

DOI: 10.15372/PHE20180312

УДК 37.0

**МЕТОД ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТ ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ
К КОНСТРУИРОВАНИЮ ПРАКТИК**

А. А. Попов (Москва, Россия), **С. В. Ермаков**,
М. С. Аверков (Красноярск, Россия)

Введение. Категория «метод» считается детально разработанной для классической дидактики и при этом практически не оформленной для открытого деятельностного образования, а с некоторых позиций вообще не соответствующей характеру открытого образования. Цель статьи – определение существенных параметров и характеристик метода открытого деятельностного образования как организующего начала образовательного процесса и фактора, обеспечивающего его результативность в отличие от метода в классической дидактике и в соответствии с характером и функциональным назначением открытого образования. В ходе исследования авторы опирались на анализ фундаментальных философских работ, вводящих и оформляющих категорию «метод» для научного познания и для практической, в том числе образовательной, деятельности; на разработки метода классической дидактики и в области организации результативного образовательного процесса в открытом образовании; на работы в области методологии организации деятельности.

© Попов А. А., Ермаков С. В., Аверков М. С., 2018

Александр Анатольевич Попов – доктор философских наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет; заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов, Московский городской педагогический университет; главный научный сотрудник, Федеральный институт развития образования.

E-mail: aktor@mail.ru.

Семён Вячеславович Ермаков – кандидат философских наук, методист, Центр развития профессионального образования Красноярского края.

E-mail: sibdirektor@yandex.ru.

Михаил Сергеевич Аверков – методист, Краевой ресурсный центр по работе с одаренными детьми (Красноярск); аспирант кафедры социально-массовых коммуникаций гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет.

Aleksandr A. Popov – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Chair of Social and Mass Communications of the Humanities Department of the Novosibirsk State Technical University, Head of the Laboratory of Competence Education Practices of the Institute of System Projects of the State Automobile Inspectorate of the Moscow City Pedagogical University, Chief Scientific Officer of the Federal Institute for Educational Development.

Semyon V. Ermakov – Candidate of Philosophical Sciences, Methodist of the Center for the Development of Professional Education of the Krasnoyarsk Territory.

Mikhail S. Averkov – Methodist of the Regional resource center for work with gifted children (Krasnoyarsk), graduate student of the Department of Social and Mass Communications of the Humanities Faculty of the Novosibirsk State Technical University.

Методология и методика исследования. В основе работы лежат системно-генетический анализ философских работ; структурный содержательный анализ практической деятельности, описываемой и структурируемой благодаря категории «метод»; сопоставительный анализ практик и описывающих их категорий в режиме последовательного абстрагирования и выделения общих характеристик категории «метод».

Результаты исследования. Авторами выделены и описаны основания для содержательного определения категории «метод» применительно к практикам открытого образования. Обосновано положение о том, что «метод» является родовой характеристикой, обозначающей объективированные условия успешной реализации разных образовательных моделей, различающихся конструктивными качествами. Подробно охарактеризованы основные параметры и характеристики метода организации и реализации практик открытого образования. Определены социокультурные основания для формирования метода в открытом образовании.

Заключение. Основными типами деятельности, реализующими метод в рамках открытого образования, являются структурирование и схематизация представлений о действительности, одновременно получаемых и реализуемых в ходе пробно-практической деятельности. Ключевая содержательно-управленческая форма, задающая и обеспечивающая процесс структурирования и схематизации, – образовательная задача.

Ключевые слова: метод познания, метод в образовании, структурирование, схематизация, образовательная задача, конструирование в образовательном процессе.

THE METHOD OF OPEN EDUCATION: FROM THE REFLECTION OF REALITY TO THE DESIGN OF PRACTICES

A. A. Popov (Moscow, Russia), **S. V. Ermakov**,

M. S. Averkov (Krasnoyarsk, Russia)

Introduction. The category of method is considered to be developed in detail for the classical didactics, and virtually not formed for the forms of the open, activity-based education, and, according to some views, it is considered not relevant at all to the nature of open education. The purpose of the paper is to determine the most significant parameters and characteristics of the method of open activity-based education as the organizing principle of the educational process and a factor that ensures its effectiveness, in contrast to the method in the classical didactics and in accordance with the nature and functional purpose of open education. The paper is based on the analysis of fundamental philosophical works, introducing and formalizing the category of «method» for scientific knowledge and for practical, including educational activities; on the developments in the field of classical didactics method and in the field of organization of effective educational process in open education; on the work in the field of methodology of organization of activity.

Methodology and methodology of the research. The basis of the work is the system-genetic analysis of philosophical works; structural content analysis of practical activities described and structured through the category of «method»; comparative analysis of practices and categories describing them, in the mode of sequential abstraction and selection of the most common characteristics of the category of «method».

Results of the research. the grounds for a meaningful definition of the «method» category in relation to the practices of open education were identified and described. The paper substantiates the position that the «method» is a generic characteristic, denoting the objectified conditions for the successful implementation of various educational models, obviously different in accordance with the differences in the design characteristics of these models. The main parameters and characteristics of the method of organization and implementation of open education practices are described in detail. The socio-cultural grounds for the formation of the method in open education are determined.

Conclusion. The main types of activities that implement the method in the framework of open education are structuring and schematization of ideas about reality, both obtained and implemented in the course of trial practical activity. The key content-management form that defines and provides the process of structuring and schematization is an educational task.

Keywords: cognition method, method in education, structuring, schematization, educational task, design in the educational process.

Введение. Категория метода является ключевой для организованной образовательной деятельности, поскольку именно она обеспечивает не случайный, а целенаправленный характер изменений в познавательной и компетентностной сферах учеников. Однако основные характеристики социокультурной эпохи конца XX – начала XXI в. проблематизируют как подход к методу образовательной деятельности, сформированный в течение XVII–XIX вв. в рамках классно-урочной системы и соответствующих ей институциональных конструкций, так и общий подход к методу в качестве платформы организации и управления деятельностью, не только познавательной, но и практической. Фактически можно поставить вопрос: адекватна ли категория «метода» современным моделям деятельности или они требуют новой когнитивно-управленческой конструкции как фактора своей организации и обеспечения? Отвечая на этот вопрос, необходимо сконструировать новую когнитивно-управленческую платформу для образовательной практики, будь то новая модель «метода» как фундаментальной категории или принципиально иная конструкция. Без решения этих задач образовательная практика будет либо обречена опираться на устаревшие принципы и способы осмысления и управления, либо реализовываться без объективированных опор в режиме частных опытов, в большей или меньшей степени удовлетворяющих потребности учеников в индивидуальном развитии.

Методология и методика исследования. В основе работы лежат структурно-содержательный анализ философских источников; конструирование мысленных моделей на основе структурно-генетического анализа образовательной деятельности; дедуктивный анализ и оформ-

ление конкретного практического материала, связанного с реализацией современных образовательных практик.

Результаты исследования. Статья продолжает цикл работ, характеризующих базовые категории дидактики открытого деятельностного образования. Ее предмет – *метод организации обучения* – является, на наш взгляд, ключевым для любой дидактики, понимаемой как инструментарий целенаправленного достижения необходимого результата – освоения учеником заданных единиц знания о действительности, а также способов оперирования этими знаниями в рамках спектра целей.

