

Событие как единица образовательного проектирования

Ермаков С. В., Попов А. А.

§ 1. Событийность как проблема

Проблема содержания актуализируется в современном российском образовании, прежде всего, за счёт столкновения инерций педагогического сообщества и ожиданий современного человека.

Инерции воспроизводятся как на уровне академических элит, воспроизводящих структуру и наполнение учебных предметов, тип учебника, тип образовательного результата (знание), так и на уровне массовой педагогической общественности. Но эти инерции, уходящие своими корнями в рациональную научную картину мира Нового Времени и представление о том, что рациональное научное знание есть высший тип знания вообще, по отношению к сознанию проигрывают конкуренцию с теми типами практического знания, с которыми актуально сталкивается современный подросток и юноша.

Можно утверждать также, что современная школа как социальный институт и как уклад строится в парадигме *заботы*, в представлении о том, что школьник — существо слабое, несамостоятельное, не готовое к жизни; его необходимо *подготовить*. Парадокс заключается в том, что действительная жизнь подростка происходит где-то за пределами школы, и даже «подготовка в вуз», необходимостью которой оправдывает свою деятельность большинство учителей, либо оказывается *не необходима*, либо осуществляется за счёт подготовительных курсов, репетиторов...

Новый спрос на содержание образования проявляется, прежде всего, в условиях рынка образовательных услуг, действительной конкуренции не только программ, но и укладов: современный старшеклассник умеет задавать вопрос: «Зачем мне это нужно?»; массовое образование не может дать на этот вопрос внятного ответа.

Современный старшеклассник в поисках осмысленной деятельности как бы *утекает* за пределы сконструированного для него взрослыми искусственного мира заботы в пространства, в которых возможна самостоятельность и самореализация (спорт, виртуальные миры и социальные сети, музыкальные субкультуры, ролевое движение, самоорганизующиеся молодёжные среды — «тусовки»...).

Современная школа для школьника — своего рода автобус: зашёл, и можно по сторонам не смотреть, доехал, вышел и ... забыл. По своему строению, по ориентации на *процесс*, то есть развёрнутую во времени длительность, школа своим укладом конституирует особую *повседневность* (в смысле Ф. Броделя [3]), в которой изменения если и происходят, то накапливаются незаметно, и поэтому «внутри» процесса не осознаются как значимые. Если для учителя процесс структурируется хотя бы различием *тем и содержательных блоков* учебных курсов (механика, термодинамика, электродинамика; античность, средние века, новое время; Пушкин, Лермонтов, Гоголь...), то для школьника эта структура сворачивается в один воспроизводящийся конструкт: «Сегодня мы проходим новую тему». Заметим ещё, что само слово «проходим» из педагогического жаргона указывает на незавидную судьбу учебного содержания, вскрывая основной способ обращения с ним: пройти и пойти дальше... Возникает вопрос: за счёт чего содержание образования может стать для современного 15-летнего человека значимым событием?

Классический пример событийной институции, уклада, организованного вокруг определённого типа событийности — церковь, обеспечивающая для верующего *все* основные события его жизни, от крещения до отпевания; человек, заходя в церковь, знает, для чего он

туда заходит. А для чего школьник заходит в школу, кроме того, что в школу ходить **надо**?.. Один из возможных вариантов — «оживление» школьной жизни, помещение в школьное пространство элементов молодёжных субкультур; но такое оживление слабо совместимо с сосредоточенной озабоченностью и абсолютной серьёзностью школьного уклада. Другой вариант — саму программу строить событийно, понимать *темы* школьных курсов как события, разворачивая предмет не в форме урока, а в форме интенсивных модулей — погружений. Необходимо ещё всерьёз озаботиться вопросом — а в чем состоят действительные переживания современного старшеклассника, в каком мире они живут, как организовано время их жизни, что для них значимо, почему...

Базовая деятельность юношеского возраста — мечтание [15], работа с возможными образами перспективы; миссией школы могло бы быть появление мечты с помощью физики, химии, литературы, уроков труда (технологии)... Это — миссия своего рода трамплина, катапульты по отношению к действительной взрослой жизни, относительно которой выстраивается перспектива.

§ 2. **Идея событийности и практика**

Можно ли мыслить урок как событие? Для этого нужно понять — школьники ходят на урок как на праздник, как на тусовку, как на работу, как на клуб? По этим признакам можно строить типологию урока.

