

Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта

(на пути к дидактике открытого образования)¹

* < . . > Что же нужно для осуществления той или иной практики в среде динамического общества, причем не простой, а гуманитарной практики, т.е. ориентированной на работу с общественным и индивидуальным сознанием? Думаю, что это, прежде всего, особый принцип организации мышления, с помощью которого возможно признание разного: мнений, идей, поступков, жизненных целей и стратегий, судеб и биографий. На методологическом языке этот принцип организации мышления выражается как принцип признания разных миров.

Думаю, что главное в “арсенале” проектировщиков образовательных систем - это модели педагогических образовательных практик и схемы их организации. Они нужны, прежде всего, тем, кто в конце XX века в России как динамическом обществе готовят себя к конструированию образовательных технологий и осуществлению инновационной педагогической деятельности.

Предварительным этапом проектирования образовательных практик должна стать рефлексия современного состояния общества и тенденций его развития. Эта рефлексия должна быть выражена в социально-философских концепциях, где, как минимум, существуют следующие представления:

- о характеристиках существующего общества, динамике его развития путем указания основных понятий и идеалов (мыслительных представлений) его будущего состояния;
- об антропологических концептуальных схемах и принципах мышления о них;
- о принципах управления.

Поскольку я сейчас читаю не просто методологическую лекцию, а еще и демонстрирую пример проектного мышления, то сразу же в этом пункте начну осуществлять социально-философское (рамочное) полагание, конечно же, исходя из субъективных авторских оснований. (Кстати, проектирование всегда имеет еще и “нулевой” пункт, который можно назвать “самоопределением проектировщика как личности”).

Появление этих оснований связано с определением проектировщика по отношению к онтологической картине человеческого общества на определенном культурно-историческом этапе. Таким выбором или, говоря методологическим языком, предельной социально-философской рамкой для меня и нашего проектировочного коллектива выступает понятие “открытое общество”. Что значит предельная рамка в проектировании образовательных систем? С одной стороны, это главная характеристика той ожидаемой реальности, которая сегодня существует как некий образ-идеал. С другой стороны, это источник мировоззренческих оснований и, следовательно, источник понятий,

задающих те или иные педагогические технологии в образовательных системах. Такое понимание предельной рамки в форме предельного понятия как идеала и источника технологических требований очень важна.

“Открытое общество” - это не просто образец-идеал, а скорее теоретический конструкт, задающий иные (по отношению к “закрытому обществу”) принципы мышления о мире и позицию человека по отношению к социальной деятельности. И когда Джордж Сорос в своих последних лекциях говорит о появляющихся проблемах разворачивания концепции открытого общества в странах западной демократии, то для меня это прежде всего информация о мыслительных и ментальных установках членов такого общества. (Проводя со своими учениками исследовательский семинар в Париже, посвященный анализу содержания оснований жизнедеятельности граждан Франции, мы убедились, что во многом Джордж Сорос прав: установки людей, связанные с пониманием свободы личности, носят в большинстве случаев внешний, “рекламный” характер, мнение об индивидуальности как об экзистенциальной и социальной особенности человека мало популярны.)*

Хочу высказать мнение, что “открытое общество” - это не очередной “догмат-шаблон”, скорее, это указание на принципы мышления мира, человека, себя, общества. И мне думается, что в самом предельном смысле противопоставление “закрытое - открытое общество” основывается на онтологическом противопоставлении “мир есть сам по себе (объективно) - мир есть результат деятельности (мыследеятельности) человека и человечества (культуры)”. Это онтологическое противопоставление на языке Анри Бергсона возможно описать как “статичное - динамичное”. Комментируя Бергсона, Д. Реале и Д. Антисори пишут: “Мораль закрытого общества статична. Открытое общество, напротив, максимально динамично. Безличному конформизму и всевозможным табу закрытого общества противостоит мораль общества, делающего ставку на личное начало с его изначальной неповторимостью”. Признание индивидуального человеческого начала как источника мироположения есть механизм и источник развития динамического общества.

Для выделения принципов мышления следует рассмотреть характеристики открытого общества. Анализируя работу Карла Поппера “Открытое общество и его враги” (1945), мы можем выделить три основных таких принципа:

- рациональность познания и освоения мира (в противоположность мистике и мифологемам);
- критицизм (в противоположность догматизму);
- индивидуализм (в противоположность коллективизму).

Из этих принципов организации мышления возникают и соответствующие представления об антропологических и управленческих схемах. Человек начинает мыслиться уже не как вещь - объект, который можно программировать внешними условиями, который существует в рамках раз и навсегда заданной картины мира, где он сам (человек), правила и нормы, социальные структуры есть и неизменны. Исходя из выделенных принципов, человек есть обладатель индивидуальных интеллектуальных функций. С точки зрения принципа рационализма, человек способен искусственным образом “полагать” мир, т.е. иметь и строить собственные (субъектные) представления о своем “Я” и его развитии; согласно принципа критицизма, человек обладает способностью к рефлексии и построению сравнительно-оценочных суждений; а

с точки зрения индивидуализма, человек способен к осуществлению актов самоопределения как реализации своей индивидуальной свободы - в социальном плане это выражается в форме поступков как проявлении свободной воли.

Что же касается управленческих аспектов, то замечу, что переход к открытому обществу связан с изменением идеологического типа менеджмента на проектный. (Поскольку это не является предметом нашего рассмотрения, отошлю Вас, например, к публикации С.Дацук о проекте [сетевого журнала “XYZ”](#)).