Исходное определение понятия «метод» – происходящего от греческого словосочетания, обозначающего «переход», или дословно «путь через» – системная совокупность действий, которые с наибольшей вероятностью обеспечат изменение наличной ситуации в соответствии с поставленной целью. В дидактике метод можно обозначить как системную совокупность технологически организованных действий педагога, с наибольшей вероятностью и с наибольшим уровнем качества обеспечивающую приобретение учеником новых качеств (в том числе лично значимых принципов, позиций и т. д.), соответствующих его возрастным, социальным и индивидуальным способностям, субъективно оформленным и объективно актуальным задачам развития и деятельности. Именно *метод* как объективированный, доступный для использования всеми педагогами с соответствующей компетенцией способ обеспечения для ученика наиболее продуктивных результатов образовательного взаимодействия в наличных, параметризованно описанных условиях с наибольшей вероятностью создает дидактику как одновременно методологическую и технологическую платформу образовательной практики [1].

При этом сразу обозначим ключевое различие между классической дидактикой, связываемой, прежде всего, с именем Я. А. Коменского и описываемой нами дидактикой открытого дополнительного образования. *Классическая дидактика* является комплексом *принципов и правил* организации практики, обеспечивающих ее эффективное прохождение, но не тождественных ей, так же, как метод организации познавательного процесса не тождествен самому этому процессу, а является по отношению к нему внешней, оформляющей и нормирующей инстанцией. (Интересно, что этот подход прослеживается и у современных представителей педагогической науки, и у их дореволюционных предшественников, в том числе обеспечивавших работу семинарий и церковно-приходских школ [2; 3].) Не случайно, в классической дидактике категория метода тесно связана с категориями «целей» и «образовательных результатов», понимавшихся как предзаданные, внешне вмененные характеристики, в соответствие с которыми ученик должен прийти в результате реализации метода. *Дидактика открыто-*

го образования является совокупностью *способов* и *технологий* порождения и развития полисубъектной деятельности школьников и носителей различных педагогических позиций¹ как процесса, обеспечивающего конструирование учеником картины мира и индивидуальной траектории, исходя из собственных оснований (об этом см.: [4]). Фактически дидактика открытого образования является не инструментом нормирования некоей практики, а практикой как таковой. Мы обозначаем ее как практику конструирования человеком индивидуально ориентированного пространства в качестве целостного «мира» и относим к категории «онтопрактик» как практик создания и обеспечения формирующих социокультурных целостностей [4]. В связи с этим цель в дидактике открытого образования не предшествует методу, а формируется в ходе его реализации, в режиме взаимодействия субъектов образовательного процесса. Аналогично необходимые результаты задаются не как совокупность конкретных характеристик и параметров, а как необходимость достичь изменений, максимально соответствующих истинному состоянию учеников, актуальному для них благу.

И здесь возникает закономерный вопрос: насколько *такая* дидактика может быть организована посредством *метода* как технологически выверенной системной совокупности действий, обеспечивающих необходимый результат? Очевидно, что конструирование человеком собственной идентичности и пространства («мира») ее разворачивания и реализации не может быть технологизировано механическим способом хотя бы в силу заведомой субъектности и субъективированности любого процесса самоконструирования. В целом освоение человеком *практик* (в отличие от *деятельности* и тем более от частных операций и процедур) происходит за счет создания системы формирующих факторов, в том числе полисубъектного взаимодействия, что, в свою очередь, обеспечивается проектно-программным, а не формально-технологическим («методическим»!) характером деятельности.

Здесь правомерны два предположения.

1. Метод как принцип организации продуктивных действий человека, прежде всего, познавательной и в том числе учебной, соответствует задачам и возможностям Нового времени (XVII – начала XX в.), и не может использоваться для *описания* деятельностно-практических реалий нашего времени, а уж тем более – для *конструирования* новых единиц дея-

¹ Именно полипозиционный характер педагогической деятельности в открытом образовании минимизирует риск того, что один единственный наставник пусть даже неосознанно «навязывает» ученику определенный образ действий за счет трансляции определенных норм и конструирования условий взаимодействия.

тельности и обуславливающих их организационно-управленческих платформ [5]. В этом смысле дидактика открытого образования как «новая дидактика» либо опирается на некую другую базовую категорию, связанную с упорядочиванием практики, ее воспроизводством, обеспечением ее результативности, либо вообще не является дидактикой, а принципиально отличным от дидактики инструментальным комплексом, организующим образовательный процесс.

2. Категория метода сохраняет свое значение, если не для общих подходов к организации познавательной деятельности, то для организации образовательного процесса. Однако содержательно эта категория в рамках открытого образования отличается от аналогичной категории в классической дидактике не только по составу приемов и порядку их применения, но и по своему характеру, по статусу относительно практики и в целом по способу существования. Если в классической дидактике метод обеспечивает наиболее успешное осуществление деятельности, заданной инстанциями, внешними и для ученика, и для педагога (в том числе управление этой деятельностью), то в дидактике открытого образования метод должен быть фактически способом порождения базовой деятельности в конкретной ситуации, «здесь и сейчас».

Такой подход к методу организации учебно-образовательного процесса является принципиально новым в мировой практике, поскольку опирается на принципиально новые представления не только о статусе метода в организации образовательного процесса, но и о характере нормирования образования как социокультурного института. Не случайно вопрос о *методе* и *методологии* актуализировался в последние 50 лет, когда традиционные подходы к методу как способу организации деятельности целенаправленно и наилучшим образом стали все чаще показывать свою неэффективность, но одновременно оказывалось, что сложившиеся институциональные условия и, самое главное, сложившиеся представления предельно затрудняют возможность хотя бы помыслить новую модель этой категории. Это относится не только к сфере образования, но и к сфере фундаментального научного познания (переход к постнеклассической парадигме), к организации хозяйственно-экономической деятельности (появление специальных научных и философских дисциплин, позволяющих осуществлять хозяйственное управление). Изменялась не только модель метода как философской категории и инструмента организации познания и деятельности, но и его статус; это выразилось в том факте, что «методология» из служебного раздела теории познания стала важным инструментом организации практической деятельности [6]. Однако в сфере образования вопрос о методе оказался одним из наиболее острых, прежде всего, в силу ее базового дейст-

вительного назначения – формирования (и постоянного обновления, корректировки) индивидуального типа мышления и способа деятельности, позволяющих в каждый момент времени, в каждой конкретной совокупности обстоятельств действовать максимально успешно и максимально реализовывать собственную позицию и ключевые основания, а в ряде случаев и конструировать новую ситуацию, связанную, по крайней мере, с *пробным* действием, но таким, которое бы конструировало ситуацию, в наибольшей степени соответствующую понятиям истины и блага для конкретного ученика, в наибольшей степени соответствующим наличной социально-экономической и социокультурной ситуации. С другой стороны, в силу социокультурно закрепленного подхода к образованию как к сконструированной деятельности в искусственном пространстве, как к инстанции, внешней по отношению к конкретным ученику и учителю, не подлежащей управлению с их стороны, разнообразные новации в области методов организации образования как в нашей стране, так и за рубежом на поверку оказывались усовершенствованными версиями метода классической дидактики.

Но сохраняется вопрос: является ли такой метод, который выступает инструментарием порождения субъектной деятельности, а не технологией воздействия на объект, методом в собственном смысле слова? Чтобы приблизиться к ответу на него, кратко рассмотрим эволюцию понятия «метод» сначала как философской и научной категории, а затем как категории классической дидактики.

