
А.А. Попов, И.Д. Проскуровская

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2007 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ¹ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена построению начал теории образования, основанной на философско-антропологическом проекте Л.С. Выготского, а конкретно его теории поиска. Авторами вводится понятие «образовательная задача» в качестве основного понятия антропологии и педагогики самоопределения. Образовательная задача инициирует открытое действие субъекта, в связи с этим развивается идея практического мышления как мышления, обеспечивающего реализацию той или иной культурно-исторической практики. Большое внимание уделяется понятиям «человеческий потенциал», «возможность», «антропопрактика». В заключение с точки зрения образовательной задачи дается современное представление о структуре содержания образования.

Введение

С 1993 г. экспериментально, а с 1996 г. 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 [2]. 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 в. в России. По

¹ Педагогическую антропологию возможно рассматривать как способ антропологического представления, описания и проектирования образования. Педагогическая антропология является направлением философии образования и теоретической педагогики, в современном варианте возникает в 60—70-е годы XX в. Сегодня педагогическую антропологию рассматривают как междисциплинарную науку о пространстве влияний, коммуникаций, отношений, в которых находится человек как в ситуациях собственного становления и развития.



существо, 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 выхолащены тоталитарной идеологией пролетарского государства.

Во-вторых, гуманитарно-антропологический проект требовал для своей реализации (и сейчас требует) иных институциональных форм, нежели существующие институты образования (школы).

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 г., а доклад Макса Шелера «Положение человека в космосе», традиционно считающийся стартовым текстом в философской антропологии, — только в 1926-м.

Мы не случайно останавливаемся на этих исторических обстоятельствах, поскольку считаем, что и сегодня судьба гуманитарной (или практической) антропологии в России зависит от решения всех обозначенных выше проблем. Сегодня наша группа реализует ряд программ в сфере социального управления и региональной образовательной политики, фактически являющихся вкладом в развитие гуманитарно-антропологического проекта в нашей стране¹.

Оформление любой педагогики происходит через освоение определенных антропологических воззрений и идей. Педагогическая антропология выступает своеобразным «преобразующим посредником» от программно свернутых антропологических систем (философия, духовно-религиозные доктрины, научные системы) к принципам и нормам педагогической деятельности. Определяющей методологической проблемой в системах педагогической антропологии является способ представленности идеи Человека в педагогике, а соответственно, и способ представленности бытия,

1. Идея
самоопреде-
ления
в педагогиче-
ской культуре

¹ Если говорить конкретно, то, во-первых, это федеральный российский эксперимент по модернизации региональных систем дополнительного образования (на материале Программы развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие человеческого потенциала»). Во-вторых, федеральный проект «Сеть открытого гуманитарного образования», реализуемый в деятельности сетевой лаборатории «Профильная старшая школа» и Школы гуманитарного образования. ШГО — это масштабный сетевой проект, в котором участвуют старшеклассники и педагоги из различных регионов Российской Федерации. В-третьих, это корпоративные программы развития компетенций и социальные корпоративные проекты. И, в-четвертых, исследовательская линия, о которой мы и будем говорить далее, «Педагогика и антропология самоопределения (возможностей)». Эта последняя линия работы разворачивается нами совместно с коллективом аспирантов в рамках деятельности лаборатории открытого образования и практической антропологии Института развития образовательных систем РАО.

поскольку центральные вопросы метафизики сопряжены с антропологической проблематикой¹.

Понятие человека принадлежит к так называемым рамочным идеям, которые задают, говоря языком М.К. Мамардашвили, предельные границы нашего сознания, очерчивают его (сознания) поле смыслов. Чтобы положить понятие «внутрь» сознания, его нужно объективировать. Однако что происходит с идеей Человека, а затем и с самим человеком после того, как он превращается в объект, который можно «культивировать», и в этом смысле обрабатывать, например, «нравственно воспитывать», «духовно развивать», «формировать» и т.д.? В этом смысле такое отношение есть превращение человека в материал — материал природы и мира. Оно порождает так называемый педагогический натурализм, принимающий в истории педагогической культуры самые разнообразные формы. Рассматривая системы нравственного воспитания, С.И. Гессен на примере системы Фребеля отмечал, что в основе подобных педагогик лежит принцип тождества объекта и субъекта, бытия и должного, природы и культуры, воспитание в которых сводится к развитию в ребенке присущих ему от рождения инстинктов. А В.В. Зеньковский писал об опасном пути педагогического сенсуализма как попытки через развитие психической периферии формировать духовную жизнь человека.