Но такой урок невозможен при патерналистском отношении к школьнику, при недопущении у него (и на уровне педагогического мышления, и на уровне институциональной организации школьной практики) собственной позиции, собственного пространства интересов, независимого от интересов, *приписанных* ему педагогами и родителями. Сама по себе установка на *заботу* может быть достаточно конструктивной, если предметом заботы становятся индивидуальные образовательные траектории, жизненный выбор, конкурентоспособность (не набор качеств, делающих человека востребованным товаром на рынке труда, а именно *желание и способность конкурировать*). Иначе говоря, предметом педагогической ответственности должен стать не *контроль*, а *организация пространства свободы* школьника и школьного коллектива. Подобный поворот возможен, если школа от идеологии, защищающей школьника от осознания действительных проблем современного мира, перейдёт к идеологии, понимающей проблемы как *вызовы*, мобилизующие человека и задающую энергетику деятельности. Сам по себе учитель может стать вызовом — но учитель, с которым хочется спорить и который сам готов спорить. Для этого, в первую очередь, школьный предмет должен быть понят не как догма, а как проблема. Кроме того, это учитель, которому действительно есть что сказать — человек, приходящий в школу из действительного взрослого мира, в котором возможны и происходят события, а не человек, говорящий от имени суммы прочитанных им текстов. Учитель, который мог бы противопоставить себя модным виртуальным мирам массовых зрелищ, противопоставить себя миру гламура, позиционировать себя, прежде всего, как человека *деятельного*, вернув содержанию образования практичность.

Понятие *практичности*, чрезвычайно важное для нашего понимания нового содержания образования [18], включает в себя:

1. Целостность, на фоне которой человек может осуществить субъектную деятельность. Это значит, что ученик может в каждый фрагмент времени восстановить, зачем он делает то действие, которое он делает, понимает смысл задач, заданий, а не машинально подставлять числа в формулы, может из каждого фрагмента восстановить структуру предмета. Если школьник структуру предмета схватывает, то даже если он что-то пропустил, у него не возникает проблем, он сам достроит необходимые фрагменты. Со структурой предмета

работают, например, хорошие репетиторы — почему же это невозможно делать в школе? Можно представить себе, например, такое задание: нарисовать *всю* математику (или физику, или русский язык) на одном листе. Или построить универсальную теорию решения математических задач — конструирование подобных заданий, во многом, вопрос педагогического воображения [8].

2. Деятельное отношение к предмету; разворачивание содержания как целостной деятельности, а не механической совокупности процедур и правил. Это происходит, например, в системе Развивающего Обучения, когда дети, например, на уроке русского языка в начальной школе программируют робота Сам Самыча [6]. Но старшекласснику такой игры для формирования деятельного отношения недостаточно, решаемая задача должна быть *действительной*, связанной с реальным (и сложным) исследованием или проектом.

3. Принцип самоопределения: практика (в представлении, восходящем ещё к Платону [13] и Аристотелю [2]) — это не выполнение предметного действия, но удержание его смыслов, целей и контекстов. Вход в практику и есть самоопределение; *практичный* школьный предмет должен вводить школьника в практику, например, физико-математического мышления, конструирования, аналитики, художественного творчества... По-видимому, это невозможно по отношению к каждому ученику на каждом уроке, но может существовать в особых, *добровольных* для школьника пространствах, в форме образовательных погружений, факультативов, кружков, возможно — в форме профилей в старшей школе...

Важно понимать, что практика разворачивается через события и *встречи* [23]. События, понимаемые, прежде всего, как осуществление идеальной формы и в этом смысле *чудо* [10], и встречи школьника, входящего в практику, с её носителем. Самоопределение происходит, если школьник занимается каким-то делом и при этом мечтает; учитель же должен строить о нём гипотезы и на основании этих гипотез действовать *навстречу*.

Такая практическая организация содержания образования, и, следовательно, организация условий для самоопределения старшеклассников, разворачивается уже более десяти лет в модульных образовательных программах — например, пространственное мышление в программе «География человеческих перспектив», историческое мышление в версиях программы «Школа практической истории», художественное творчество в программе «Школа кино и театра»...

