

ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Введение

С 1993 года экспериментально, а с 1996 года уже рефлексивно и теоретически, наша группа выстраивает практики педагогики и антропологии самоопределения.

Культурно и исторически эта линия вырастает из раннего, но оставшегося не проработанным философско-антропологического проекта Льва Семеновича Выготского, а именно из той линии, которая разворачивалась им в ранних произведениях в теорию поступка, или теорию самоопределения [28]. Принято считать, что именно эта линия в творчестве Выготского не нашла своего выражения в традиционных педагогических технологиях в отличие от исследований и экспериментов, связанных с теорией деятельности.

На наш взгляд, эта ситуация связана с несколькими обстоятельствами. Во-первых, необходимо вспомнить исторический контекст, в котором жила интеллигенция начала XX века в России. По существу были оставлены лишь небольшие лакуны для культивирования мысли и духа. Известно, что многие активно работающие гуманитарии были вынуждены «внутренне эмигрировать», перейдя на работу в библиотеки, музеи, частично, в школы. Гуманитарные практики, которые в пределе можно назвать практиками самоопределения, оказались выхолощены тоталитарной идеологией пролетарского государства.

Во-вторых, гуманитарно-антропологический проект требовал для своей реализации (и сейчас требует) иных институциональных форм, нежели существующие институты образования (школа). По мысли О.И. Генисаретского для этого нужен новый социальный институт - института Человека, поскольку в рамках гуманитарно-антропологического проекта человек должен начинать мыслиться и представляться не в качестве Личности или Субъекта, а в качестве Института.

И, наконец, в-третьих, сама ситуация развития антропологического знания не подготавливала к восприятию такого проекта ни онтологически, ни нормативно, ни институционально, ни, тем более, социально-психологически. Так, дипломная работа «Гамлет, принц Датский, трагедия Шекспира», в которой Л.С. Выготский впервые сформулировал контуры своего будущего гуманитарно-антропологического проекта, появляется в 1915 году, а доклад Макса Шелера «Положение человека в Космосе», традиционно считающийся стартовым текстом в философской антропологии - лишь только в 1926.

* * *

Мы выделяем ряд принципиальных для нас аспектов. Во-первых, это комплекс представлений о процессах мыследеятельности и сопровождающих их процессов понимания и рефлексии, а также полагание различия между механизмами развития, связанного с «массовой деятельностью и индивидуальной рефлексией, свободной приобретать любые формы и втягивать любые средства» [6;51].

Во-вторых, это идея организованностей деятельности, которая, по существу, задает межпредметное единство Мира, создавая функциональное единство как своеобразный ответ на ситуацию человека в постмодернизме.

В-третьих, это проблема различенности мышления и сознания, которая, с нашей точки зрения, во многом дала основание для появления СМД-антропологии [1].

В-четвертых, это ключевой вопрос философской и педагогической антропологии в рамках СМД-подхода – вопрос о методах и техниках освобождения от деятельности и наряду с ним такие ведущие понятия СМД-антропологии, как «индивидуальная история» и «самоопределение».

И, наконец, в-пятых, мы обратили бы внимание на то, что в ММК реализовывался свой социокультурный прототип жизнедеятельности и коммуникации – это система организационно-деятельностных игр (ОДИ), на основе которого (конечно же, с учетом всех специфик и нюансов) возможно проектирование и организация образовательного пространства и педагогических коммуникаций [5; 9;10;11;13].

Думаем, вполне корректно будет заметить, что СМД-антропология возникла как своеобразная проблематизация методологией своих собственных средств и возможностей в ситуации распространения в сферу антропопрактик. Так или иначе, в культурном контексте мы считаем, что

СМД-антропология является одной из ведущих линий философской антропологии постмодернистского периода. 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.

При этом следует заметить, что некоторые подобные пласты содержания разворачиваются и на Западе, но это тема специального исследования, хотя все-таки обратим внимание, что в Европе нас бы назвали представителями направления “антипедагогика” [16].