Педагогический натурализм есть, по-видимому, следствие антропологических идеалов эпохи Просвещения. М. Бубер отмечает, что рационалистическая эпоха лишь «обломила острие антропологического вопроса. Обломок его засел в теле, и рана начала гноиться» [1. С. 90]. Вера в человеческую способность познать естественный характер мира и самого себя приводит к появлению научной формы мышления и таких способов исследования мира, как наблюдение, эксперимент и теоретические описания (моделирование, математизация, схематизация). Однако научная революция и процессы дифференциации знания спровоцировали разрушение «конечного мира», понимания места человека в нем и предопределили «растаскивание» антропологического вопроса как проблемы человеческой целостности.

Эта ситуация неизбежно привела к тому, что «педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий, скованная рамками педагогического натурализма, отвергала участие высшего мира в развитии человека» [9. С. 132]. Таким образом, педагогика лишилась своих оснований (и религиозных, и философских), а следовательно, уже не могла обеспечивать организацию сферы человеческого самоопределения, т.е. его «вертикальных отношений», где возможно осуществление, говоря языком немецкой философии, ме-

¹ Следуя традиции западноевропейской рациональной школы, можно сослаться на М. Хайдеггера и его работу «Кант и проблема метафизики», где он обсуждает четвертый кантовский вопрос как затрагивающий сущность бытия как таковую, т.е. утверждает, что место антропологии в основании метафизики занимает фундаментальная онтология.



тафизики человеческого Dasein (бытия) — в противоположность его горизонтальным социальным взаимодействиям¹.

Такое ограничение сферы употребления педагогики превращает ее в механизм обслуживания повседневных жизненных реальностей, которые не требуют процедуры «восхождения». «Поверхность жизни, — пишет Зеньковский, — стала педагогической реальностью, тогда как “жизнь в вечности” входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом» [9. С. 152].

Какая же программа реализуется в таких педагогиках? Попытку ответить на этот вопрос делает, например, Э. Фромм в разделе «Иллюзия индивидуальности» в работе «Бегство от свободы». Поиск истины в таких программах замещен освоением хаотической массы фактов с одновременным запретом на переживание как на практику создания оснований собственной жизни (например, подавление осознания смерти); цели подменены желаниями, желания определяются здравым смыслом и общественным мнением⁵. Сегодня же опасность «бегства от свободы» только возросла: «котел» постмодерна, «варящий без рецептов», уже в который раз в истории культуры ставит под сомнение существование антропологического пространства, а как следствие происходит идентификация человека с предметными сферами (социологизм, психологизм и т.д.).

Представление о человеческом потенциале актуально для нас по причине осознания одного из принципиальных ограничений, связанных с возможностью построения педагогики самоопределения. Источником этих ограничений являются существующие сегодня в сфере образования антропологические воззрения, задающие границы возможных образов действия в современной педагогике. В этом смысле без серьезных концептуальных разработок в области антропологии, без новых философских идей о человеке построение новой педагогической теории оказывается невозможным.

На наш взгляд, ситуация в педагогической антропологии сегодня по-прежнему определяется одним прочно укоренившимся стереотипом, согласно которому педагогика — это работа с детьми в прямом физическом смысле этого слова.

Действительно, по этимологии слово «педагог» означает «водящий за собой детей». Однако за тысячи лет, прошедших со времени появления педагогики в Древней Греции, представления о

2. Человеческий потенциал как предмет педагогики самоопределения

¹ Понятие самоопределения здесь рассматривается подобно тому, как его формулировал в своих лекциях Петер Шульц, — как действие нетранзитивного типа, направленное на обоснование собственного бытия — Selbstbestimmung [24. С. 35] в противоположность Fremdbestimmung (определению извне).