* Поскольку нас интересует проектирование педагогических технологий, то на следующем шаге мы должны выделить ключевые понятия в сфере антропологических представлений концепции открытого общества, а далее описать их на методологическом (инст-рументальном) языке для того, чтобы приготовить к педагогическому технологическому использованию. Такими понятиями, с моей точки зрения, выступают понятия свободы как внутренней способности к поступку (трансцендентальная свобода) и самоопределения как способности к созданию и переходу к “собственной” Реальности. Именно эти два понятия, по-моему, задают смысл “индивидуальности” в системе открытого общества.

Технологическая представленность понятий - это сложно организованный методологический дискурс, но без него не обойтись, если мы проектируем педагогику как практику. Рассмотрение понятий “трансцендентальная свобода” и “самоопределение” в контексте педагогических технологий я произвел в публикации “Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования)”². Следует заметить, что педагогические технологии закрытого общества основаны на практиках трансляции, тогда как педагогика открытого общества, с моей точки зрения, должна быть направлена на разворачивание практик трансцендирования как практик преодоления внешних влияний и реализации собственных внутренних потребностей.

Практики трансцендирования в истории культуры возможно рассматривать как практики свободы, имеющие отличительные характеристики в пространстве антропопрактик.

Прежде всего осуществление подобных практик связано с полаганием трансцендентной реальности как онтологического в-себе-бытия, и приписывания ему статуса истинного. Наличие пространства свободы в трансцендентной реальности разворачивает (обуславливает) наличное бытие и обуславливает существование его модусов. Это с точки зрения “организации” трансцендентной реальности. Но возможен и другой разворот с точки зрения порождения (генезиса) пространства трансцендентальной свободы. Здесь и возможно обсуждать понятие самоопределения и его различные модификации.

Педагогическое, следовательно, технологическое отношение не позволяет мыслить идею трансцендентной свободы как потребность саму по себе. Свобода есть порожденный эффект субъектного существования в трансцендентной реальности. Следовательно, для педагога она не ценна как цель.

В конечном смысле, самоопределение - это предельный способ существования в трансцендентной реальности, соразмерный по своей предельности со способом "жизнь" в эмпирии. Самоопределение - это существование по отношению к Сущему или в мире представленности Сущих, поскольку самоопределение как идея поиска уже предполагает понимание многообразия Сущего, или, вернее, существование в поле трансцендентности. Такое существование есть бытие обоснования себя. И это есть инобытие - существование сущности. Поэтому самоопределение не есть действие, хотя именно инобытие порождает действительность как действенность. Самоопределение не есть переход (по отношению к Миру), за это отвечает трансцендирование, хотя самоопределение есть результат трансцендентного акта. Это есть бытие. Это можно называть по-разному, главное - понимать сущностную, порождающую природу этого бытия. Бытия, отвечающего за собственное сохранение и, что очень здесь принципиально, удерживающего содержание Сущего в мире средств, поскольку в качестве содержания культуры для нас, прежде всего, выступают методы (как принципы) мышления и деятельности, возникающие в результате обработки мыслительных прорывов. На уровне мышления эти методы обозначаются как предметная организация, на уровне деятельности они "становятся" организованностями в деятельности (культурными формами организации многоуровневого знания о мире).

Привлекая далее антропологические представления И. Канта, позволяющие рассматривать культуру как индивидуальное пространство актуалгенеза, возможно ввести понятие самоопределения как накопление и реализацию опыта свободы по использованию практик мыследеятельности. И в этом есть испытание - существование (как осуществление) человека в поле сферы Духа, но не в пространстве отождествления с Духом.

Думаю, именно с этим испытанием связано решение конфликта "культурное – индивидуальное."

Итак, педагогика открытого общества направлена на ситуации взаимодействия культурного и индивидуального³. Так ориентированные педагогические практики в последние годы называют педагогикой самоопределения. И именно педагогика самоопределения позволяет нам в практике, в реальном взаимодействии со школьниками реализовывать принцип разных миров в образовании. Во многом это связано с содержанием культуры постмодернизма, которое возможно охарактеризовать как культуру человеческой индивидуальности, задающей методы организации мышления и определяющей формы организации знаний о мире. Благодаря этой культуре, человек имеет возможность освобождения из-под форм социальности – социализма, тоталитаризма, коллективизма, различных форм принуждения. По существу, индивидуальность в постмодернизме определяется способами употребления материала, создавая своеобразные организованности в деятельности, поскольку материал уже не существует в "чистом виде", он так или иначе культурно освоен. Таким образом, культура постмодернизма есть "панорама" индивидуальных уникальных форм употребления материала (знаний, ценностей, правил, ...), который уже представлен человеку через многочисленные организованности в деятельности. Отсюда и специфические признаки постмодернизма:

“имманентность” и “неопределенность”, “с метафизической точки зрения не способные сказать о “конечных истинах” (I.Hassan); “корректирующая ирония” по отношению ко всем проявлениям жизни (A.Wilde); “состояние радикальной плюральности” (W.Welsch), а также поэтический язык и поэтическое мышление, в оформлении которого важную роль сыграли, по мнению И. Ильина, философско-эстетические представления восточного происхождения - дзен буддизма и даосизма.