К вопросу о возникновении понятия “образовательная задача” в рамках гуманитарной парадигмы

В данном тексте мы не предполагаем развернуть представление обо всем комплексе работ по конструированию антропопрактики самоопределения. Частично это поле работ нами уже описано [17;18;19]. Здесь мы хотели бы представить ключевой вопрос педагогического конструирования антропопрактик – это вопрос о содержании, статусе и механизмах порождения **образовательной задачи**. Сразу заметим, что в отличие от исследования концептуальных оснований, исследование, связанное с принципами и объектами проектирования антропопрактик, проработано в меньшей степени, что вполне закономерно.

Образовательная задача, с нашей точки зрения, является ведущим понятием педагогического проектирования, поскольку в этом понятии соединяются с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой - живая деятельность взрослых и юношей (учеников). Образовательная задача как бы скрепляет категориально-технологические структуры “образовательного бытия” и структурирует, конституирует образовательную среду, управляет реальностью жизнедеятельности людей, включенных в образовательное событие (во всяком случае, во время проведения образовательного модуля).

Следует понимать, что педагогическая теория, как и любая гуманитарная система представлений о практике, устроена сложно-многослойно [2]. Образовательная задача - это своеобразная «клеточка», способная развернуть все многообразие теоретических построений, индивидуальных стратегий и коллективной мыследеятельности. Она как бы скрепляет и удерживает все возможные слои образовательной практики – слой натуральных объектов, представлений и отношений, слой системной организации (деятельности), слой смыслов/значений, а также образно-символический слой.

При этом образовательная задача имеет для разных участников свой оттенок, специфику и свое значение, и, в конце концов, начинает по-разному презентироваться различными позиционерами. Так, например, для юношей образовательная задача - это реальная поисковая задача организации форм собственного будущего; для педагогов-тьюторов - реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности; для теоретиков педагогики - возможность выделения через жизненные натуральные формы необходимых педагогических процессов; для экспертов-специалистов - ресурсная реальность прогнозирования; для аналитиков образовательных процессов - механизм исследования действием; для чиновников и общественности - способ организации фокус-групп; для политиков - метод формирования самоидентификации у населения и т.д.

Поэтому нам кажется, что постановка проблемы образовательной задачи актуальна для многих позиционеров и представителей сферы образовательного проектирования и исследований, поскольку образовательная задача в своем понятийном пределе, с одной стороны, является основным механизмом конструирования реальностей Будущего, а с другой, является средством «конституирования реальности как условия понимания и общения» [22].

Другими словами, образовательная задача должна отвечать функциям «соорганизации сознаний». По существу, это есть социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения. Именно такое понимание и разворачивает нас как теоретиков-конструкторов педагогики самоопределения к поиску таких координат построения образовательной задачи, которые определяют гуманитарное отношение к миру. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов, гуманитарное отношение переносит образовательную деятельность с квазиестественных объектов [15] на историко-культурные аспекты практик человеческой субъективации. Гуманитарное отношение к миру распространяется

и становится практикой интерпретации человеком себя как отражения определенной культурно-исторической типологизации. Таким образом, анализ практик субъективации на материале личной истории и есть процесс индивидуализации.

В этом смысле образовательная задача в рамках гуманитарной парадигмы, с внешней стороны (или дидактики), должна быть посвящена прошлому (деконструкции) и возможному будущему (реконструкции) [7;9] социокультурных объектов и/или исторических практик субъективации, а со стороны внутренней (индивидуальной «примерки культурного платья на себя»), должна становиться индивидуализированной событийностью, окрашенной исторической задачей.

Так понимаемая образовательная задача не позволяет участникам образовательного процесса натурально «перетекать» в утопические представления о будущем. Как если бы на схеме «шага развития» в СМД-методологии, не через контекст рефлексивного анализа настоящего, а сразу «прямоком» в будущее. (Кстати, все больше и больше становится псевдообразовательного проектирования, где дети выдумывают, а взрослые умиляются, не организуя при этом рефлексивную деконструкцию).