Традиционное общество не нуждалось в *методе* как в нормированной системе правил организации мышления и деятельности, отчужденной от источника своего формирования и одинаково эффективно реализуемой в каждой ситуации заданного типа. Освоение способов и приемов деятельности производилось в режиме стихийной интериоризации практики, в которую включался взрослеющий человек любого сословия (в ограниченном количестве случаев – в режиме индивидуального наставничества). Это касалось и познания действительности: существовала практика такого познания, представлявшая собой систему коммуникаций между людьми, уже сформировавших способ точного и системного познания, и сформировать у себя такой способ можно было лишь за счет прямого включения в нее, в том числе и за счет чтения книг.

Отдельные попытки оформить «всеобщие», универсальные для заданного класса ситуаций модели и приемы мышления, которые на Западе нашли свое высшее выражение в «Логике» Аристотеля [7], а на Востоке – в ряде морально-этических учений [8; 9], не могли создать метод как особую категорию и инструмент. В случае с Аристотелем логический инструментарий позволял составлять верные суждения о частных фактах дейст-

вительности, но в очень незначительной мере предполагал выявление ее сущностных свойств. В случае с восточными морально-этическими учениями речь также шла о совокупности подходов и приемов максимального соответствия некоему внешне заданному истинному положению дел (или надчеловеческой субъектной воле), которое не становилось предметом детального познания и уж тем более преобразования.

Немного дальше пошла средневековая европейская схоластика, в которой принципы логики Аристотеля были перенесены на познание Божьей воли и Божьего замысла относительно мира, а затем на явления этого мира как признаки, по которым можно было бы определить характер исходного замысла. Схоластика позволила оформить универсальный способ и универсальные правила рассуждения об онтологических сущностях, с наибольшей вероятностью приводящие к непротиворечивым умозаключениям и созданию объективированных моделей. Это создало интеллектуальную базу для становления метода как полноценного мировоззренческого и деятельностного конструкта в начале Нового времени [10]. Источником формирования метода познания в период раннего Нового времени стал поиск такого способа организовать действия человека, который наилучшим образом позволит обеспечить осмысленное движение к цели. В условиях разложения средневековых норм деятельности на фоне взрывообразного расширения представлений о действительности и возможностях человека естественно было искать новый, универсальный способ успешного достижения цели.

К основоположникам метода как научно-философской категории относят трех выдающихся деятелей XVI–XVII вв.:

1) Галилео Галилея – основоположника научного эксперимента как способа целенаправленного создания условий, в которых свойство изучаемого объекта проявляло бы себя в максимальной полноте признаков, а также родоначальника принципов объективации выводов из эмпирических фактов, сделавшего первый шаг к математическому моделированию изучаемых объектов [11];

2) Фрэнсиса Бэкона – мыслителя и видного социального практика (крупного государственного деятеля и автора утопии, основанной на представлении о науке как базовой управляющей силе), утвердившего приоритетный характер эмпирического исследования, выделившего и описавшего базовые принципы верификации человеком своих ощущений и представлений, позволяющей оформить истинные факты, создавшего универсальную модель организации рассуждений, которая привела к построению истинного представления о познаваемом сегменте действительности, выделившего в качестве основы познаваемого факта единицу *деятельности* [12];

3) Рене Декарта – французского математика и философа, описавшего *метод* как наиболее эффективный с точки зрения достижения истины способ *рассуждения* о действительности, представленной как в виде факта, так и в виде мысленной модели, позволяющей выявить факты, которые не могли быть получены эмпирически, а также определить сущностные связи между фактами и, в конечном итоге, их генезис; в конечном счете, описавшего метод как наиболее результативный способ организации человеком своего *мышления* [13].

Очевидно, что уже «отцы» метода как научно-философской категории предполагали его реализацию как активную деятельность, преобразующую познаваемый порядок вещей. Это проявилось и в идее эксперимента как искусственно создаваемой ситуации максимального проявления нужного свойства, и в структурировании и обобщении данных фактов, и в принципе дедуктивного моделирования. Но при этом, во-первых, перечисленные мыслители включали в представление о методе максимальный отказ исследователя как действующего субъекта от индивидуальных проявлений (превращение его в функцию от процесса исследования); во-вторых, заведомо объективированный, внедеятельностный характер результатов применения метода, превращение которых в общественно значимый ресурс, уже не должно было быть делом ученого.

На основе этого подхода сформировалась совокупная научная практика западной цивилизации, достигшая пика своих возможностей во второй половине XIX – первой половины XX в. в рамках позитивизма как господствующего направления во всех разделах философии и базового основания массовой картины мира и начавшая терять свой потенциал в изменившихся условиях середины прошлого столетия. (О системной и обоснованной критике позитивизма как методологической системы см.: [14; 15].) Этот же подход был реализован в модели классической дидактики, созданной Я. А. Коменским одновременно со становлением *метода* как базовой категории познания в первой половине XVII в. Причем нельзя не отметить, что Коменский в большей степени ориентировался на подходы Бэкона, нежели Декарта (как говорят факты его биографии, он делал это сознательно [16]). Знания разделяются на «элементарные компоненты», которые осваиваются школьником посредством работы с текстами и, в меньшей степени, эмпирических экспериментов; о мысленном моделировании объектов и тем более контекстов их существования речи не идет. Подход Декарта здесь реализуется, скорее, за счет существующей (но не конструируемой и даже не реконструируемой учениками) базовой объяснительной модели [17].

Если у Бэкона знание должно было быть получено в ходе работы с непосредственно данной эмпирической ситуацией, без всяких предше-

ствующих посылов, могущих исказить действительную картину, то в системе массового «классно-урочного» образования, в рамках каждого учебного предмета исходно существовала внешне заданная объяснительная схема, соответствующая признанной в текущее время парадигме той или иной научной дисциплины. Получаемые знания воспринимались учениками не исходя из «собственного сознания», как на том в разных выражениях настаивали и Бэкон, и Декарт, а исходя из уже предзаданного взгляда на явления. Если метод познания – основа *первичной* практики, формирующей общественно значимый продукт (знания) из исходного материала, то метод организации обучения стал не просто вторичной практикой, адаптирующей уже произведенный кем-то продукт к личным интересам и возможностям человека, а порядком моделирования частной статичной ситуации, ставшей результатом процесса познания, произошедшего ранее и «с кем-то другим». Уже на основе и на материале этой ситуации ученики должны были получать те или иные знания.

Принципиальные отличия классического метода познания от классического метода организации образовательной деятельности состоят в следующем:

– в образовательном процессе в отличие от познавательного знания носят аксиоматический характер и структурируются предопределенным, внешне заданным способом;

– образовательная деятельность предполагает освоение не «натуры» как таковой, а заранее «препарированных» представлений об этой «натуре», представляемых ученику не в прямых ощущениях, а в виде понятий и комментирующих их описаний;

– способ организации познавательного процесса ориентирован на конкретные характеристики учеников в отличие от базового требования классической методологии познания к универсальности способов его осуществления, к их безотносительности к характеристикам познающего субъекта.