Следует отметить и специфику субъекта культуры постмодернизма (имею ввиду не “захваченное” сознание, а использующее панораму существующих средств самоопределения). Его характеризует высокая степень саморефлексии, превращающей автора в теоретика собственной деятельности (напр., Деррида). Примечательно, что так называемые “постмодернистские романы” Джона Фаулза, Джона Барта, Алена Роб-Грийе, Филиппа Соллерса, Хулио Кортасара и др. содержат рассуждения и о процессе написания произведения. Также следует заметить, что в культуре постмодернизма онтологический вопрос решается за счет “гипотетического порядка и временного смысла мира своего личного опыта” (D.Fokkema) - знания о мире превращаются в знания об индивидуализированных способах существования, вместо онтологических картин возникают различные типы дискурсов самоопределения.

С точки зрения разворачиваемой нами логики, культура постмодернизма для ее субъекта есть культура самоопределения, т.е. культурная организация постмодернизма задает (“провоцирует”) условия существования человека как свободно действующего существа, способного строить собственные “траектории” и втягивать необходимые мыследеятельностные средства для их реализации. (Этот вывод обусловлен тезисом о том, что принципы мышления о самоопределении строятся на идее возможности существования многих миров.)

* Карл Поппер, основоположник идей открытого общества, указывал на специфическую роль образования в становлении и развитии концепции открытого общества. Для сегодняшней России это не очевидно, т.к. традиционное представление об образовании как передаче ставшего опыта человечества удерживает статичность - процесс воспроизводства социального индивида и общества в целом. Открытое же общество динамично по своей природе, поэтому идеология открытого образования направлена на формирование такого индивида, который способен жить в открытом обществе и сознательно его поддерживать.

Такую интенцию открытое образование реализует, используя некоторые свои новые функции, невозможные в закрытом обществе. Одну из них подразумевал А. Бергсон, заметив, что маленький человек не имеет привычки связывать себя привычкой общества. Взяв это за рабочую идею, внутри открытого образования возможно выращивать системы создания нового образа жизни. Так у открытого образования появляется функция экспериментального выращивания “людей нового типа” путем генерации новых типов их деятельности и жизнедеятельности, нового представления реальности.

Сферу образования в открытом обществе можно рассматривать также не только как сферу передачи опыта и подготовки индивида, но и как испытательный полигон - антроподром (термин П.Г. Щедровицкого). В этом случае образование выступает как место возможного риска, место проб и ошибок, испытания собственных возможностей и вариантов самоопределения (еще одна новая функция). Открытое

образование - это рискованное предприятие, а входящий в него - предпринимающий, ищущий ходы и осуществляющий поиск в образовании человек. В отличие от традиционного, такое образование основано на проблемности, проблематизации самих участников образовательного процесса.

* Контурно очертив систему открытого образования, не буду голословным и расскажу об одном проекте в рамках идеологии открытого общества и открытого образования, автором которого является наш коллектив. Проект называется “Алтайская школа-лаборатория гуманитарного образования” и является системой дополнительного открытого гуманитарного образования для старшеклассников и студентов.

Школа-лаборатория гуманитарного образования (ШГО) создана в 1996 г. и в организационном аспекте представляет собой сетевой проект, опирающийся на ряд управленческих и образовательных государственных структур (это самый оптимальный вариант для нас при сегодняшней ситуации), но при этом сборка (содержательное и организационное лидерство) остается в наших руках. Это наиболее удобный и подходящий вариант для нашего региона⁴.

Почему нельзя создать проект, полностью самостоятельный, не зависящий от других структур? Это возможно, но управленец при этом должен понимать, в какую нишу попадет его проект на рынке образовательных услуг. А если такой рынок еще не создан и в сознании людей (потенциальных потребителей) этой ниши нет, хотя потребность в ней уже, может, и есть? Нет представления (понимания), что такую потребность можно реализовать в свободной экономической форме, в форме рынка, пока традиционно люди тяготеют к государственным образовательным структурам. Поэтому наш проект и устроен сетевым образом с опорой на государственные структуры, поскольку в регионе Алтайского края другой - рыночной - возможности его устройства пока нет (с точки зрения ситуативности, это нормально).

Назначение Школы-лаборатории состоит в предоставлении средствальных возможностей для осуществления актов самоопределения человека по отношению как к предельным основаниям, так и к жизнедеятельностным ситуациям. Цель образовательной деятельности школы-лаборатории заключается в формировании искусственного отношения человека к процессам собственного существования и деятельности (здесь и закладывается идея существования субъекта в открытом обществе). Данная цель реализуется посредством идеологии открытого образования, связанного с возможностью построения индивидуальных образовательных программ. Образовательным средством в школе-лаборатории является гуманитарное знание, ориентированное философско-методологическим образом*.

Реализация проекта как системы открытого образования несет на себе три основные характеристики открытого общества, о которых мы говорили выше. Принцип индивидуализма реализуется в том, что ученики ориентированы на построение собственной индивидуально-образовательной программы и движение по ней. Принцип критицизма претворяется в том, что каждая образовательная форма постоянно поддерживается рефлексивной формой - формой выхода ученика из той деятельности, которую он осуществляет и осознания своего

отношения к ней. Принцип рационального познания и освоения мира заключается в том, что ученики осваивают такие типы мыследеятельности, как исследование, проектирование, конструирование, программирование.