«Настоящая» образовательная задача вынуждает отделиться от фрагментов собственного культурного тела, тех практик субъективации и социокультурных реальностей, которые этой задачей презентуются. Поэтому «конструирование возможных миров» как образовательный сценарий невозможен без рефлексии социокультурного объекта, с одной стороны, и индивидуальной рефлексии собственного опыта субъективации, связанной с этим объектом, с другой. По существу это и есть предельное понятие образовательной задачи в гуманитарной парадигме, ее ведущее значение. Причем в методологических и онтологических аспектах это означает, что через образовательную задачу должна презентироваться и реализовываться иная, новая для участников реальность. Или, используя выражение Ж. Делеза и Ф. Гваттари, она должна разворачивать своеобразную «педагогику концепта» [8].

“Истинное” образовательное событие демонстрирует основной тезис Шопенгауэра о “мире как воле и представлении”, а удержание в поле образовательной задачи в пределе может быть проинтерпретировано как поступок самоопределения, поскольку он подтверждает наличие разворачиваемой реальности в процессах мыследеятельности. Кстати, проблема экспертизы антропопрактик во многом, на наш взгляд, и заключается в гуманитарной проверке на наличие этой “новой реальности”, например, через появление “фигур самоопределения”, порождающих ту или иную интерпретацию ситуации. А поскольку “онтологическое мышление признает, что мир есть Проблема, и любое полагание, а затем развертывание действительности осуществляется в рамках проблематизации” [26], то проблема в образовательной задаче должна иметь логику интериоризации, то есть переводиться в личностный план, иметь возможность становиться антропологической и экзистенциальной.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной мыследеятельности и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном, футурологическом пространствах. Однако при этом она должна быть не “производственной”, учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие. Иными словами, образовательная задача должна носить **практический характер**, предоставлять возможности овладения так называемым практическим мышлением [7].

Представление об образовательной задаче в контексте идеи практического мышления

Одна из ключевых проблем в современной интеллектуальной сфере, которую в последнее время фиксирует ряд экспертов - это проблема реальности мышления. Дело в том, что сегодня почти все типы интеллектуальной работы осмысляются и нормируются в пространстве объектно-описательного мышления. Вместе с тем, за последнее время существенно изменился характер общественной жизни, ее ситуации, сложились многосторонние комплексные практики, порождающие такое мыследеятельностное содержание, которое уже не может быть схвачено в традиционных формах объектного мышления, и в ее высшей форме – теоретическом мышлении. Поэтому необходимо искать другие формы и типы мышления, которые нормированы по другим принципам и организованы иначе, нежели теоретическое мышление. Сегодня складывается такая социокультурная ситуация, которая напоминает ту, в которой работали философы, методологи, ученые XVII века; подобно тому, как они создавали новые онтологические представления о мире природы и заложили основания системы естественно-научного знания, сегодня должны быть

созданы принципиально новые онтологические представления о мире и заложены основания для развития системы гуманитарных (практических) знаний, то есть знаний, обеспечивающих действие.

В контексте современной проблемы реальности мышления возникает вопрос: когда и при каких условиях можно говорить, о том, что знаковая форма реально определяет мышление и деятельность людей? В объектно-описательных интерпретациях остается неконтролируемой граница между желаемым и действительным, а отношение знаковых форм и реально функционирующих (развивающихся) систем мышления и деятельности если и постулируется, то сводится к функциональному отношению знаковых же описаний. Таким образом, происходит приписывание статуса реальности одному из описаний и исследуется соотношение «реальности» и всех остальных описаний. Понимание, что «реальность» есть лишь приписываемый концепт, приводит к появлению рядов несводимых друг к другу «историй», «тенденций», «прогнозов».

Дело в том, что теоретическое мышление нечувствительно к тому, создает ли оно что-либо реально или только претендует на такого рода создание. Оно не контролирует отношения разворачиваемых мышлением предметных форм и того, насколько эти формы рационализируют, трансформируют социальную действительность. Для того, чтобы ответить на вопрос о действительном (продуктивном) мышлении, необходимо отказаться от категории субстрата при конструировании. Нужно построить такую действительность, в которой решение проблемы реальности мышления разворачивалось бы рефлексивно и без потери контроля за границами возможностей. Такой действительностью и является, на наш взгляд, и является практическое мышление.