Но такой же подход применим и к проектированию старшей профильной школы — практикой здесь так же должен выступать культурный тип деятельности. Например, если ставится задача освоить инженерное мышление как практику, учитель должен вместе с учениками конструировать либо выстраивать серию проблемных задач, в которых ученики осваивают структуру инженерной деятельности, воспроизводят её культурно-исторические формы. Одновременно практическое освоение действительной проблематики позволяет выстроить традиционные школьные предметы так, что решая инженерные задачи, школьник понимает, как «работает» математическое и физическое знание.

Такой подход к проектированию профиля представляет собой не специализацию, а дифференциацию мира, выстраивание картины мира из горизонта определённого профессионального мировоззрения; подобная профильная школа означает не подготовку к профильным вступительным экзаменам, но формирование структур мышления, которые затем (в высшем образовании) должны быть наполнены специальными знаниями. Тем самым школьники снабжаются инструментами для освоения мира, а не ограничиваются посредством специализации.

Необходимо также культурно оформить такие интересы нормального старшеклассника, как деньги, любовь, карьера — культурное оформление значит здесь не только включение в культурные контексты, но и реальное партнёрство в освоении культурных форм и моделировании через эти культурные формы собственного настоящего и

будущего. Говоря по простому, старшекласснику должно быть с кем поговорить о своих переживаниях и мечтах.

В отличие от подростка, решающего задачи, юноша работает с проблемами; именно движение в проблемном поле может рассматриваться как системообразующая единица для содержания образования юношеском возрасте. Одновременно подобное содержание образования является условием для новых форм межпоколенческого и межстратового общения, в особенности если в образовательном пространстве основными носителями культурных форм становятся не учитель и учебник, а профессионал (эксперт) и культурный текст.

§ 3. Типы учебно-образовательных событий

Проектирование. Наиболее непосредственно отнесённая к практике форма события, связанная с циклом организации и реализации намерения; в форме проектирования только и существует возможность научиться что-либо организовывать и реализовывать.

Содержание проекта может быть достаточно произвольным, масштаб — определяться как самими школьниками (например, полноценное проектирование, начинающееся с постановки задачи и формирования проектного замысла вполне может развернуться на таком материале, как организация школьного праздника или подготовка спортивной команды), так и вытекать из замысла образовательной программы.

В этой форме можно выделить два результата. Во-первых, результат деятельностный: форма проектного мышления осваивается школьником как средство организации деятельности; он теперь *знает*, как *это* делать. Во-вторых, в коллективе, разрабатывавшем и организовывавшем проект совместно, появляется целостность мышления; человек, который нечто проектирует, становится субъектом этой деятельности. Так, например, школьник (или коллектив школьников) может проектировать свой учебный план, становясь тем самым субъектом этого учебного плана, у него появляется возможность представлять весь учебный цикл целостно, а не частично.

Обучение. Базовым процессом в этой форме является процесс *освоения и моделирования* культурного содержания. Качественным, содержательно эффективным можно считать лишь такой процесс обучения, в котором школьник выстраивает модель осваиваемого содержания, а не просто запоминает схемы и выполняет упражнение. Содержательной единицей обучения является учебный предмет как система синтеза знания; об ученике, который может мыслить предметными схемами, учитель может сказать, что он «схватывает». Такой ученик может решать задачи, схему решения которых он ещё не изучал либо для которых не существует универсальных схем (как, например, многие задачи геометрии). Образовательная задача здесь носит статус культурной задачи «образования» мышления по культурным схемам, присвоение этих схем как инструмента организации собственного мышления. В этом типе образовательного события только и возможно говорить о таком учебном результате, как *умения и знания*.

Тренинг. Базовый процесс тренинга — овладение самоорганизацией через выполнение задач на пробных телах, тренажёрах. Образовательная задача тренинга является одновременно деятельностной и антропологической. С одной стороны, осваивается (тренируется) форма, способ осуществления вполне конкретного действия; это действие может быть связано как с непосредственным, физическим действием, так и, например, с взаимодействием и соорганизацией, как, например, во многих бизнес–тренингах. С другой стороны, формируется новый функциональный орган самочувствия в отношении к осваиваемой деятельности, от чувства равновесия при езде на велосипеде до чувства работы в команде, формируемом бизнес–тренингом.

В отличие от обучения, формирующего знания, тренинг формирует компетентность как синтетическое единство способа деятельности и способа управления собой в этой деятельности. Тренинги могут включаться в образовательные программы как для решения отдельных задач, так и как элементы учебных курсов.