* Хочу рассказать об одном образовательном фрагменте системы открытого образования, посвященном формированию функции программирования. Он называется сессия-семинар “Мышление как средство управления”. Идея состоит в том, чтобы показать проблематику управления не только в его методах и способах, но и через ту картину мира и деятельности, которую несет на себе управленец. Мышление путем программирования полагает для управленца ту картину мира и деятельности, в рамках которой и по законам которой это управление будет разворачиваться. Программирование как управленческую функцию мы понимаем не просто как описание тех или иных действий и средств, а прежде всего как полагание той зоны, в рамках которой будет происходить управление, и тогда оно будет осуществляться по законам этой сферы, или зоны. В этом - интрига сессии-семинара: нет однозначных схем управления, т.к. нет однозначных и единственно возможных схем представленности мира.

Вспомним принцип критицизма в идеологии открытого общества: возможно критическое отношение (позиция) субъекта открытого образования к различным типам представлений о мире. На этой сессии мы должны были реализовать этот принцип, поставив ученика в такую позицию, где он должен был сам осознавать, в каких управленческих системах ему дальше жить, работать, существовать. Надо заметить, что управление мы рассматриваем не только как управление обществом, а прежде всего как искусственное полагание человеком своей собственной жизни. Поэтому эта сессия предназначена для всех тех, кто просто хочет сознательно жить, жить рационально, исходя, в том числе, из идеологии открытого общества.

Таким образом, в этой сессии мы двигались в нескольких режимах:

1. Проблемный семинар - обсуждение разных типов и способов программирования.
2. Культурно-историческая панорама (лекционные курсы) разных типов мышления и онтологических представлений в истории культуры: мифология, религия, философия, наука, методология. Это знания не просто о способах полагания онтологических картин, а лекции о том, как эти схемы знаний и эти картины мира влияли на способы управления, в том числе и социального управления, в различные культурно-исторические эпохи. Так культурно-историческая панорама еще и сама по себе проблематизировала участников сессии, т.к. она не давала готовых рецептов, она представляла различные прецеденты в культуре, исходя из различных метафизических оснований.
3. Рефлексивные семинары - осознание своего места и участия в различных образовательных режимах.

Основополагающий принцип организации содержания систем открытого образования есть принцип организации мышления по схеме многих знаний, задающий интригу смыслообразования и обеспечивающий средствиальную оснащенность субъекта открытого образования. Систему открытого образования можно представить как образовательное пространство, наполненное многими схемами рефлексивных знаний,

построенных над предметным знанием как объектом. Чтобы не потеряться, субъект вынужден создавать конфигурации разных систем знаний, выстраивая их согласно своим образовательным целям. Так возникает вектор образовательной траектории, который особым образом пронизывает рефлексивные пространства многих знаний, связывая их в одно целое. При этом, когда необходимую схему знаний нельзя взять как готовое знание, субъект сам создает рефлексивную надстройку, используя другие схемы знаний как средства. Так выстраивается индивидуальная образовательная программа, построение которой есть момент онтологизации (создания онтологии индивидуальности как способа организации человеком и себя, и своего отношения к миру).

Таким образом, одна из задач открытого образования - это формирование способностей к построению рефлексивных образовательных пространств, а предельная цель - воспроизводство индивидуального антропологического бытия. Тогда историю индивидуальности возможно рассматривать как историю создания трансцендентальных топологических пространств, а человека - как своеобразный веер таких свернутых пространств. Индивидуальность в этом случае есть своеобразная упаковка-носитель, способная разворачивать эти пространства как культурные действительности. Получается, что рефлексивные режимы как раз и нужны для того, чтобы, с одной стороны, человек осознавал, что происходит с ним в открытом образовательном пространстве, а с другой, чтобы он строил свою историю, историю своего существования как пространство индивидуальности, из которого и развернется будущая программа.

Эти три основных режима сессии: семинар по программированию, лекционная панорама и рефлексивный семинар - тесно взаимосвязаны. В этом треугольнике и заключена дидактика ШГО как системы открытого образования. Этот треугольник позволяет, с одной стороны, в режиме культурно-исторической панорамы показать прецеденты осуществления функции программирования в истории культуры, с другой стороны, в режиме рефлексивного осознания со стороны субъекта открытого образования возможно появление отношения к этим культурно-историческим панорамам и своей позиции, а в режиме семинара по программированию он может реализовать эту собственную позицию, исследуя собственную индивидуальность и программируя свое будущее.

Вот такая дидактическая установка была нами сформирована перед сессией. Далее нужно было подобрать наиболее удобные и подходящие формы ("упаковки") работы с участниками. Поскольку семинар был для нас ведущей линией, а лекционный и рефлексивные режимы развертывались по сопричастности к нему, то главная упаковка была связана с семинаром. Она должна была учитывать психологию возраста, быть знакома и приемлема для всех участников. В качестве упаковки для этой сессии был взят сюжет повести братьев Стругацких "Жук в муравейнике"* , поскольку в нем заложена идея программирования человеческой жизни, идея миссии и цели в человеческой жизни. На семинаре не шло обсуждение этого произведения, оно давало лишь основные понятия: понятие программы, инвариантности в программе, реализации программы и т. д., причем в доступной образной форме. "Жук в муравейнике" был для нас фантастическим прецедентом полагания его главными героями – "Странниками" искусственного отношения к жизни человека. Участники в ходе семинара пытались встать в позицию этих "Странников" по отношению к собственной жизни.

Запуск самого семинара у нас всегда начинается с проблематизации, т.к. далеко не факт, что люди в 14-15 лет озабочены программированием как управленческой функцией или программированием собственной жизни. Установочный проблемный доклад в данном случае был посвящен проблеме выделения оснований деятельности людей в различные культурно-исторические эпохи. По существу, разговор шел о проблематике взаимодействия объективного и субъективного. Проблематизация участников семинара заключалась в постановке перед ними вопроса: “В рамках каких представлений они могут мыслить свое будущее, иначе - программировать свою жизнедеятельность?”