Выделяя практические формы мышления, мы получаем возможность мыслительно контролировать границы рефлексивной «нечувствительности» к тому, являются ли данные знаковые формы механизмами организации систем, либо эти формы есть только объектное описание этих систем. Практическое мышление устроено таким образом, что разворачиваемые им формы **действительно осуществляются**. При этом оно свободно относительно границ науки, истории, культуры, техники, поскольку то, с чем человек «имеет дело», не является ни социологическим, ни психологическим, ни педагогическим объектом, а социокультурным, то есть объектом практического отношения.

Для нас интересны размышления современного немецкого феноменолога и философского антрополога Петера Шульца. Для реконструкции понятия “практика” он привлекает греческое философское наследие, а конкретно, “Никомахову этику” Аристотеля, где обращает внимание на то, что:

- в отличие от поэзии практика не является продуктивной в традиционном смысле слова, а осуществляется в так называемом нетранзитивном действии;
- практика рассматривается как осуществление самой жизни;
- свободная человеческая сущность больше проявляется в том, что описывается Аристотелем как человеческая практика, чем в производственном процессе с “производственными результатами”, посредством практики человек осуществляет свое бытие;
- практика, в отличие от умения. Искусства, ремесла не является индивидуальной способностью; идея практики возникает только в контексте рефлексии уникального социокультурного объекта – полиса и полисной культуры.

П. Шульц связывает практическое действие с самоопределением [25]. По-видимому, еще одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права и институциональная линия формирования интеллекта (от слова «институт» - организация). Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет свое бытие (согласно античной традиции), осуществляет полагание и снятие границ деятельности (немецкая классическая традиция), расширение рамок, определяющих поле возможностей человека (СМД-антропология).

Согласно нашей гипотезе, образовательная задача, в отличие от учебной в традиции развивающего обучения, существует и может иметь статус задачи только в том случае, если ее функция заключается в разворачивании практико-ориентированного мышления.

Общим основанием для разворачивания теоретического мышления является, на наш взгляд, семиотическая трактовка знания как редукция языкового мышления, реализуемая на уровне рефлексивной организации отдельного человека, его индивидуальных способностей. В основе проектирования естественно-научного содержания образования лежит такая единица, как понятие.

В основу гуманитарной (практико-ориентированной) организации содержания должна быть положена не семиотическая, а практическая трактовка знания. Мы выдвигаем версию о том, что единицей проектирования содержания образования является не понятие, а масштаб или **формат**.

Именно включение в процессы перемасштабирования или переформатирования можно обсуждать в качестве базовых образовательных процессов, в ходе которых происходит высвобождение человеческой энергии и актуализация человеческого потенциала в образовании. Оформление гуманитарной образовательных технологий связано с введением категории «возможность» в педагогику.

Образовательная задача как механизм оформления антропологемы «возможность»

Следует отметить, что по своей принципиальной структуре образовательная задача является не дидактической, а гуманитарно-проблемной, или политехнической. В отличие от учебной, образовательная задача не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знания и новых способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением нового контура, в котором могут разворачиваться процессы конструирования и интерпретации. В логике проектирования образовательного модуля это означает, что для организации продуктивной деятельности «успешный» участник должен построить такую ситуацию будущей мыследеятельности, в которой бы смещалась система существующих норм по отношению к тому или иному социокультурному объекту.

Мы уже указывали на то, что в педагогике самоопределения образовательная задача выступает механизмом разворачивания образовательного процесса. В теоретическом плане это означает, что «тело» образовательной задачи скрепляют такие технологические единицы-категории, как «граница-переход», «контекст-пространство интерпретаций», «социокультурный объект» (или, по-другому, «объект деконструкции/реконструкции»), «коммуникативная стратегия дискурса» [17]. Благодаря рефлексивному преодолению «границы-перехода» в представлениях о нормах существования социокультурного объекта, участник образовательного события оказывается в новой системе гуманитарных координат. Именно с появлением новой системы координат по отношению к социокультурному объекту, или, говоря феноменологическим языком, новых «структур сознания» [14], мы и связываем инновационную для современной культуры антропологему возможностей.