² «В ходе новой истории власть церкви сменилась властью государства, власть государства — властью совести, а в наши дни эта последняя была вытеснена анонимной властью здравого смысла и общественно-го мнения, которые превратились в орудия конформизации. Освободившись от прежних открытых форм власти, мы не замечаем, что стали жертвами власти нового рода. Мы превратились в роботов, но живем под влиянием иллюзии, будто мы самостоятельные индивиды» [19. С. 211].

человеке претерпели существенные изменения. Современные социальные институты (право, политика, собственность, СМИ и др.), а в большей степени — технологии открытого постиндустриального общества (прежде всего информационные технологии и технологии массовой коммуникации) коренным образом изменили взгляды на механизмы возрастной и психологической идентификации современного человека. Появились неестественные, или искусственно естественные, представления о возрасте; разработаны представления о культурном возрасте человека, а также деятельностные представления возрастной периодизации. Сегодня следует признать, что рамка физического возраста как определяющая технологию работы с человеком уже не является ни необходимой, ни достаточной.

В этом смысле идея смены «обучения и воспитания ребенка» идеей «развития человеческого потенциала» (человека как возможности) является соразмерной как современному (открытому) обществу, так и современной образовательной практике. Значимой для нас в этой связи является проработка линии смены антропологического идеала в образовании, а именно: переход от концепта «человека способного» (деятельностная трактовка) к концепту «человека возможного» (гуманитарная трактовка). Что это означает?

Это означает, что должен измениться не только предмет современного педагогического воздействия — им становятся так называемые квазиестественные антропологические качества¹, или возможности, во многом построенные по другому типу связей с природой человека, нежели тот, которым обладали «способности».

На наш взгляд, необходимость введения представлений о самоопределении возникает в контексте перевода философских представлений о человеке как возможности в образовательную технологию нового типа — как гуманитарную технологию производства нового типа продукта: человеческого потенциала. Именно возможность разработки такой технологии открывает для образования и педагогики перспективу «занять свое место среди политиков», поскольку политика, как выразился О.И. Генисаретский, царское место, и ею может стать только та сфера, которая производит не массовый, а эксклюзивный продукт [3].

В этом смысле самоопределение как актуализированный человеческий потенциал — эксклюзивный продукт, в связи с чем по-новому может быть оценена ситуация педагогики: ее можно рассматривать не просто как одну из сфер профессионального мышления и деятельности, а как источник снятия ограничений на развитие.

¹ Например, такое современное антропологическое качество, как мобильность, никак нельзя назвать «способностью человека», но вместе с тем это один из самых «горячих» заказов современного общества к сфере обучения, образования и подготовки кадров.



Итак, в построении педагогики самоопределения для нас ключевыми ценностями являются представление о развитии и представление о человеке возможном. Однако уже на первом шаге возникает методологическая проблема, которая заключается в неопределенности, а точнее, в принципиальной неопределимости понятия «человек».

Поэтому оказалось необходимым сформулировать такое интегральное представление о человеке, которое, с одной стороны, могло бы быть проработано аналитически, а значит, употребляться достаточно строго, а с другой стороны, было бы операционализируемым (могло быть переведено на деятельностный уровень). В качестве такого рабочего инструмента мы используем понятие «человеческий потенциал».

В этом отношении ориентирующими для нас являются категории «возможный человек» (М.К. Мамардашвили), «человеческий потенциал и человеческий капитал» (О.И. Генисаретский) и «модусы существования человека» (Г.П. Щедровицкий).

Человеческий потенциал мыслится нами как программно заданный объект теоретического конструирования, анализа и практических (в том числе и управленческих) усилий. Такой объект выполняет как минимум две функции. Во-первых, он особым образом репрезентирует определенные человеческие качества (возможности), понятные как в «малых» масштабах рассмотрения (на уровне отдельного человека и межличностных коммуникаций), так и в «больших» (на уровне региона, России, мира). А во-вторых, он особым образом перефокусирует вокруг себя понимание того, что есть регион, страна, нация и т.д. Отсюда следует вполне определенная стратегия для образовательной аналитики человеческого потенциала и связанных с ней практических образовательных проблем. Эта стратегия состоит в том, чтобы сформировать такую концептуальную конструкцию, которая включала бы в себя ряд антропологом, являющихся выражением «принципов свободопользования».