Далее работа на семинаре шла по различным направлениям, которые мы именовали “исследовательскими отделами-лабораториями НИИ”, занимающимися программированием жизнедеятельности человека, выделением постоянных оснований его личности, оснований его жизненной истории. Участники создавали не только профессиональные группы, но и “отделы нравственности”, “добра”, “любви”. (На наших сессиях вполне можно проводить социологический анализ ментальных представлений современной молодежи.)

Главенствующей проблемой всей сессии-семинара была проблема сочетания естественных и искусственных линий в жизни человека. Что есть жизнь человека: искусственный или естественный объект, искусственно-естественный или естественно-искусственный? Эта проблематика “искусственное - естественное” в жизнедеятельности человека, с нашей точки зрения, является не только проблематикой дидактической системы. Это основная проблематика открытого общества. Что есть человек в открытом обществе? Естественный объект, который двигается за обществом, за объективной ситуацией или искусственный объект, который собственной волей, собственным мышлением может полагать и создавать различные общественные явления, ситуации и собственную жизнь. И когда участники семинара в понятиях “искусственное - естественное” обсуждают собственную жизнь, начинаешь понимать, что дидактические единицы - не просто вспомогательное средство. В открытом образовании дидактические упаковки есть механизм движения к смыслу.

Очень важным и примечательным был режим сборки всех основных направлений сессии - панорамных лекций, рефлексивного режима и самого семинара - в одно целое. Это происходило в последний день, когда участники пытались собрать все это вместе, связать между собой. Уникальность этих связей-рефлексий и является результатом сессии-семинара для учеников ШГО как системы открытого образования. Каждый из них видит свою связку, по-своему интерпретирует главные идеи сессии: идею программирования своей жизни (ее искусственного полагания), идею отношения к разворачиваемым на сессии понятиям, их присваивания. По итоговым связкам-рефлексиям можно понять, насколько состоялось это присвоение и движение внутри заданных рамок.

* Предложенное вашему вниманию содержание сессии не единственный пример формирования позиции субъекта открытого общества путем образования. У нас есть и другие сессии, посвященные проектному профессиональному самоопределению, гражданскому (социальному) самоопределению, сессии, связанные с экзистенциальной проблематикой. Такие явления (сессии) выступают для нас как основные педагогические события*. Попробую, насколько сегодня могу, системно их обосновать.

Если традиционный педагогический дискурс является дискурсом “онтологии культуры”, то дискурс “педагогике постмодернизма” возможно охарактеризовать как трансцендентальный дискурс свободы, разворачивающий пространства “неиндуцируемой индивидуальной реальности” (М.К.Мамардашвили). Такая коммуникативная стратегия позволяет фиксировать (“схватывать”) порождение истории индивидуальности как “онтологии индивидуального” (М.К.Мамардашвили). Истории индивидуального возможно рассматривать как истории создания трансцендентальных топологических пространств. Конечно же, описания этих пространств во многом эзотерично, например, А.Кончаловский – “Одиссея” – Гомер; Л.Выготский - “Мой Гамлет” - Шекспир; М.Мамардашвили (как экзистенциальный кантианский феноменолог) – Марсель (“В поисках утраченного времени”) – М.Пруст; С.Дали – “Тайная вечеря” – Христос; А. и Б.Стругацкие – “Странники” (Образ Будущего) – Лев Абалкин.

Сверхобъектом такого дискурса является идея трансцендентальной свободы. Наверное, это дискурс признания разного существования разных сущностей.

В образовательных практиках “эйдос свободы” выступает как идея возможного будущего, определяя поле уникального дискурса, организованного посредством символов и топосов самоопределения.

В качестве коммуникативной дискурсивной стратегии здесь могут выступать виды исповеди, порожденные различными интроспективными формами.

Риторика исповеди –самопроблематизирующая риторика окказионального⁵ уникального, но диалогизированного слова. Исповедь задается изначально диалогом “накоротке” между “я-существующим” и “я-сущностно - возможно состоявшимся”. Коммуникативный статус сообщаемого – мнение-версия, моделирующая окказиональную картину мира. Исповедь ориентирована на субъекта – носителя собственной индивидуальной истории.

Такое коммуникативное событие “посвящено” порождению реальности посредством реконструкции и деконструкции. Различные формы интроспекции возможно реализовать через определенные виды исповеди. Это начинает уже задавать “онтологические” представления о дидактике системы открытого образования (смотри таблицу, где каждый горизонтальный ряд определяет в проекте ШГО стратегию и содержание основного педагогического события – своеобразной сессии-семинара). Но это уже следующий тип работ.