Остальные параметры классического метода познания остаются действительными и для классического метода организации учебной деятельности как трансляции знаний. По-видимому, самым принципиальным оказывается совпадение бессубъектного характера деятельности актора получения знаний и актора организации их освоения. Как исследователь не должен субъективно влиять на процедуру эксперимента, чтобы не исказить итоговые данные, так и педагог не должен «давать волю» качествам своей личности в ходе учебного процесса, чтобы не исказить представления о действительности и нормативное к ним отношение, которые формируются у учеников. Именно поэтому метод классической ди-

дактики отводит максимальную роль объективным и объективированным факторам и инструментам: учебным заданиям, стандартизированным планам проведения занятий и т. д. .

В целом можно сказать, что «классический» *метод* организации массового образования предполагает:

- двойственный характер целеполагания: учебный процесс призван сформировать самооценные представления и подготовить ученика к самостоятельной субъектной деятельности, осуществляемой в «заобразовательной» действительности;

- необходимость освоить *комплексное* представление о действительности как источник не столько личностных оснований деятельности, сколько инструментальной способности ориентироваться в окружающей действительности;

- осваиваемая действительность предстает не в качестве объекта самостоятельной активности учеников, а в качестве специально подобранной и структурированной («препарированной») информации;

- унифицированный алгоритмический характер организации образования;

- безличный, несубъектный характер образовательного процесса как со стороны ученика, так и со стороны обучающего: они являются «функциями» культурной традиции или системы культурно-управленческих решений;

- позиционирование освоенных знаний как самооценного результата, отсутствие связи между ними и деятельностными ситуациями.

Ключевой и интегральной характеристикой классического метода организации образования, на наш взгляд, является его внедеятельностный, внесубъектный и внеличностный характер. Цели и результаты деятельности, организуемой посредством метода, ставятся и реализуются за пределами конкретной системы отношений и взаимодействий, в которой реализуется эта деятельность [18]. Подобный подход был адекватен реалиям соответствующей социокультурной эпохи, которую условно можно назвать «классическим капитализмом», но перестал соответствовать новым реалиям, связанным как с объективными социально-экономическими вызовами, так и с изменившейся структурой мотивации частных людей, новыми основаниями для организации ими собственной жизнедеятельности. Вторая половина XX в., а вслед за ней первая половина XXI в. *потребовали* новой платформы для организации познания и для деятельности по подготовке взрослеющих людей к продуктивной деятельности и социальной жизни [19; 20]. Наша эпоха обусловила и обеспечила конструирование этих платформ и подходов, а также их использование в соответствующих организационных и институциональных целостностях, хотя бы и «явочным поряд-

ком». (О социально-экономических и социокультурных основаниях для обновления представлений об инструментарии организации деятельности см., напр.: [21].)

Здесь следует вернуться к вопросу: могут ли новые когнитивные и инструментальные платформы, обеспечивающие успешную деятельность, в том числе познавательную, быть названы *методом*, или эта категория осталась в истории философии и в истории организации деятельности, так же, как, например, категория «обычай», соответствующая организации деятельности в традиционном обществе?

Мы исходим из представления о том, что категория метода в том виде, в каком ее сформировали Галилей, Бэкон и Декарт, безотносительно к конкретным инструментальным характеристикам, которые в силу обстоятельств социокультурной эпохи были приданы этой категории указанными мыслителями, может считаться *родовым* понятием. По отношению к нему конкретные функциональные модели, предложенные теми же мыслителями и их последователями в качестве инструментов для решения конкретных познавательных задач, могут рассматриваться как частный, исторически обусловленный случай. Ключевой в категории «метода» в этом смысле является система действий, которые, будучи реализованы в определенных условиях, приведут к получению *блага* определенного типа, будь то новое знание, материальный продукт или, например, самообраз человека, его новая позиция как результат самоопределения. Другим аспектом метода как родовой категории является достижение *истины*, понимаемой как максимально *полное* выражение сущностных характеристик и *должного* состояния, будь то характеристики познаваемого объекта или состояние «образовывающегося» человека. И в ситуации открытого, а значит, полисубъектного образования полнота проявления качеств взрослеющего человека и «должного» характера происходящих с ним событий вполне могут обуславливаться не внешней инстанцией, а характером самостоятельной деятельности этого взрослеющего человека во взаимодействии с иными субъектами. Никакой конкретный формализованный результат здесь, разумеется, не задан и не определен (в том числе и самим учеником). Важно предопределить другое: чтобы в процессе взаимодействия ученик максимально освоил собственные способности, сконструировал собственные основания, принял максимально продуктивные для него решения. Это, на наш взгляд, может обеспечиваться целенаправленно, хоть и не в режиме прямого действия, за счет специально организованной, уже, конечно, не алгоритмической системы действий. А значит, можно говорить, что модель управления деятельностью, обеспечивающая не предзаданный по конкретным характеристикам, но заведомо ценный и соответствующий Исти-

не результат, может быть отнесена к методу как к родовой категории. Разумеется, этот метод представлен и реализуется принципиально иначе, чем метод у философов раннего Нового времени и у позитивистов.

Ключевым фактором, вызвавшим необходимость нового метода для организации педагогической деятельности, стала потребность в практическом мышлении как массовой (и постоянно массовизирующейся) антропологической характеристике. Подробное описание категории практического или продуктивного мышления будет главным предметом финальной статьи настоящего цикла. Здесь лишь обозначим его ключевые характеристики: *конструирование* человеком представлений о действительности (в отличие от «отражения»); конструирование собственной деятельности (в отличие от воспроизведения заданных алгоритмов и реализации бессознательных паттернов); фиксация наиболее существенных свойств действительности не столько в суждении, сколько в прямом продуктивном действии по отношению к этой действительности. Базовым актом практического мышления является конструирование собственного *целостного* продуктивно-преобразующего действия в заданных обстоятельствах и наиболее результативным способом, включая основания этого действия, представления, необходимые для его успешной реализации, способ рефлексивного присвоения его результатов [22].

Основные современные технологические, социально-экономические, социокультурные процессы, связанные с интенсификацией и интеллектуализацией производства, автономизацией непосредственных производителей в рамках общей организации компании, виртуализацией экономики и общественной жизни и т. д. обусловили потребность в практическом мышлении как интегральной характеристике, способствующей деловому, социальному и экзистенциальному успеху человека (см., напр.: [23]). Аналогично изменение основных подходов к познавательному процессу, связанное с утверждением постнеклассического подхода в науке, сделало субъектно организованное практическое действие человека базовым способом освоения даже объективированного знания, «просто» обуславливающее объективное отражение человеком окружающего мира как системы [24]. Если для естествоиспытателей и сопровождавших их деятельность философов XVII–XIX вв. ключевой была задача *познания* действительности в совокупности ее существенных свойств, то для ведущих ученых XX в. принципиальной стала задача *понимания* происхождения и условий сохранения выявленных объективных свойств (см., напр.: [25]). (Это соответствует содержанию и ключевым задачам современной образовательной практики, в том числе «школьной»: наиболее важным становится не столько освоение объективных характеристик действительности, сколько их осмысление и соотнесение с собственными интересами, самообразом, картиной мира.)