Организационно–деятельностная игра. Базовыми процессами здесь являются проблематизация и конструирование. Как форма должна использоваться достаточно редко, например, в форме интенсивных модулей, обозначающих ключевые точки образовательного пространства и времени. Основным содержанием здесь является работа с рамками мышления, как собственного обыденного мышления школьника, так и с рамками мышления в научном предмете либо в современных практиках. Рамки исследуются и проблематизируются на решении сложных задач, пограничных по отношению как к мышлению самого школьника, так и, возможно, к мышлению в современной культуре; за счёт таких пограничных содержательных задач достигается *реальность* того содержания, с которым работает школьник. Образовательной задачей здесь в пределе является онтологическое конструирование, определение *истинной* (для себя, здесь и сейчас) картины мира. Новообразованием здесь является расширение рефлексивных возможностей и включение в поле рефлексии онтологических вопросов.

§ 3. Событие как инструмент проектирования

Проектируя событие, необходимо учитывать, через какие уровни во время события проходит участник. Событие разворачивается как преодоление человеком определённых границ, как практических, связанных с осуществлением нового действия, так и границ в мышлении. Принципиальные типы переходов связаны с пространствами, в которых можно мыслить становление человека.

Внешний уровень — уровень человеческих возможностей, задаваемый категорией *призвания* или *предназначения*.

Следующий уровень — уровень, связанный с компетентностями, задаваемый категорией *стратегии*.

Внутренний уровень — уровень ситуативных умений, задаваемый категорией *ситуации*.

Внешний уровень связан с масштабами человеческого мышления, полагающего горизонт, смысловое поле и карту, структурирующую действительность. Это уровень практической онтологии, иначе говоря, онтологии не как интеллектуальной конструкции, описываемой в категориях рациональной философии, а как практически определённого бытия на уровне жизненных приоритетов.

В то же время этот уровень связан с предельными образцами и достижениями, это уровень культурного героя (для человека взрослеющего — идеала, взрослого человека, на которого хотелось бы быть похожим). На этом же уровне существуют ценности, фиксируемые исторической памятью, как памятью масштабной истории (истории страны, истории культурных традиций), так и «малой истории», например, истории рода, семьи, конкретного географического места, определяющий *происхождение* субъекта в его ценностных и онтологических определениях. К этому же уровню принадлежат и базовые желания и интересы, определяющие глубинную мотивацию человека, стратегии принятия им действительно важных решений.

На этом же уровне актуальна рамка героизма, образца. В подростковом искусстве эта рамка ещё удерживается в литературе и кинематографе (питающих альтернативную школу культурную действительность подростка); содержанием здесь является *воспроизведение* определённых идеальных установок, этических принципов в предельных ситуациях, что,

собственно, и составляет понятие *героизма* в узком принципе. Юноши же либо остаются в поле подростковой культуры, либо непосредственно, без подготовки, попадают в современное поле не лучших образцов западной ментальности. Образец здесь должен быть связан уже не с ситуативным поступком, как для подростка, но с выстраиванием долгосрочных стратегий, более того, стратегий конструктивных и так или иначе отнесённых к общей онтологической рамке, например, к национальной ментальности.

Современная школа умеет работать с материалом *результатов* исторических поступков, научных открытий, художественного творчества: с последовательностями исторических событий, научными теориями, произведениями. Но даже история в школьной программе как бы «безлюдна», не говоря уже о математике и физике. Возможный поворот мог бы состоять в том, чтобы втянуть в программу действительные смыслы жизни и деятельности тех людей, которые создавали историю, открывали законы природы, писали стихи и романы, реконструировать их жизненные пафосы — хотя бы для того, чтобы соотнести с современной оценкой их деятельности. При применении подобного подхода школьник может начать оценивать и соотносить себя с культурными героями, иначе же они остаются в лучшем случае персонажами какого-то другого мира, а часто — портретами в учебниках и на стенах учебных аудиторий.