Исповедь как коммуникативная стратегия педагогического дискурса

Вид исповеди	Стратегические понятия,	Объект рефлексии	Стратегии трансцендентальных актов	Тип мыследеятельности	Методическая “упаковка”
--------------	-------------------------	------------------	------------------------------------	-----------------------	-------------------------

	организующие “антропологический материал”		(содержание деятельности)		
Проникновение	“Небытие” (освобождение)	Сфера деятельности (на профессиональном материале)	История другого (практика отказа) (от другого лица)	Понимание	“Монастырь”
Мемуарность	“Топос”	Социальная действительность	Средства порождения сферы индивидуальной истории (версия истории существования хронотопа)	Исследование и средствительное проектирование	“Авторское (семейное)” сообщество
Кредо	“Точка собирания” — инвариант	Формы мышления	Основания истории (будущее индивидуальной истории)	Целеполагающее проектирование, выделение оснований программирования	“Лаборатория клонирования”
“Растворенная исповедь”	“Порожденная реальность”	История социокультурных объектов	Индивидуальная история как средство деконструкции других историй	Анализ и прогнозирование	“Бюро гуманитарных технологий”
			(Мир как индивидуализированный текст)	Онтологизация	“НИИ “Культурологии и компаративистской истории””

январь 1999

* См. также публикации И.Прокиной и Е.Андреева в данном сборнике

Приложение 1

В Париже, в одном из лицеев, произошла встреча французских лицеистов и российских школьников, учеников Школы-лаборатории гуманитарного образования. Наши ученики, попав в другую страну с иной системой воспитания, не зная языка и не понимая специфики французской молодежи, в совершенно незнакомой для себя ситуации должны были организовать диалог - коммуникацию со своими сверстниками, цель которой - понять, что они из себя представляют, чем интересуются.

Это была достаточно сложная задача. После первого знакомства и формальных вопросов аудитория перешла к более глубоким проблемам: что значит быть счастливым и где может быть свободен человек. Реально диалог о свободе значил следующее: “У меня есть место собственной свободы, и мне нужно узнать, где твое место свободы, чтобы расширить свое”. Для примера российский школьник описал жизненный путь “Жака” от рождения до смерти (младенец - ученик - студент - функционер - пенсионер...) и спросил: “Где был Жак?” Это вопрос о месте свободы человека, месте его существования.

Диалогика может осуществляться только через понимание места свободы людей - это первый принцип. Второй принцип - принцип рефлексивного охвата, понимания про “топологию свободы” другого человека. Российские школьники были учениками особенной школы, где одним из главных является постановка рефлексии, поэтому они понимали, как это можно сделать. Французские ученики, хотя и понимают, про что их спрашивают, и утверждают, что они свободные и счастливые, но выделить место своей свободы не могут. Тогда мы предлагаем для обсуждения другую ситуацию: девочка на необитаемом острове, где есть все блага цивилизации и только нет людей: убраны все лишние контексты, мешающие обретению свободы человека - это другие люди, которые “создают” тебя (смотри у К.Кастанедо диалоги Дона Хуана и его ученика). Таким образом, подготовлена почва для диалога, нет контекста национального и государственного, предложена идеология космополитизма. При обсуждении этой ситуации оказалось, что французские лицеисты одиночества бы не выдержали, указав на самоубийство как на единственный выход. Наши же ученики говорили о разных вариантах, вплоть до создания партии через Интернет, не потому, что были такие уж лидеры или отличники, просто они, владея рефлексией, могли мыслить себя вне контекста других людей.

Встреча закончилась большим непониманием с французской стороны, и все встречи с нами, ранее согласованные, были отменены. Это был поразительный момент, который натолкнул меня на сопоставление западных демократий и развивающихся обществ Восточной Европы и России. Об этом говорил Дж. Сорос в своей речи “Может ли Россия показать миру путь к открытому обществу?”. Он критикует Запад за отсутствие веры в концепцию открытого общества и возлагает большие надежды в этом отношении на Россию. Действительно, мир в старых демократиях настолько расщеплен, что в нем не остается места человеческому. Мир техногенной цивилизации выталкивает человека, и если человек не находит места, где он может быть свободным, он начинает исчезать (исчезающий, или несуществующий человек).

Сравнив встречу в парижском лицее и то, о чем писал Дж. Сорос, я вижу нечто общее.

Приложение 2

Школа-лаборатория имеет три отделения:

- философия и гуманитарные технологии (работа с общественным сознанием);
- управление и предпринимательство;
- педагогика и тьюторство.

На этих отделениях оказываются услуги старшеклассникам и студентам по освоению интеллектуальных, социальных и антропологических практик. Это является принципиальным моментом для системы открытого образования: открытая система должна быть нацелена не на свернутую упаковку знаний, а на разворачивание знания в форме деятельности. Участники системы открытого образования должны осваивать прежде всего различные типы деятельности и мыследеятельности.

В рамках образовательных программ проводятся четыре сессии-семинара в год, где отрабатываются методы исследования, проектирования, конструирования, программирования; читаются циклы лекций, описывающие онтологии профессиональных деятельностей; осуществляются индивидуальные консультации и тьюторская поддержка.

Межсессионный период представляет собой работу над индивидуальным проектом в сфере профессионализации как сфере будущей реальности; консультирование специалистов; семинары по избранной тематике; оригинальные спецкурсы, среди которых, например, “Гуманитарные практики самоопределения”, “Исследовательская антропология”, “Теория и практика коммуникативного события”, “Миры братьев Стругацких” (См. Приложение 3) и другие.

Много внимания в ШГО уделяется созданию культурного архива, который содержит:

- уникальную современную электронную библиотеку гуманитарных текстов по философии, методологии, управлению, педагогике;
- видеолекции известных наших современников;
- художественные видеофильмы по экзистенциально-антропологической проблематике, которые служат механизмом поиска прецедентов самоопределения в культуре;
- видеоматериалы семинаров ШГО, неоднократно используемые для построения рефлексивных надстроек над их содержанием;
- библиотека научной и художественной литературы;
- музыкальный архив.

