложение 1.

«КУДА Я ПОПАЛ?»

Купцов Вадим, Барнаул

То, куда я попал можно назвать «фабрикой нового мышления», где у меня появилась возможность, и мне помогли начать формирование нового более продуктивного способа (способов) мышления. Для меня это было нечто вроде прорыва в ту среду, где начинают разрушаться старые нормы, стереотипы, рамки, способы мышления и выстраиваться новые. Новые и более качественные.

Мыслин Дмитрий

Я попал в общество, способное отойти от стандартных образовательных или каких-либо еще рамок. Общество, в котором мне реально интересно, в котором я развиваюсь, общаясь и двигаясь в том направлении, которое я выбираю и тем самым самоопределяюсь. Так как при самоопределении передо мной ставится четкая цель и, стремясь к ней не распыляясь на какие не суть важные проблемы, работа становится продуктивной.

Нацкович, г. Новосибирск

В общество, где учат нас жить, но не заставляют жить именно так.

Чиркина Дарья

Для меня это новый способ работать. Если раньше я делала акцент на действие, то здесь действия не было, зато было мышление. Если точно, то я могу сказать, чем это не было. Это не социальная игра, т.е. попала я не в социальную игру с действием, а на новый уровень гуманитарного пространства.

На уровне открытия новых понятий и смыслов я начала учиться понимать тонкие материи при помощи гуманитарного мышления, что является для меня определенным достижением, первым шагом. Мой результат – понимание моих пробелов – это не умение прорабатывать свои идеи, из-за чего происходит не предвидение возможных ошибок и последствий своих действий, я плохо формулирую свои мысли. Еще одно – опыт общения в комитетах и группах с незнакомыми людьми из разных городов, людьми с другими ценностями, умением, способностями, благодаря чему я увидела многообразие знаний.

Юдова Александра, Новосибирск

Туда, где люди действительно хотят иметь хорошее будущее и прилагают к этому все свои усилия.

Приложение 2.

ИСТОРИЯ МОЕГО ГЛАВНОГО СМЫСЛА ЭТОЙ СЕССИИ (модуль «Миры профессиональных историй»)

Нацкович Алиса, г. Новосибирск

Для меня главный смысл сессии был в том, что моя твердая уверенность стать психологом пошатнулась. Я начала задавать себе (в смысле, будущей себе, которую я представила через 15 лет) те самые вопросы, которые наша аудитория задавала людям той или иной профессии. Те трудности, с которыми я столкнулась при ответе, меня просто поразили. Я поняла, что не только не могу ответить на такие вопросы: Как достичь профессионализма в психологии? Зачем нужен он

в этой профессии? Считаю ли себя профессионалом? Но даже не понимаю, кто такой – профессионал психолог. Я думаю, что без понимания этого я не смогу посвятить себя этой профессии.

Но это были лишь смутные, хотя и довольно сильные переживания. Саму суть проблемы – надо ли мне и готова ли я стать психологом – я поняла при выступлении антропологов, в том самом месте, когда [] сказал: «И вообще я считаю, что психология – ненужная профессия в 21 веке». Первой моей реакцией было возмущение – как, он говорит, что моя профессия, которую я так люблю, не нужна. Но все-таки потом я поняла, что у такого человека не может быть бесосновательных слов и, [] подтвердила эти слова, сказав, что психология, которая существует сейчас, действительно станет ненужной. И я начала искать причины такого отношения. (Я не стала спрашивать об этом учителей, так как считаю, если я дойду до этого сама, это будет продуктивней). И ища эти самые причины, начинаю сомневаться в психологии. Я до сих пор еще в поиске и надеюсь, что разрешу все вопросы, и психология опять вступит на свое место в конце моего пути. (Но значительно дополненная и упрочненная).