Актуальна также рамка *памяти*, за формирование которой, по замыслу, должен отвечать курс истории. На наш взгляд, попытка скрывать действительные противоречия и трагедии отечественной истории, «выпрямлять» исторических деятелей является деструктивной по отношению к самосознанию юношества. Безотносительно к роли исторической мысли для формирования чувства причастности, традиции, преемственности, вне действительной истории невозможно ответить на вопрос, *что есть современность*, в отношении которой нужно определять свои жизненные стратегии. Выходом здесь может быть как реконструкция истории рода, «малой истории», так и анализ действительных противоречий в истории страны. Здесь нет необходимости искусственно конструировать проблемные ситуации, необходимо лишь суметь справиться с этими противоречиями и использовать их как оснований для самоопределения.

Энергетика принятия решений задаётся также пространствами, в которых решение действительно может быть принято; то должно быть не только интеллектуальное пространство рефлексии, проблематизации, построения версий, но и пространства свободного практического действия, в котором можно занять определённую, не предложенную извне взрослым позицию.

Следующий уровень основан на способности к определению *масштаба* проблемы, без чего невозможно реальное действие в проблемном поле. Масштабирование, рассматриваемое обычно в контексте управления, является отправной точкой и для *управления собой*, без чего невозможна компетентность в собственном смысле слова (человек *не компетентный* — тот, кто, в первую очередь, собой не управляет, потому не имеет оснований для управления ситуацией). Масштабирование и связанное с ним определение поля собственной ответственности — спусковой механизм, активирующий конкретные способности, способы деятельности, знания и умения.

В рамке, определённой масштабом, возникает также необходимость выстраивать образ действий других субъектов — в первую очередь, выделять самих этих значимых субъектов, выделять в их действиях значимые единицы, на которые необходимо обратить внимание, интерпретировать поступки и их основания. С этим сопряжены так же способность иметь *своё* убеждение, мнение, взгляд, сопоставленные с убеждениями других. Рамка времени и памяти разворачивается в способность определять *хронотон*, пространственные и временные измерения своего действия, понимая, в частности, что временные и пространственные масштабы сопряжены, что для каждого временного масштаба есть свои единицы организации

пространства.

Спроецированные на уровень ситуации, ситуативного действия, эти способности соотносятся с возможностью занять позицию, иметь своё мнение и свою версию, участвовать в определении масштаба, работать с образами и образцами. Компетентность на этом уровне разворачивается в возможность организовать ситуацию или единицу деятельности, в которой уже могут быть развёрнуты необходимые схемы действия, умения, операции...

Практика событийной педагогики юношеского возраста требует удерживать все эти уровни; с нашей точки зрения, эти уровни в целом и образуют спектр современных антропологических характеристик, которые необходимо удерживать в образовательном событии.

Переходя к технологиям организации образовательного события, необходимо отметить, что ситуация современного юношества требует *восполнить* недостающие уровни, достроить их, запустив отсутствующие режимы жизни и мышления. Возможны два движения — от предметной действительности к рефлексии её контекстов, возможных вариантов самоопределения её субъектов, и от (как правило, смутного) переживания, самочувствия по поводу собственного призвания к построению адекватной предметности [4], через которую само это переживание становится более ясным.

Школьный предмет при переосмыслении структуры научного предмета, понимании его как динамической целостности, разворачивающейся через кризисы, проблематизацию и формирование версий, в том числе версий, переживаемых конкретными учёными как лично значимые [9, 14] может стать эффективным инструментом для разворачивания всех трёх уровней — умений, компетенций, возможностей. Такое переоформление возможно проделать не только для сложившихся научных дисциплин, но, например, для таких предметов, как безопасность жизнедеятельности или физическая культура.

На основе уровней антропологических характеристик можно выделить три возможных перехода, соответствующих разным масштабам антропологических изменений в образовательном событии.

Наиболее очевидный (обустроиваемый, например, программами Развивающего Обучения [6]) переход — овладение новыми инструментами и способами деятельности. Следующий уровень — появление в самом субъекте той инстанции, за счёт которой он овладевает этими способами (на предыдущем уровне такой инстанцией является педагог). Появление такой инстанции связано с осознанием субъектом в себе нового качества, состояние (в этом отношении подросток, как и юноша — это в первую очередь состояние переживания в себе новой возможности, а не позиция). И, наконец, это состояние оформляется в адекватной культурной и социальной форме.

Если второй уровень может осуществиться *естественно*, за счёт включения внешних по отношению к школе социальных и культурных механизмов, то третий требует отдельных проектных и исследовательских работ, либо помещающих такие формы в институт школы, либо выстраивающих альтернативный общественный институт.