Есть в ШГО и ряд проектов, напрямую не связанных с образовательным процессом, но имеющих отношение к идеологии открытого общества и открытого образования. Например, это исследовательские культурологические семинары, которые проводятся на выезде во Францию, Германию, Грецию, Россию (Москва, Суздаль, Горный Алтай, ...) со специальной программой исследований не только памятников культуры и социальной среды, но и феноменов сознания отдельных людей. Нам приходится вместе с учениками выработать отдельные специальные методики, а затем их апробировать в тех странах, куда мы едем.

К таким проектам относится и социальная инициатива ШГО - Алтайская краевая детско-юношеская организация "Призвание", созданная и зарегистрированная самими учениками как пространство практической реализации инициатив молодых людей. Это деятельность в сферах политики, менеджмента, образования, науки. Организация издает свою газету (тираж 1 тыс. экз.), молодежный культурологический альманах "[Архэ](#)", выпускает радио и телевизионные передачи. Все это делается учениками старших классов и студентами.

Издательская деятельность ШГО направлена на развитие идеологии открытого образования и технологий педагогики самоопределения. Издаются сборники научных статей: "Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы" (1997 г.), "Педагогика самоопределения и гуманитарные практики" (1999).

Тьюторские семинары и циклы лекций ШГО имеют целью подготовить педагогов нового типа, способных создавать и реализовывать проекты в сфере индивидуально ориентированной педагогики.

Научно-исследовательская деятельность ШГО обеспечивает разворачивание образовательного процесса в рамках исследовательской темы "Онтология индивидуальной образовательной траектории (методология антропологических исследований в системе открытого образования)".

Исследовательская гуманитарно - антропологическая конференция ШГО проводится ежегодно в мае месяце и посвящена концепции открытого образования и эффектам, возникающим в открытых образовательных системах. В конференции участвуют прежде всего субъекты открытого образования: ученики, тьюторы, менеджеры, а также заинтересованные в теме представители науки, педагогики, управления.

В целом сегодня здесь запущено четыре программных направления: образование; исследование; социализация и социальная работа; реконструкция истории школы, ее идей, отдельных людей, себя, ... (Такая своеобразная "деятельностная онтология" возникла в результате последнего "семейного" семинара.) Хроника деятельности в проекте ШГО опубликована на сайте <http://www.user.cityline.ru/~idcriast>.

Приложение 3

У А. и Б. Стругацких есть несколько книг, имеющих прямое отношение к педагогической практике.

Условно творчество братьев Стругацких можно разделить на несколько этапов. Герои романов, написанных в 60-70-е годы, пытаются преобразовать жизнь на других планетах и побеждают. В романах 70-80-х годов ситуация меняется: герои не выигрывают, процесс общественного развития приостанавливается. Сталкиваясь с “культурой производства” (“Хищные вещи века”) и отсутствием в обществе духовных потребностей, герой понимает безысходность своих попыток задать эти потребности извне и отступает. Герои романов “Обитаемый остров” и “Трудно быть богом” пытаются менять социальную модель общества, убеждаясь в бесплодности и бессмысленности своих действий, теряя цели и смыслы жизни.

Романы 80-90-х годов (“Отягощенные злом”, “Гадкие лебеди-Хромая судьба”) и киносценарий “Туча” заключают в себе глубокий педагогический смысл. Остановимся на них подробнее. Общим для этих книг является многоплановость, переплетенность сюжетных линий, что закрывает их от поверхностного понимания и пересказа. Пространства, в которых разворачиваются действия, либо не связаны друг с другом, либо эта связь очень странная. В роман “Отягощенные злом”, организованный по типу “Мастера и Маргариты” М. Булгакова, введены странным образом Лицей, учитель Носов и его ученик, рукопись книги, которая связывает прошлое и настоящее.

Герои “Гадких лебедей” (1967) - дети, которые сами выбирают свое будущее и следуют ему вопреки желаниям взрослых. Они не делают, казалось бы, ничего особенного: разговаривают, читают, ходят босиком под дождем, приглашают нужных лекторов, - но при этом своей самостоятельностью вызывают острое неприятие взрослых, которые отказывают детям в возможности иметь собственное будущее. Нет диалога, нет понимания.

Другой роман этого периода, “Хромая судьба” (1984), удивительным образом включая в себя “Гадких лебедей” (композиционно роман последовательно чередует главы из “Гадких лебедей” с главами основной сюжетной линии), вновь создает разные сюжетные пространства, предлагая читателю самому разбираться и как-то соединять их.

В киносценарии “Туча” (вещь в стиле Тарковского) главный герой, ученый, спасая родной город от катастрофы (туча поглощает его, заливая дождем), получает возможность увидеть в ней самые дорогие моменты своей жизни, например, освещенную солнцем церковь, где он крестился и венчался. И другие жители города видели в Туче то, что могли и хотели, но никто так и не смог воспользоваться предлагаемой возможностью диалога. Все боялись увидеть себя, как в зеркале, и только дети бесстрашно ходили в Тучу и возвращались друзьями.

Наибольшей диалогичности А. и Б. Стругацкие достигли именно в романах этого цикла. По всей видимости, Стругацкие в них начинают отказываться от представлений о мире, связанном с конкретной деятельностью, которая приводит к конкретному результату на

человеческом материале. В произведениях первых двух этапов (60-80-е годы) герои переделывают мир, зная, что и как нужно для этого делать. В романах последнего цикла таких героев нет. Образы учителя Носова и Тучи - это образы другого рода, дающие мир возможного. Туча не переделывала мир, она – шла: “Будущее просто шло своей дорогой”.