Необходимо заметить, что, по всей видимости, сегодня принципиально важно говорить не просто об антропологии, в том числе, философской, а ставить вопрос о появлении нового типа знания – «гуманитарной антропологии».

Если воспользоваться традиционной типологией знания Генриха Риккерта [20], то этот тип следует отнести к классу наук о духе (или наук о культуре). Нам кажется, что сегодня такие типологии, как деление на «натуральное-деятельностное», хотя и считаются работающими, но все же являются недостаточными для решения ряда актуальных проблем современности. Наша гипотеза заключается в том, что мы находимся в ситуации легитимизации нового типа знания – «гуманитаристики», и возможно, новая логика может лечь в основание оформления «базовых понятий» и онтологем. При этом мы бы хотели добавить, что гуманитаристика – это не просто исследовательская дисциплина, это инструментарий работы с будущим. Гуманитаристика есть практическое знание, то есть знание о практиках, которые не существуют натурально, и в этой связи не могут схватываться, описываться только лишь деятельностно и, тем более, технологически.

В качестве гипотезы мы кладем рабочую версию о «гуманитарной антропологии», используя типологию антропотехник, построенную на основе представлений о таких модусах существования бытия, как «необходимость», «действительность» и «возможность».

С точки зрения модуса «необходимости» - это **антропотехники институционализации**, в рамках которых человек проходит через ряд социальных институтов, социальных традиций, социальных обусловленностей. Фуко прав, говоря, что европейский человек есть результат практик диеты, эротики и экономики. Он исследует то, как институты формировали человека, то, как человек, в котором «сидит» идея институциональности, начинает поддерживать собой эти институты. Соответственно, тут возникают специальные практики работы с человеком и специальные процедуры, результатом является институциональное сознание и поведение.

С точки зрения модуса «действительности» – это **антропотехники актуализации**, где человек рассматривается как результат практик трансцендирования и где актуальная для той или иной деятельности «способность» выступает в качестве базовой антропологемы. Эта линия связана с вхождением человека в мир деятельности. Если в первой линии он осваивает поведение, то здесь он становится «предпринимателем», у него появляется средство по решению задач. Благодаря актуализации мир для человека становится актуальным, значимым. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности (согласно Аристотелю, деятельность – это идеальная форма действительности).

С точки зрения модуса «возможности» – это **антропотехники самоопределения**, где в качестве антропологемы выступают представления о «человеческом потенциале», как системе знаний об антропологических возможностях. Линия самоопределения, вводит человека в мир практик.

Согласно нашей гипотезе, все указанные выше антропотехники возможно интерпретировать как различные **практики субъективации**, которые могут конкурировать, но не в теоретическом мышлении, а в реальной жизни человека, на его личном материале. Эта типология задает для нас способ интерпретации и проектного анализа того, какие «инстанции» в человеке мы выделяем как предмет собственной работы, позволяет сформировать версию о том, как можно мыслить процесс проектирования в сфере антропотехники. Либо мы работаем с формированием социального (институционального) сознания и поведения, либо с формированием способностей как того, что прикрепляет человека к миру деятельности. Либо начинаем обсуждать, что человек есть «потенциал», «бесконечная возможность».

Следует заметить, что, вводя антропологему возможностей, мы, прежде всего, имеем в виду образование юношей. Таким образом, наша гипотеза заключается в том, что основной задачей старшей школы в рамках гуманитарно-методологической традиции выступает идея развития человеческого потенциала, выводящая юношу не только в пространство предметного и понятийного материала, а и в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры бытия.

Мы определяем в рамках мыследеятельностного подхода социо-культурную специфику современного юношеского возраста через три типа описания: (1) интенции в организации мышления, (2) специфики коммуникации и мыслекоммуникации и (3) изменения содержания функции ведущих действий.