В пределе событие может быть понято как *сборка* субъекта, его оформление самим себя на основе как индивидуальных антропологических характеристик с опорой на идеальную форму организации субъекта, так и переоформление субъектом самого себя, изменение формы организации. После события нечто меняется (например, организация жизни, самоощущение, формы поведения)... По такому изменению событие и может быть отслежено, а не, например, по внешним достижениям (редуцированной формой такой является схема единого государственного экзамена, менее редуцированной — такая популярная форма фиксации достижений, как *портфолио*).

Можно выделить две институциональные формы такого изменения: *праздник* и *изменение уклада*. Изменение уклада материализуется в особой организации жизни в школе

для юношеского возраста (включая физический переход в другое пространство, другую организацию самого пространства и времени, в изменении типа учителя и типа коммуникации). Праздник же включает в себя локальное изменение организации жизни, включая как собственно событие самого праздника, так и процесс подготовки, который может развернуться не только в отдельную деятельность проектирования, но и в отдельный ритм жизни, обусловленный задачами подготовки.

Точно так же переходы можно выстраивать внутри учебных предметов, на смене парадигм и подходов, и на материале образования группы, команды из разрозненной совокупности индивидов — для этого необходимы задачи и вызовы, требующие действительной соорганизации, а не выстроенного извне разделения труда. Такого рода задачи и вызовы хорошо известны (например, волонтерские проекты); для юношеского возраста их, вообще говоря, ещё необходимо изобрести.

В итоге, можно определить образовательное *событие* как ограниченное в пространстве и времени социальное явление, *приводящее к антропологическим сдвигам и изменениям*, в пределе — к экзистенциальным изменениям, изменениям на уровне сущности человека.

* * *

Может показаться, что мы требуем от *образования для юношей* слишком многого. Но эти представления связаны как с культурно-исторической традицией, в которой выстроено *содержательное и ценностное* представление о юношеском возрасте, так и с самоопределением авторов, целенаправленно выстраивающих для своих учеников юношеский возраст как Событие.

Приложение

Схематизация как онтопрактическая функция в образовании

1. Традиционно языки самоорганизации («заботы о себе») существовали в закрытых институтах: семья, род, церковь, ордена, университеты... Индустриальная эпоха, «обрушив небеса», иначе говоря, проблематизировав возможность самоопределения человека через Трансцендентное, во многом уничтожила порождающую Человеческое функцию «базовых институтов». Некоторые из этих институтов исчезли, некоторые трансформировались настолько, что уже не могут рассматриваться как антропологические институты.
2. Восстановление закрытых социокультурных систем двадцатого века зачастую приводило к неконкурентоспособности и маргинализации адептов. Например, при определенных допущениях, выполненных, прежде всего, советскими социологами [7], адептов «советского народа» можно считать маргиналами в масштабах развития общеевропейской (в итоге, после включения в эту систему отношений Латинской Америки, Японии и Китая — планетарной) культуры. Возникла проблема принципиальной смены практик традиции культуры самоорганизации и воспроизводства человека, а соответственно смены и перераспределения знаний о языке самоопределения.
3. Введение языка самоопределения в образовательные практики (системы «открытого образования») не однозначно и далеко не очевидно. Так как во многом языки есть семиотические тела социокультурных практик, смена языка есть смена самих практик; и в случае с системой образования, есть смена языка коммуникаций и содержания.
4. Традиционный культурный шлейф во многом центрирован на времени и рассуждает в координатах времени; в этом качестве он игнорирует категории организации пространства и пространственного мышления. Для рациональной культуры Нового Времени характерно восприятие различных аспектов действительности в параллельных временных потоках, не

соотнесённых между собой. Такая (научно–предметная) организация мышления сводит его к мысленным операциям с различными типами вещей. В то же время язык самоопределения есть, прежде всего, язык, связанный с организацией среды и пространства, с помещением себя в *определённую* историю, социокультурное пространство, рамки мышления, онтологические конструкторы.

5. Таким образом язык системы образования XXI века должен стать языком пространственного «размещения себя». Соответственно, предметно-возрастная организация образования должна превратиться в топологию пространственного мышления. С точки зрения гуманитарно-методологического подхода пространственное мышление возможно рассматривать как рамочное мышление, осуществляющее управление дискурсивным мышлением и образно-эйдетическим мышлением и тем самым диалектически снимающее их противоположность.