Как мне кажется, Стругацкие зафиксировали смену парадигмальностей. Парадигма мира ставшего, существующего, парадигма правильно нормы – разрушена. При этом найден очень интересный ход: они вторую парадигму – мир возможного – вводят через детей (почему?) и через педагогические образы (учитель Носов, Туча).

P.S. Примечательна в рамках этой темы статья С.Некрасова “Власть как насилие в утопии Стругацких: опыт деконструкции” где автор интерпретирует творчество Стругацких через ряд представлений [М.Фуко](#).

Приложение 4

С моей точки зрения, в этих педагогических событиях появляется “диалогика” как некоторый зародыш создания новой педагогической технологии или, вернее говоря, как основание для новых будущих педагогических технологий. Диалогика начинает выступать порождающей точкой, началом, из которого может возникнуть субъект Большого. Диалогика это не следствие нашей педагогической практики (это очень существенно), не ее техногенный элемент. Диалогика есть точка начала, она возникает в самом начале.

В истории культуры были разного типа школы, где диалогика фактически превращается в трансляционность. Религиозная культура начинает задавать мир целостный, к которому стремится человек. Зеньковский, русский религиозный педагог начала XX века, начинает бороться с педагогическим натурализмом и психологизмом в представлениях (полаганиях) человека. Зеньковский в своих работах вводит образ человека как некоторого духовного субъекта, но не идет дальше. Поскольку он остается в религиозной философской традиции, то этот субъект на самом деле у него обращен не к самому себе, а к богу. Место “зеркала” начинает занимать у него бог, но проблему-то он ввел!

Антропоника есть порождение конца XX века. Она не могла возникнуть во времена Зеньковского, поскольку мир и культура тогда стремились к целостности. Культура современного мира (культура постмодернизма), как и антропоника, являются разноположенными. Антропоника – это инновация как ответ на культурную новатику, ответ на то, что произошло с миром культуры. И диалогика, с моей точки зрения, именно в антропонике начинает разворачиваться.

Трансляционная педагогика разворачивает коммуникации в мире деятельностном, горизонтальном. Диалогика претендует на создание мира Реальностей, связанного с культурологическими рефлексиями человека. Диалогика разворачивает коммуникации по поводу рефлексий над разными мирами, т.е. диалогика работает с порожденным миром. Это было ярко видно во Франции, где диалоги между детьми осуществлялись по поводу их интерпретаций культурных объектов. Эти объекты специально подбирались так, чтобы через них могли быть организованы рефлексивные коммуникации: Собор Парижской Богоматери, музей Сальвадора Дали, Сакрэ Кёр, ... (см. публикации И.Прокиной и Е.Андреева в данном издании).

Диалог состоялся в соборе Парижской Богоматери со священником и не состоялся в Храме Христа Спасителя в Москве. Диалогика – сложная технология, которая заключается не в построении мира деятельностного, горизонтального, она может происходить по поводу рефлексивных надстроек человека, вызванных существующими объектами в реальности. Вот поэтому диалогика напоминает духовное восхождение человека к некоторому существу, которое задано и существует до человека. У Климента Александрийского есть ряд трактатов, где очень красиво показано, как совершается это восхождение. К какому существу может происходить восхождение, если антропоника есть мир возможного, значит, многих возможных сущих?

Внимание педагога переключается с человека на те места, которые этим человеком порождаются в каком-то построенном мире и которые метафорично можно назвать местом свободы (топологическим местом), а методом его работы становятся те самые топологические места.

Третий, последний этап работы Стругацких как раз был связан с этими топологическими местами, поэтому их произведения так трудно пересказать. А.Тарковский, Стругацкие и другие художники постмодернизма начинают, по существу, задавать методы топологических исследований, они много пишут про порожденные миры.

Таким образом, диалогика как педагогическая технология выводит нас не только к совершенно другим средствам работы, но и в совершенно другое мировоззрение и миропредставление, где, говоря языком Канта, живут не эмпирические, а так называемые трансцендентальные субъекты, способные породить рефлексивные миры. Именно с трансцендентальным субъектом Кант, а затем Фихте стали связывать понятие свободы. В этой парадигме и начинается “самоопределяться” педагогика самоопределения.

P.S. Педагогу-транслятору как технологу безразлично, что транслировать, поэтому я не понимаю, что такое личностно ориентированная педагогика, т.к. не видно, с каким объектом и как имеет дело педагог. Я же зафиксировал такие объекты, указав на механизм рефлексии как средство педагогической работы, и это, введя понятие топологии, отнес к логике диалогии.

¹ Лекция из курса “Философия образования: системная теория педагогической деятельности и типология педагогических практик” (1998 г.). Данный текст продолжает линию проектирования систем открытого образования, начатую в предыдущем сборнике “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы” в статье “Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования)”.

² Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы.- Барнаул.-1997.

³ См. статью Н.Рыбалкиной “Проблема самоопределения и модальная педагогика” в сборнике “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы”. – Барнаул. – 1997.

⁴ Слушатели (и читатели), надеюсь, понимают, что такое Алтайский край с точки зрения социальной новатики и демократии в конце 1998 г. В одной из своих газетных публикаций я дал такую характеристику: “музей восковых фигур без какого-либо искусственно моделируемого образа будущего”.

⁵ В.И.Тюпа. Три стратегии нарративного дискурса.//Дискурс.- 1997.- № 3-4.