Но очевидно, что метод, свойственный «классической» дидактике, ориентирован на формирование принципиально другого типа мышления, которое в разных контекстах называют «репродуктивным», «нормативным», «объективированным», «алгоритмическим»; которое позволяет осваивать и даже присваивать внешне заданные представления, основания и приемы, но принципиально не оставляет в процессе образовательного действия возможности для конструирования как базового действия ученика [26]. Это убедительно подтверждается приведенными выше базовыми характеристиками метода классической дидактики, инвариантными для его многочисленных вариаций, в том числе позиционирующихся как инновационные дидактические разработки (отказ от целостности знания в пользу дробления его на мелкие единицы; внешне заданные цели и алгоритмы познавательного процесса; отказ от субъектности всех участников образовательного процесса; построение процесса познания в режиме восприятия и закрепления, а не реконструкции и конструирования).

В свою очередь для того, чтобы практическое (продуктивное) мышление сформировалось и закрепилось очевидным образом, требуются следующие условия:

- конструирование пространства пробно-продуктивных действий, значимость которых ученики определяют самостоятельно, исходя из собственных оснований и представлений;

- создание для ученика условий и возможностей самостоятельно выделить и оформить *основания* для самостоятельного конструирования продуктивной деятельности, в том числе и первую очередь тех факторов, которые делают эту деятельность субъективно необходимой;

- специально выстроенный рефлексивный контур, позволяющий ученику актуализировать, эксплицировать, реализовать, культурно оформить способ собственной деятельности, в том числе и его ценностный базис, и затем интериоризировать его как новое основание для следующего шага собственной деятельности.

Исходя из этого, «очевидным» и «напрашивающимся» выводом относительно метода открытого деятельностного образования было бы предположение, что он должен представлять собой деятельностную совокупность «игротехнических» принципов и приемов, выстраивающих для ученика необходимую ситуацию и создающих для него мотив и основание действовать в ней определенным образом. Однако такой подход фактически является соблазном (к сожалению, весьма распространенным (см., напр.: [27])) реализовать метод классической дидактики, представленный в его базовых основаниях, за счет конкретных деятельностных гуманитарно-технологических форм. Ведь речь здесь идет о том же

внешнем задавании оснований и способа деятельности, пусть уже не в объективированном и не в алгоритмичном виде.

Для того чтобы определить сущностные черты метода, обуславливающего реализацию открытого образования в собственном смысле этого подхода и комплекса практик, проделаем дополнительные изыскания.

Построение образовательного (в том числе познавательного, учебно-го в узком смысле слова) процесса в режиме реконструкции представлений о действительности и конструирования субъектного отношения к ней, требует обеспечить для ученика выход за пределы существующих и предъявленных ему способов работы с действительностью. (Следует подчеркнуть: именно за пределы *способов* как единиц человеческой активности, но, разумеется, не самой действительности, которая существует объективно, и освоение которой никогда не может быть конечным.) Соответственно, *метод* организации такого образовательного процесса должен представлять собой совокупность оснований, установок и приемов, организующих реконструкцию учениками любой ситуации, в какой они оказываются, конструирование способа действия в ней, наилучшего с точки зрения субъектных целей и внешних возможностей и ограничений, и уже на этой основе реконструкцию и конструирование оснований для собственных мышления и деятельности. Такой подход и соответствующий ему метод превращают ученика не просто в акцептора представлений о действительности, в том числе об оптимальных для себя моделях жизненных стратегий и способах их реализации, а в субъекта освоения и преобразования действительности и одновременно в субъекта собственных действий и проявлений.

Очевидно, что такой метод имеет двойной характер: он должен одновременно быть и инструментом «в руках» ученика, позволяющим ему достичь частной предметной цели (которая для самого ученика зачастую оказывается делом азарта, самоутверждения, реализации убеждений, но не фактором личностного познавательного или компетентностного «приращения»), и инструментом конструирования формирующей ситуации для ученика, в частности, обуславливающей необходимость оформлять свою позицию, возможности и дефициты, делающей необходимым изменять способы деятельности и паттерны поведения и т. п. [28]. Важно, что и педагог не оказывает здесь определяющего, формирующего воздействия, а лишь оформляет ситуацию, которая с необходимостью складывается в результате того, что ученик разворачивает деятельность определенного типа и запускает процесс полисубъектных взаимодействий вокруг начатой им деятельности по конструированию [29].

«Двойной» характер имеет и сам тип образовательной ситуации, предполагающий выход ученика за пределы известных ему норм и спо-

собов деятельности (а в предельном случае – норм и форм существования базовых социокультурных объектов). Ученик оказывается в новой системе гуманитарных координат, несмотря на субъектный и конструирующий характер его действия, обуславливающего выход за установленные рамки, именно *оказывается*, а не сознательно входит и тем более не конструирует их. (При этом, как и в предыдущем случае, не педагог помещает ученика в новую систему гуманитарных координат и конструирует ее, а школьник «залетает» туда по необратимой логике деятельности конструирования, которую он сам начал; педагог опять же должен лишь оформлять и объективировать эту систему координат для школьника, практически как Серый Волк для Ивана-царевича, точно так же «влипающего» в новые контексты не по чьей-то внешней воле, а в результате собственных инструментализированных действий [29].)

Все эти процессы происходят потому, что конструирующее действие ученика, реализуемое в рамках образовательного процесса, исходно связывается с решением частной по своему материалу и контексту задачи, обусловленной содержанием и проблематикой конкретной образовательной программы, то есть фактора, внешнего по отношению к ученику [18]. Но факт конструирования сложной деятельности, основания и способ которой, в свою очередь, также оказывается необходимым эксплицитировать или сконструировать в режиме продуктивного взаимодействия с педагогом, «помещает» школьника в результате его действий в принципиально новую социокультурную ситуацию, которую еще предстоит описать и превратить в систему координат как систему собственных ориентиров и инструментов. И только с появлением новой системы координат по отношению к осваиваемому социокультурному объекту ученик может сформировать у себя способность и установку конструирования собственных возможностей [30; 31].

С точки зрения педагога открытого образования метод является системой принципов и приемов *конструирования открытых ситуаций* и управления ими. Принципиально, что под «открытой ситуацией» подразумевается не просто ситуация, где ученику необходимо совершить самостоятельное результативное действие с незадаанным алгоритмом, а совокупность обстоятельств, которые ученик еще должен оценить и оформить как значимую для него ситуацию, что делает необходимыми не только анализ, целеполагание и конструирование способа деятельности, а, в гораздо большей степени, конструирование индивидуальной социокультурной позиции и стратегии (в ряде случаев – и идентичности!). Критерием «открытости» ситуации является предельно актуализированная для ученика необходимость сконструировать собственные основания и позиции, а для этого произвести онтологические полагания

относительно совокупности событий, которым еще предстоит стать «ситуацией» в собственном смысле слова, и относительно самих себя как субъектов собственных действий. (За счет этого происходит переход от педагогики как способу обеспечивать освоение наличной социокультурной действительности к онтопедагогике как к способу конструировать единицы такой действительности (подр. см.: [32].)

Однако если, как было сказано выше, метод открытого образования является системой принципов и приемов *конструирования*, то стержневым элементом этого метода необходимо признать и обозначить *структуру*, понимаемую не только и не столько как предзаданная статичная конструкция, воплощающая в себе полученное и реализованное знание, сколько как *способ* упорядочивания объектов действительности в соответствии с базовым онтологическим полаганием. Структура (или структурирование) как основной компонент метода открытого образования обеспечивает объяснение учениками феноменов действительности, которые актуализировались для них в ходе собственных практических действий, а также освоение принципов и логики разворачивания эффективных практик. В конечном итоге, структурирование как основа метода открытого образования обуславливает возможность самостоятельного конструирования или освоения учениками практик, позволяющих реализовать собственные установки и интересы онтологического характера (психологическая основа этого процесса описана в [33]).