6. Соответственно, должно произойти и революционное изменение коммуникативных стратегий образовательных систем. Это можно сформулировать как переход от дидактики, последовательному изложению шагов освоения предмета к *политетике* [17, 22] то есть к одновременному разворачиванию всей полноты практики, представляющей осваиваемый объект.

7. Образовательная деятельность не имеет собственных практик, за исключением практик онтологического конструирования. При этом конструирование выполняется не в мышлении, но в определении действительного бытия в Мире и Мира Бытия. Можно предположить, вслед за И. Кантом, что основным элементом такого определения является *схема*.

8. Конструирование схемы является процессом объективации реальности. Такое конструирование становится ведущим действием в педагогических системах, практикующих Бытие и порождающих онтологию.

9. Схема является наиболее адекватным процедурным механизмом образования, направленного на разворачивание пространства и ситуации самоопределения человека, поскольку схематизация производит:

- характеристики пространственной организации;
- характеристики организации единиц целостности;
- характеристики коммуникативной организации.

При этом конструирование вводит четыре единицы описания содержания: объект, действие (операции), языки (знаки), понятия.

10. Социокультурные объекты (конструируемые в педагогике самоопределения) выступают в качестве чистых идеальных форм — онтологических схем.

Социокультурный объект возникает как определённая схема, обеспечивающая продуктивное действие. Происхождение социокультурного объекта обоснованно принципом схемы двойного знания, когда задаётся пространство изображения объекта и особое пространство для самого объекта как возможного. Здесь и появляется пространство онтологических схем. Субъект в этом пространстве конституируется за счёт неизбежности целеполагания: «объект есть всегда выдвинутая вперёд цель, к которой мы идём» (Г.П. Щедровицкий).

Литература

1. Аверков М. С., Ермаков С. В. Интенсивная школа как пространство переходов для юношеского возраста / Материалы XIV научно–практической конференции «Педагогика развития». Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2008.
2. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. Сочинения, в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
3. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII века.

- Структуры повседневности: возможное и невозможное. М.: Весь мир, 2006.
4. Генисаретский О. И. Воображаемая предметность и воображаемая деятельность: заметки к педагогике воображения / Генисаретский О. И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002.
 5. Гёте И.-В. Страдания юного Вертера / Гёте И.-В. Сочинения. Т. 6. М.: Художественная литература, 1990.
 6. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972.
 7. Зиновьев А. А. Гомо советикус / Зиновьев А. А. Гомо советикус. Мой дом — моя чужбина. М., 1991.
 8. Ефимов В. С., Ермаков С. В., Лаптева А. В. и др. Возможные миры: практика инициации творческого мышления. М.: Интерпракс, 1994.
 9. Кун Т. Структуры научных революций. М.: Мир, 1977.
 10. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / Лосев А. Ф. Миф — число — сущность. М.: Мысль, 1994.
 11. Маркс К. Размышления юноши при выборе профессии / К. Маркс, Ф. Энгельс. Ранние работы. М.: Институт марксизма-ленинизма, 1956.
 12. От пятнадцати и старше: новое поколение образовательных технологий. М.: Школа гуманитарного образования, 2006.
 13. Платон. Алкивиад I / Платон. Сочинения, в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1990.
 14. Полани М. Личное знание. М.: Прогресс, 1984.
 15. Попов А. А. Современное юношество и идея образовательной программы: на пути к новой институциональной модели / Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития». Красноярск: Красноярский государственный университет, 2006.
 16. Попов А. А. Основания современного юношеского образования / Материалы XIV научно-практической конференции Международной ассоциации развивающего обучения. М., 2008.
 17. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. М., 2007. №3.
 18. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Томск, 2008.
 19. Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. Хромая судьба. Донецк: Сталкер, 2004.
 20. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (макет) / Под общ. ред. А. Адамского. М.: Эврика, 2008.
 21. Фруммин И. Д., Знаменский С. В. Краевая Летняя Школа по естественным наукам / Летние школы. Материалы всесоюзной конференции. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1988.
 22. Щедровицкий П.Г. Экспериментальная жизнь. М., 2007.
 23. Эльконин Б.Д. Идеи развития и антропологические практики // АРХЭ: культурно-технический альманах. Антрополитика / Под. общ. ред. А. Попова, И. Проскуровской. Томск, 2004.