В качестве таких универсальных человеческих возможностей (антропологом) современного человеческого потенциала мы рассматриваем:

- рефлексию и понимание;
- техники действий и коммуникаций;
- возможности интерпретации и мышления;
- способности самоопределения по отношению к культуре и социуму;
- целеполагание и социально-культурную персонификацию;
- способности организации, самоорганизации, организации знаниевых систем.

Подобное представление следует отличать от так называемой социально-мобилизационной трактовки человеческого потенциала как прямого встраивания в существующие социально-экономические и политические процессы.

3. Гуманитарная антропология как основание построения педагогики самоопределения

По всей видимости, в контексте обсуждения педагогики самоопределения принципиально важно ставить вопрос о необходимости нового типа педагогической антропологии — гуманитарной, или практической, антропологии.

Если воспользоваться традиционной типологией знания Генриха Риккерта, 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, эта логика может лечь в основание педагогической антропологии. При этом мы бы хотели добавить, что гуманитаристика — это не просто исследовательская дисциплина, это инструментарий работы с будущим. Гуманитаристика есть практическое знание, т.е. знание о практиках, которые не существуют натурально, и в этой связи не могут схватываться, описываться только лишь деятельностно и тем более технически.

Мы выдвигаем версию гуманитарной (практической) антропологии, используя типологию антропопрактик, построенную на основе представлений о таких модусах существования бытия, как «необходимость», «действительность» и «возможность».

С точки зрения модуса необходимости — это *антропопрактики 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, 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 *антропопрактики 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 значимым. Он может переделывать мир в то или иное актуальное состояние, превращать его в мир действительности (так, согласно Аристотелю, деятельность — это идеальная форма действительности).

С точки зрения модуса возможности — это *антропопрактики самоопределения*, где в качестве антропологемы выступают представления о человеческом потенциале как о системе антропологиче-



ческих возможностей. Линия антропопрактики самоопределения вводит человека в мир социокультурных объектов (реальностей), таких как социум, знание, техника, знак, регион и т.д..

Согласно нашей гипотезе, все указанные выше антропопрактики могут между собой конкурировать, но не в теории, а в реальной жизни человека, на его личном материале. В теоретическом же плане эта типология задает для нас способ интерпретации и проектного анализа того, какие «инстанции» в человеке мы выделяем как предмет собственной работы, и позволяет сформировать версию о том, как можно мыслить процесс проектирования в сфере антропопрактики. Либо мы работаем с формированием социального (институционального) сознания и поведения, или с формированием способностей как того, что прикрепляет человека к миру деятельности. Либо начинаем обсуждать, что человек есть «потенциал», «бесконечная возможность».

В рамках парадигмы о гуманитарной антропологии в педагогике самоопределения (возможностей) мы выделяем три типа содержания образования.

1. Первый тип содержания связывается нами с *процессом актуализации* той или иной реальности социокультурного объекта. Участник образовательного события амплифицируется в зависимости от специфики социокультурного объекта и образовательной задачи до носителя определенной практики (например, гражданин, житель России, представитель нового поколения, 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, т.е. 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 основания процессов объективации.

3. Третий тип содержания образования связывается нами с *процессом трансформации*, где основной деятельностью является моделирование развития социокультурного объекта через фиксацию стратегий, политик, тенденций, трендов и т.д., т.е. всего гуманитарного веера представлений о развитии социокультурных практик¹.

¹ 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 качестве материала содержания образования мы выделяем палитру представлений о социокультурном объекте (реальности); в качестве формы, в которой материал может быть представлен, — образовательное событие. И — в статусе версии для дальнейшей проработки — в качестве ядер содержания образования мы выделяем три типа системных представлений: онтологические (представления об «институте» как феномене организации жизнедеятельности), деятельностные (представления о «конструкте» как чистом типе) и управленческие (представления о «модели» как практической системе).

4. Представление об образовательной задаче в контексте идеи практического мышления

Представление об образовательной задаче необходимо нам для того, чтобы показать, как эти три типа содержания могут быть развернуты в образовательном событии. Это означает, что образовательная задача должна быть настолько емкой, чтобы вместить все типы содержаний в одном хронотопе и при этом отвечать требованию соорганизации этих содержаний, являясь своеобразным гарантом целостности.