Структурирование как основа метода образовательной деятельности объективируется и непосредственно реализуется за счет такого инструмента, как «схема», и соответствующей ему деятельности «схематизации». Построение схемы позволяет объективировать осваиваемые сегменты действительности и в то же время выделить или сформировать социокультурный объект продуктивного действия ученика внутри этого сегмента. В связи с этим схема должна воссоздавать и представлять:

- пространственную организацию мышления и определяемой, и обусловливаемой им практики, прежде всего как структурированного пространства факторов, в котором действует ученик;
- организацию единиц конструируемой целостности;
- коммуникативную организацию акторов конструирования, в том числе и взаимное объективированное обозначение их позиций, а также оснований и способов действия.

Но ни структурирование, ни схематизация не могут быть заданы ученику непосредственно. Для их реализации как основ метода открытого образования необходима специально выстроенная, объективированная форма организации интеллектуально-практической активности учеников.

Здесь мы, казалось бы, сталкиваемся с противоречием. С одной стороны, конструирование как деятельность, предполагающая свободное полагание ученика, опирающееся лишь на общие правила логического рассуждения и на онтологемы, имманентные базовому социокультурному материалу, не сможет полноценно реализоваться в жестко заданной объективированной форме. Эта форма с большой вероятностью обусловит подмену собственного онтологического полагания школьников установками и представлениями, из которых исходили разработчики формы и которые они в свернутом виде в нее заложили. С другой стороны, ни конструирование, ни структурирование, ни схематизация не являются естественными и в этом смысле самоценными видами деятельности даже для взрослого человека, тем более для ребенка, подростка или старшеклассника. Без специальной внешней организации ситуации деятельности ученик либо ничего не сделает, либо столкнется с ограниченностью собственных оснований для подобной деятельности [34].

Выделим семь базовых требований к объективированной форме существования и реализации метода в открытом образовании, позволяющих минимизировать, а в оптимальном случае полностью снять обозначенное противоречие:

1. Необходимость выполнения учениками продуктивного действия, требования к содержанию которого (либо условия или возможности его реализации) выходили бы за рамки их стихийно сформированной «картины мира». Принципиальное онтологическое противоречие может быть заложено в формулировку задания, в условия его выполнения, в соотношение между прорабатываемой предметностью и поставленным заданием, в типы коммуникаций, обязательно необходимые для успеха предполагаемого действия. Но в любом случае такое противоречие должно создать возможность и необходимость выхода за границы любых заранее заданных полаганий и превращение их лишь в опору для структурирования, схематизации и последующего конструирования представлений о действительности как пространства для деятельности.

2. Заведомо продуктивный характер действия ученика, то есть возможность использовать его результат конкретным адресатом (в том числе и самим учеником) для преумножения собственных способностей и для увеличения блага, которое заложено в исходном продукте. Это требование задаст необходимость исходить из конкретной ситуации адресата продукта (то есть, повторимся, в том числе и из собственной ситуации) и в связи с этим действовать в режиме сначала структурирования, а затем конструирования.

3. Обеспечение содержательной связи базового контента и условий производимого действия с собственными основаниями и наиболее существенными личностными качествами учеников.

4. Одновременное обеспечение и создание необходимости последовательного генезиса способа деятельности в ходе ее осуществления; способ с необходимостью должен не предшествовать деятельности, а формироваться за счет условий и ограничений ее разворачивания.

5. Конструирование должно происходить в режиме и контексте работы с онтологическими целостностями предельного характера (условно говоря, социальных и социокультурных «миров») независимо от конкретной предметности, сюжета, целей, типа продукта деятельности, в которую включается ученик. Успешность деятельности ученика должна быть обусловлена его работой с объемлющей онтологической целостностью.

6. Форма должна предполагать реализацию ее педагогом в режиме, описанном Г. П. Щедровицким в суждении о работе на «двух досках»: на одной доске объект изображается в системе внешних отношений и воздействий, а на другой – как источник собственных свойств и интенций с точки зрения возможных новых состояний, в которые он может перейти благодаря имманентным ему факторам [35, с. 6]. Применительно к конкретной деятельности педагога это должно означать как минимум одновременное сопровождение ученика в логике управления системой его взаимодействий и в логике регулярного мотивирующего и структурирующего обсуждения с ним его личностно переживаемых мотивов и ощущаемых (осознаваемых) возможностей; как максимум одновременное явное сопровождение школьника из позиции эксперта-наставника, скрытое из позиции организации условий и ограничений деятельности школьника, и прямое – в качестве его сотрудника в рамках реализуемой деятельности.

7. Рефлексивное оформление и закрепление интеллектуальных, компетентностных, социально-деятельностных «приращений» ученика должно происходить непосредственно в ходе базовой деятельности, в режиме схематизации и структурировании, а не в специально созданных дополнительных режимах [36].

Обозначенным требованиям соответствует такая базовая дидактическая форма, как *образовательная задача*. Она представляет собой и методологический конструкт, формализующий и объективирующий базовые компоненты метода открытого образования, и управленческий инструмент, обеспечивающий успешную и точную реализацию этого метода в конкретных образовательных ситуациях. Она моделирует ситуацию, в которой должен быть сконструирован принципиально новый объект

либо способ действия, а также получено необходимое для этого знание, не предшествующее в этом подходе продуктивному воздействию на объект, а формирующееся в ходе воздействия как ресурс, позволяющий удержать единство объекта и процесса его генезиса, наилучшим образом организовать целеполагание относительно преобразования, построить способ этого преобразования [37].

В этом смысле образовательная задача как минимум в двух различных аспектах задает необходимость работы на «двух досках»:

– одновременного конструирования деятельности и формирования системы объективированных и функциональных знаний, являющихся необходимым условием этой деятельности;

– одновременного разворачивания задачи *для ученика* как поставленной цели, связанной, прежде всего, с организацией форм собственного будущего, и как обозначенных требований к способу ее достижения, в том числе осознаваемых им самостоятельно требований к компенсации собственного незнания и компетентностных дефицитов в режиме конструирования; *для педагога* – как цели построения пространства действий ученика, модели продуктивной коммуникации с ним, модели собственных действий в этом пространстве в связи с действиями обучающегося.