Зайда Руслан; г. Междуреченск

В этой сессии я думал, что я все знаю, как сказал Л.Ф. Пичурин: «Дурак знает все, т.е. не задает вопросы и т.д., а умный все время беспокоится, что он чего-то не знает». И вот я постепенно начал беспокоиться, начал задавать вопросы. До этой сессии я не мог определиться в выборе профессии, а сейчас я реально осмысливаю все виды профессий, и уже определился в выборе своей профессии. В ходе этой сессии, я узнал, что такое «профессионализм» и вообще, кто такой профессионал. И еще я научился строить свои планы на день. Я стал многое понимать.

Хуторной Андрей; г. Междуреченск

До этой сессии я не знал, как поступить, и жизнь для меня была «расхлябаной». У меня не строились вопросы и мысли. Я не жалею, что сюда приехал. Моя поездка сделала большой шаг в жизни. Сейчас я уже строю свой день. После того как кончился день, я в начале следующего дня анализирую, как я его строил и как он прошел по моему строению. У меня все это началось, когда я побывал на лекции «Открытое образование как новая подготовка новых профессионалов».

Монголина Полина; Томск

Я хотела бы проследить развитие моей главной идеи, которую я для себя определила. Чем я занималась на протяжении этих четырех дней? Я определяла для себя понятие «профессия», «профессионализм». Определила и соотнесла с собой, поняв, что мои прежние и нынешние представления довольно многим отличаются друг от друга. Когда мне дали анкету, я считала, что мое мнение твердо и неизменно, но я ошиблась. Оказалось, что многого я не знаю. Постепенно, мое «не знаю» началось заполняться мыслями, а затем сформировавшимися мнениями. Я поняла, что, прежде чем стать профессионалом, нужно стать личностью. А, чтобы стать личностью, нужно пройти все ступени развития человеческого мышления и потом еще стать не просто профессионалом, а профессионалом 21-го века. Идея моя заключается в том, что, развиваясь всесторонне и имея достаточно высокий образ мыслей, мы должны создавать такую атмосферу, которая будет способствовать развитию других. Я считаю, что понятие профессии и профессионализма несколько видоизменяется, но мне, как профессионалу 21-го века, нужно не себя готовить к профессии, а профессию трансформировать под себя.

Фефелова Екатерина; Томск

Вчера, просматривая фильм «Пробуждение», я проводила аналогию между фильмом и этой сессией. Сначала я была совершенно неподвижна в отношении мысли. В течение сессии я все понимала, но не могла это осмыслить, т.е. это еще не переварилось в знание. И вот, когда начала маленько осознавать, меня бьет спасательным кругом по голове! (за дело). Но я поняла свою ошибку: все размазала и не смогла сформулировать основную идею своего соображения. Что касается главного смысла, то я начала понимать, что такое профессия, профессионализм, специальность, деятельность. Я поняла, что поступление в ВУЗ – не самое главное. Это наверно было одним из главных смыслов пребывания здесь. Я окончательно определилась со своим жизненным планом. Если говорить о сфере деятельности, то, скорее всего, это будет социальный менеджмент. А профессию я выберу такую, чтобы, пойдя в ВУЗ на эту специальность, я научилась мыслить.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балашкина М.Г. Школы гуманитарного образования и их продукты /В сб. введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С. 71-84.
2. Данилова В.Л. Антропотехника как проблема методологии //Вопросы методологии. 1995. № 1-2. С.46-51.
3. Мацкевич В.В. Исследование действием //Вопросы методологии. 1996. № 1-2. С.109-120.
4. Попов А.А. Культурная региональность индивидуальности в контексте индивидуально-ориентированной антропотехники /В сб. Индивидуально-ориентированная педагогика. Москва-Томск, 1997. С. 44-52.

5. Попов А.А. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования) /В сб. Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Вып. 2. Барнаул, 1999. С. 98-119.
6. Попов А.А. Индивидуальность и знание: современные обусловленности /В сб. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. Томск, 2001. С.31-34.
7. Розин В.М. Изучение и конструирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) //Вопросы методологии. 1997. № 1-2. С.15-38.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 234с.
9. Щедровицкий П.Г. Философия развития и конструктивная психология /В сб. Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Вып. 2. Барнаул, 1999. С.33-47.