Организация мышления, характерная для юношеского возраста, задает новую функцию использования знака: знак становится средством трансцендирования самого себя. Коммуникация в этом типе культурного возраста начинает приобретать дискурсивный характер, где кроме «Другого», появляется «Большой смысл», где коммуникация опосредована по отношению к культурой вертикали. В такой коммуникации существенно меняется роль взрослого. Взрослый должен «принадлежать теме и проекту», иначе он теряет смысл в глазах юноши. Сценарный характер мыследействия отличает юношу от подростка, при этом, если юноша и проектирует, то действие его зачастую носят нетранзитивный характер. По-видимому, для современного юноши сценарии носят характер «постмодернистской игры», где, благодаря социально-экономическим и ролевым способам, жизненные пробы настолько же реальны, как и ирреальны – современный юноша осуществляет «серьезное действие», ведь он убежден, что у него есть возможность не решать и все повторить заново. Тем не менее, нельзя напрямую натурально связывать сценарный характер юношеского действия с якобы предрасположенностью к проектированию – для данного возраста важен, прежде всего, «проект себя самого» – своих настоящих и будущих возможностей. Образовательная задача и должна развернуть условия для этого – для полагания поля возможностей.

Согласно нашей версии, старшая школа в гуманитарно-методологической традиции – 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 ситуаций (топ Прошлого), служить проектом и схемой для организации новых ситуаций и новых деятельностей (топ Будущего), быть местом рефлексивных переходов (топ Настоящего).

Понятие образовательной задачи в структуре содержания образования

Взгляд на понятие образовательной задачи со стороны содержания образования вовсе не дублирует предыдущие размышления, поскольку сама проблема содержания образования находится в «ортогонали» по отношению и к вопросам парадигм мышления, и к вопросам педагогического процесса, и к вопросам «итоговых» антропологем.

Можно сказать, что содержание образования – это своеобразная проекция образовательного события (его структуры) в онтологическое поле. В этом смысле вслед за П.Г. Щедровицким мы можем сказать, что содержание появляется только в пространстве рефлексивного мышления [29]. С этой точки зрения, содержание является, с одной стороны, единицей организации и управления деятельностью (мыследеятельностью), а с другой, не сводится к конструкциям объектов, которые должны быть взяты вместе с процессом объективации как элементом и инфраструктурой любой деятельности [20; с.20].

В рамках представлений о педагогике самоопределения (возможностей) мы выделяем три типа содержания образования и, соответственно, три типа процессов объективации.

(1) Первый тип содержания связывается нами с процессом **актуализации** социокультурного объекта. Участник образовательного события амплифицируется в зависимости от специфики социокультурного объекта и образовательной задачи до носителя определенной практики (например, гражданин, житель Сибири, России, представитель нового поколения, мужчина (женщина), носитель какой-либо культурно-исторической традиции и т.д.). Он участвует в базовых деятельности, связанных с аналитикой многообразия функциональных комплексов введенного социокультурного объекта. Но эта аналитика производится пока еще не выделенным, включенным институциональным субъектом, и в этом смысле, пока еще не исследователем – производится как бы “материализация” определенной социокультурной реальности.

(2) Второй тип содержания связывается нами с процессом **идеализации** социокультурного объекта, то есть конструированием “чистого типа”, полаганием версий относительно происхождения и историко-культурных функций социокультурного объекта. Участник образовательного события становится гуманитарным исследователем и начинает фиксировать и выделять культурно-исторические процессы объективации.

(3) Третий тип содержания образования связывается нами с процессом **трансформации**, где основной деятельностью является моделирование развития социокультурного объекта через фиксацию стратегий, типологий, закономерностей, теорий, то есть всего гуманитарного веера представлений о развитии социокультурных практик. Здесь уместно вспомнить слова Бориса Эльконина о том, что модели нужны не для того, чтобы ими пользоваться, а чтобы модельно мыслить. То есть, прежде всего ценны не столько полученные модели, сколько путь-метод, который и будет позволять втягивать в будущем в моделирование материал различных социокультурных объектов.