Образовательная задача представляет собой игротехнически (управленчески) заданный способ разворачивания схемы, которая, в свою очередь, содержит в «свернутом» виде основания и способы структурирования действительности и конструирования ее как мира, обуславливающего и обеспечивающего собственную деятельность ученика. Вследствие этого образовательная задача позволяет реализоваться методу открытого образования как способу организации и обеспечения (в том числе обеспечения за счет ограничений!) интенционально обусловленного действия, позволяющего сконструировать представление о мире в связи с собственным деятельностным намерением ученика и с реализацией им этого намерения. Если в «классической» образовательной практике, в том числе и деятельностно организованной, метод в отношении к задаче является алгоритмом решения или способом построения такого алгоритма на основе заданных принципов, то в открытом образовании задача – формализованный способ реализации метода как схематизации и структурирования, являющихся, в свою очередь, способом организации конструирования как познавательной и продуктивно-преобразующей активности учеников. Если традиционно метод в образовательной деятельности понимался как институционализированный способ организовать освоение учениками предварительно подготовленного для них культурного материала, то в рамках открытого образова-

ния метод представляет собой способ построения для учеников ситуаций конструирования объекта познания и деятельности, и культурное содержание в свернутом виде за счет схем помещается в задачу так, чтобы «распаковать» его оказалось возможным лишь за счет рефлексивного выхода за пределы конкретного содержания, в режиме все той же схематизации как предельного объективирования, позволяющего зафиксировать и отобразить сущностные свойства объекта [38].

В отличие от учебной задачи задача образовательная не требует (хотя по принципу и не отрицает) «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения как в виде выстроенных алгоритмов, так и в виде элементов для конструирования подобного алгоритма. Точно так же образовательная задача не сводится к выработке и оформлению новых знаний и новых способов деятельности, они лишь становятся эффектами образовательного процесса и выступают как предварительные условия для достижения его основного результата. Образовательная задача как объективированная форма реализации метода открытого образования является инструментом для построения *нового контура*, в котором могут разворачиваться процессы структурирования, конструирования, интерпретации и как результата этих процессов – объективации онтологических полаганий. Ее использование позволяет успешному ученику построить (сконструировать) для своей будущей продуктивной деятельности такую ситуацию будущей мыследеятельности, в которой смещалась бы система существующих норм по отношению к тому или иному социокультурному объекту, а педагогу – сконструировать социокультурный объект как источник мотивации и содержательно-организующий инструмент деятельности и представить его ученику, точнее, даже включить его в актуальную ситуацию ученика.

С точки зрения возможностей и способов репрезентации ученикам объективной действительности образовательная задача позволяет перейти от принципов дидактики в ее узком, классическом смысле как специально организованной педагогической имитации основных закономерностей и отношений мироздания к принципам политетики как способу задавания реальности существования того или иного социокультурного объекта в его внутренней целостности и целостной системе внешних связей, а не на уровне отдельных признаков [39]. Образовательная задача разворачивает («распаковывает») и организует пространство и время образования, формируя три взаимообусловленные и взаимосвязанные опоры или *оси* (иначе говоря, логически обустроенные и оформленные направления деятельности), к которым мы относим:

– содержательно-генетическое конструирование практического понятия и формата организации социокультурного объекта;

– игротехническую деятельность, логику разворачивания мыследеятельности учеников на всех основных уровнях и в рамках соответствующих им способов;

– индивидуально-историческую логику сценирования антропологических («личностных») сюжетов деятельности учеников.

С точки зрения логики образовательного проектирования каждая из «осей» обеспечивает тот или иной аспект конструирования образовательной ситуации и образовательного пространства. Так, ось конструирования социокультурного объекта задает необходимость тематизации и содержательной организации образовательного процесса; ось разворачивания пространства для коллективной мыследеятельности обуславливает формирование организационного проекта конкретной единицы образовательной деятельности (события, проекта и т. д.); ось сценирования антропологических сюжетов – формирование опор для идентификации и закрепления идентичности участников образовательного процесса, построения индивидуальных жизненных сценариев и стратегий на основе достигнутой и оформленной идентичности.

В предельном практическом воплощении (и одновременно – в своем понятийном пределе) образовательная задача, с одной стороны, является основным механизмом конструирования реальностей будущего, а с другой – пользуясь выражением В. М. Розина, выступает средством «конституирования реальности как условия понимания и общения» [40]. Это «неслиянное и нераздельное» сочленение в структуре и процессе применения образовательной задачи функции активного реконструирующего и структурирующего познания с функцией конструирования пространства и способа будущей деятельности (и шире – способа будущего бытия), разумеется, делает реализацию образовательной задачи актом коллективного содержательного – и в пределе онтологического – взаимодействия, «соорганизации сознаний». Это задает еще одно принципиальное отличие образовательной задачи как единицы открытого образования (гуманитарной практики) от базовых дидактических единиц, которые предполагали индивидуализированный характер как педагогической деятельности, так и образовательных «приращений», ведь даже при групповых формах работы каждый ученик действовал за себя и присваивал опыт, полученный в ходе учебно-образовательного процесса, единолично. Образовательная задача предполагает не только коллективный формат решения, но и «коллективное» значение реальности, конституирующейся для настоящего и будущего, для связности, совместности мыслящих субъектов, принявших участие в конституиро-

вании и конструировании, поскольку речь идет о смысловом пространстве, которое заведомо может быть удержано только связностью людей, объединенных общими смыслами и означающими их символами и единицами опыта.

Это совсем не противоречит установке на индивидуализацию участника образовательного процесса. По существу, решение образовательной задачи представляет собой социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения. С этим связан ее заведомо гуманитарный характер, даже в тех случаях, когда материалом для действия школьников в рамках решения задачи выступают практики точного научного познания, инженерной деятельности и т. п. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов гуманитарное отношение переносит образовательную деятельность с «квазиестественных объектов» (используя термин В. В. Мацкевича [41]) на историко-культурные аспекты практик человеческой субъективации. Гуманитарное отношение к миру распространяется и становится практикой интерпретацией человеком себя, своих намерений и образа своего будущего как процесса и результата реализации, «опредмечивания» и последующего присвоения сущностных сил (по выражению Гегеля, а затем молодого Маркса [42]) независимо от конкретной ориентации этих сущностных сил и соответствующего материала их приложения. Анализ учеником практик субъективации, *сложившихся в культурно-историческом процессе и потому предельно объективированных* – на материале *личной истории* с последующим построением *индивидуальной траектории и стратегии деятельности на материале данного анализа*, и есть действительный процесс индивидуализации, с которым индивидуальный характер освоения частных знаний и способностей вне личностного, онтологически обусловленного и определенного контура их реализации, конечно, не имеет почти ничего общего.

В этом смысле образовательная задача в рамках гуманитарной парадигмы с внешней стороны должна быть посвящена прошлому (деконструкции) и возможному будущему (реконструкции) социокультурных объектов и/или исторических практик субъективации (еще раз подчеркнем: по материалу связанных с любыми актуальными предметностями и практиками, в том числе и формально не относящимися к гуманитарным дисциплинам, но предполагающими ведущее значение субъектной позиции и активности человека), а со стороны внутренней (индивидуальной «примерки культурного платья на себя») должна становиться индивидуализированной событийностью, окрашенной исторической задачей: либо решенной для некоего прошедшего времени, но мо-

гущей быть спроецированной на современные задачи, актуальные для учеников, либо не решенной (не могущей быть окончательно решённой) и требующей вклада в решение с точки зрения современных позиций и возможностей. Так, понимаемая образовательная задача не позволяет участникам образовательного процесса натурально «перетекать» в утопические представления о будущем и конструировать его произвольно, подменяя лично значимые онтологические полагания бессознательно реализуемыми личностными особенностями, в том числе аффектами и страстями. Но, с другой стороны, «настоящая», правильно выстроенная образовательная задача и не позволяет, как бы этого ни хотелось ученикам или педагогам в силу мыследеятельностной инерции, «просто» эксплицировать и воспроизводить культурные способы решения практических задач и обеспечения связанной с этими задачами субъективации, которые «вшиты» в структуру и содержание (в тело) образовательной задачи. Как формулировка и способ постановки, так и специально сконструированные условия решения задачи актуализируют необходимость проблематизации практики субъективации и социокультурных реальностей, которые являются основаниями образовательной задачи, представляются как результат позиционирования их в качестве предмета для нового шага структурирования и реконструкции.