Образовательная задача, с нашей точки зрения, является ведущим понятием в педагогике самоопределения; в нем соединяются, с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой — живая деятельность взрослых и юношей (учеников). Образовательная задача как бы скрепляет категориально-технологические составляющие «образовательного бытия» и структурирует, конституирует образовательную среду, управляет реальностью жизнедеятельности людей, включенных в образовательное событие.

Образовательная задача должна отвечать функции «соорганизации сознаний». По существу, это есть социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения. Именно такое понимание и побуждает нас, как теоретиков-конструкторов педагогики самоопределения, к поиску таких координат построения образовательной задачи, которые обуславливают гуманитарное отношение к миру. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов, гуманитарное отношение переносит образовательную деятельность с квазиестественных объектов 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)¹ социокультурных объектов и (или) исторических

¹ См.: [7. С. 5—90].



практик субъективации, а со стороны внутренней (индивидуальной «примерки культурного платья на себя») должна становиться индивидуализированной событийностью, окрашенной исторической задачей.

«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 невозможно 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 презентоваться и реализовываться иная, новая для участников реальность. Или, используя выражение Ж. Делеза и Ф. Гваттари, она должна разворачивать своеобразную «педагогику концепта» [8. С. 22].

«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.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для конструирования образовательного события и которая, собственно, и 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].

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 содержание, которое уже не может быть схвачено традиционными формами объектного мыш-

ления и в его высшей форме — теоретическим мышлением. 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 и ученые XVII в.; подобно тому как они создавали новые онтологические представления о мире природы и закладывали основания системы естественнонаучного знания, сегодня должны быть созданы принципиально новые онтологические представления о мире и заложены основания для развития системы гуманитарных (практических) знаний, т.е. 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, практическое мышление.

Практическое мышление устроено таким образом, что разворачиваемые им формы осуществляются де-факто. 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 лишь социокультурным, т.е. 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 [24]. По-видимому, еще одним историческим прецедентом реализации практической трактовки мышления стал институт права и институционализационная 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), расширяет рамки, определяющие поле своих возможностей (философская антропология).

Согласно нашей гипотезе образовательная задача, в отличие от учебной в традиции развивающего обучения, может иметь статус задачи только в том случае, если ее функция заключается в разворачивании практикоориентированного 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 естественнонаучного содержания образования лежит такая единица, как понятие. В основу гуманитарной (практикоориентированной) организации содержания в педагогике самоопределения 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.

Литература

1. Бубер М. Проблема человека // Я и ты. Киев, 1998.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986.
3. Генисаретский О. Культурно-антропологическая перспектива // Иное: Хрестоматия российского самосознания. М., 1995.

4. Генисаретский О., Носов Н., Юдин Б. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. 1996. № 4. С. 5—22.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М., 1999.
7. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М., 2000.
8. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.; СПб., 1998.
9. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
10. Мамардашвили М.К. Возможный человек // Человек в зеркале наук. Л., 1991. С. 6—18.
11. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М., 1999.
12. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3. С. 5—17.
13. Попов А.А. Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности : дис. ... канд. философ. наук. Томск, 1999.
14. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогика самоопределения: контуры системной организации теории // Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ. Томск, 2002. С. 51—74.
15. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Программа развития системы дополнительного образования Красноярского края «Поколение-XXI: развитие человеческого потенциала». Красноярск, 2002.
16. Проскуровская И.Д. К программе построения педагогики самоопределения // Введение в педагогику самоопределения. Томск, 2001. С. 7—13.
17. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология. Антология. XX век. М., 1995.
18. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) // Вопросы методологии. 1997. № 1/2.
19. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.
20. Фуко М. Археология знания. М., 2004.
21. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М., 1996.
22. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. М., 1991. С. 195—206.
23. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики. М., 1997.
24. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск, 1996.
25. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993.
26. Щедровицкий П.Г. Л. Выготский и современная педагогическая антропология // Тьюторство: идея и идеология. Материалы I Межрегиональной тьюторской конференции. Томск, 1996. С. 73—128.
27. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.