Итак, в вопросе о содержании образования мы выделяем в качестве материала культурно-историческую палитру представлений о социокультурном объекте; в качестве основной формы, в которой он представлен, выступает образовательный модуль как интерпретационное образовательное событие. Базовыми процессами объективации выступают актуализация, идеализация и трансформация социокультурного объекта. Ядрами содержания образования

являются “институт” (феномен организации жизнедеятельности), “конструкт” (“чистый тип”) и “модель” (практическая система).

Эти три плана содержания образования возможно типологизировать с помощью трех досок – системных представлений в СМД-подходе: объектно-онтологическое, орг-деятельностное и оргуправленческое содержания. Соответственно, “институт”, “конструкт”, “модель”. Образовательная же задача, с одной стороны, должна быть настолько емкой, чтобы развернуть эти три типа содержания в процессы коллективной мыследеятельности, а с другой, должна организовывать эти содержания, являясь своеобразным гарантом целостности, то есть практичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г. К проблеме соотношения мыследеятельности и сознания //Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 3-8.
2. Алексеев Н.Г. Философско-методологические проблемы педагогической теории //Вопросы методологии. 1997. № 1-2. С. 88-107.
3. Генисаретский О.И. Воображаемая предметность и воображаемая действительность: к педагогике воображения //Кентавр. 2000. № 24. С. 53-58.
4. Генисаретский О.И. Пространства рефлексивных состояний //Вопросы методологии. 1999. № 1-2. С. 148.
5. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. М., 1992.
6. Данилова В.Л. Антропотехника как проблема методологии //Вопросы методологии. 1995. № 1-2. С.46-51.
7. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М., 2000. С. 5-90.
8. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Институт экспериментальной социологии, СПб: Алетейя, 1998. С.22.
9. Ефимов В.С. и др. Возможные миры или создание практики творческого мышления. Красноярск, 1994.
10. Зинченко А.П. Игровая педагогика (система педагогических работ Школы Г.П. Щедровицкого) // Кентавр. 2001. № 25. С. 2-16.
11. Каменский Р., Краснов С., Рябцев В. Игра с детьми в форме ОДИ. // Кентавр. 1992. № 2.
12. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб, 1998. С.128.
13. Максудов Р., Флямер М. Обучение праву школьников с использованием ролевых игр //Кентавр. 1998. № 20. С. 10-17.
14. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М., 1999.
15. Мацкевич В.В. Этюды об образовании Рига, 1993.
16. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика //Человек. 2001. № 3. С.5-17.
17. Попов А.А. Категориальные технологические начала педагогики самоопределения /В сб. Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С.17.
18. Попов А.А., Проскуровская И.Д., Поломошнова Т.А. К программе исследования феноменальных антропологических результатов в системах открытого образования (на материале педагогики самоопределения) /В сб. Методология гуманитарных исследований в образовании. Томск, 2002. (в печати)
19. Проскуровская И.Д. К программе построения педагогики самоопределения /В сб. Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С. 7-13.
20. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре /В кн. Культурология. Антология. XX век. М., 1995.
21. Рождение разума: знаки пути. Сб. статей. Красноярск, 1998.
22. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) //Вопросы методологии. 1997. № 1-2.
23. Фуко М. Археология знания. Киев, 1996.
24. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. С. 47-96.
25. Шульц Петер. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск, 1996.

26. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995.
27. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) //Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.
28. Щедровицкий П.Г. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании /В сб. Школа и открытое образование. Москва-Томск, 1999. С. 4-9.
29. Щедровицкий П.Г. Проблема содержания в теории обучения и современных образовательных практиках /В сб. Педагогика развития: содержание образования как проблема. Материалы 6-ой научно-практической конференции. Часть 1. Красноярск, 1999. С. 19-20.
30. Эльконин Б.Д. Основания прикладной психологии развития (в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского) /В сб. Педагогика развития и перемены в российском образовании. Материалы 2-ой научно-практической конференции. Часть 1. Красноярск, 1995. С. 11-12.