Заключение. Во-первых, модель построения и объективированной реализации метода в практиках открытого образования представляет собой модель освоения учеником собственных мотивов освоения мира и действия в нем, и развития их скрытых интенций за счет соотношения с интенционально заданными культурными прототипами и моделями с последующей организацией внешнего структурирующего и конструирующего действия на материале той или иной предметности, обеспечивающего как конкретный культурно значимый продукт, так и итоговое оформление, и функционализацию оснований ученика, и построение им своего самоопределения как динамической структуры, определяющей и конструирующей его деятельностную стратегию.

Во-вторых, можно констатировать, что *образовательная задача* является на сегодняшний день наиболее развитой формой реализации метода открытого образования, позволяющей одновременно освоить основные паттерны и характеристики культуры, интериоризировать их паттерны, основания в качестве инструмента собственной деятельности, сформировать собственную позицию и сконструировать модель жизненной стратегии. Соответственно, имплицированный («вшитый») в нее *метод*, связанный со схематизацией, структурированием и конструированием, в наибольшей степени обеспечивает эффективность образования как освоения культуры, способствующего индивидуальной успеш-

ности, понимаемой, в свою очередь, как личностно и внешне эффективная реализация основных характеристик этой культуры в конкретной ситуации жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Князев Н. А.** Предметно-методологические особенности философии образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 46–55.
2. **Миропольский С. И.** Учебник дидактики // Сочинения С. Миропольского. – СПб.: Синод. типогр., 1895–1899. – Т. 2, вып. 1-2. – 176 с.
3. **Хуторской А. В.** Современная дидактика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
4. **Попов А. А.** Мыследеятельностная дидактика: к проблеме процессуальной рефлексии образовательной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://fondgpr.ru/projects/conference/2013/mat/0/Popov.pptx> (дата обращения: 22.02.2018).
5. **Библер В. С.** Кант – Галилей – Кант. (Разум Нового времени в парадоксах самооснования). – М.: Мысль, 1991. – 320 с.
6. **Щедровицкий Г. П.** О методе исследования мышления / сост. и отв. ред. А. А. Пископелль, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М.: Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого, 2006. – 600 с.
7. **Луканин Р. К.** «Органон» Аристотеля. – М.: Наука, 1984. – 304 с.
8. **История китайской философии** / Шэнь Чжэн, Чжу Итин, У. Сюнью и др.; пер. с кит. В. С. Таскина. – М.: Прогресс, 1989. – 552 с.
9. **Канаева Н. А.** Индийская философия древности и средневековья. – М.: ИФРАН, 2008. – 255 с.
10. **Штекль А.** История средневековой философии. – СПб.: Алетейя, 1996. – 307 с.
11. **Галилей Г.** Диалог о двух главнейших системах мира, Птолемеевой и Коперниковой / пер. А. И. Долгова. – М.; Л.: ГИТТЛ, 1948. – 201 с.
12. **Бэкон Ф.** Новый органон // Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1977. – Т. 2. – 575 с.
13. **Декарт Р.** Рассуждение о методе // Декарт Р. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.
14. **Ильенков Э. В.** Диалектическая логика. – М.: Политиздат, 1984. – 192 с.
15. **Ильенков Э. В.** Ленинская диалектика и метафизика позитивизма. – М.: Политиздат, 1980. – 175 с.
16. **Лордкипанидзе Д.** Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика, 1970. – 443 с.
17. **Коменский Я. А.** Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 655 с.
18. **Калашников В. Г.** Явные и скрытые контексты образования в образовательной среде // Психологический журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 90–104.
19. **Ефремов А. П.** Опережающее обучение и опережающее образование // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Культурология. – 2012. – № 19(273), вып. 26. – С. 38–43.
20. **Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А.** Концепция развития интеллектуального потенциала: измерения и основания в контексте проблем непрерывного образования (обзор) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 140–156.
21. **Стерлинг Б.** Будущее уже началось: Что ждет каждого из нас в XXI веке? – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 263 с.

22. **Завалишина Д. Н.** Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 376 с.
23. **Тоффлер Э., Тоффлер Х.** Революционное богатство / пер. М. Султановой. – М.: АСТ, 2008. – 569 с.
24. **Демидова М. В.** Методология постнеклассической науки: проект рекурсивной парадигмы социального знания [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 8. – URL: <http://human.snauka.ru/2015/08/12206> (дата обращения: 29.09.2017).
25. **Буянкина Р. Г., Зуков Р. А., Князев Н. А.** Соотношение знания и информации в развитии современных социальных практик // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 124–139.
26. **Власюк Н. Н.** Образование для устойчивого развития: глобальный и региональный аспекты // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 50–59.
27. **Боровских А. В.** Деятельностные принципы в педагогике и педагогической логике. – М.: Макс-Пресс, 2012. – 78 с.
28. **Ляшенко А. К., Халезов Е. А., Арсалиду М.** Методы выявления когнитивно одаренных детей // Психологический журнал Высшей школы экономики. – 2017. – № 2. – С. 207–218.
29. **Дудина Е. А.** Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 25–36.
30. **Попов А. А., Ермаков С. В.** Антропологическая революция: горизонты открытого образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.circleplus.ru/content/summa/27/print> (дата обращения: 29.09.2017).
31. **Шадриков В. Д., Мушин А. Б.** Индивидуальные различия в мыслетворчестве // Психологический журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 145–157.
32. **Попов А. А.** «Конструирование будущего». Социальное позиционирование онтопедагогике в России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.circleplus.ru/content/summa/31> (дата обращения: 11.09.2014).
33. **Дорфман Л. Я.** Креативное ментальное поле, дивергенция и вариативность // Психологический журнал. – 2016. – № 1. – С. 26–34.
34. **Петровский В. А.** Субъектность как состоятельность // Психологический журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 3. – С. 86–130.
35. **Розин В. М.** Эволюция представлений о мышлении Г. П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/101> (дата обращения: 29.09.2017).
36. **Журавлев А. Л., Нестик Т. А.** Психологические особенности коллективного творчества в сетевых сообществах // Психологический журнал. – 2016. – № 2, т. 37. – С. 19–28.
37. **Попов А. А., Проскуровская И. Д.** Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.opencu.ru/uploads/files/omdr.pdf> (дата обращения: 29.09.2017).
38. **Соболева Е. В., Соколова А. Н., Исупова Н. И., Суворова Т. Н.** Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 7–25.
39. **Попов А. А., Ишмуратова Т. В.** Политетическая (целостная) логика самоопределения и освоения учебных предметов // Первое сентября. Газета для учителя. – 2009. – № 19 (суббота). – 17 окт.
40. **Розин В. М.** Методология познания и конституирование реальности в междисциплинарных исследованиях // Epistemology&Philosophy of Science. – 2016. – № 2, т. XLVIII. – С. 141–158.
41. **Мацкевич В. В.** Полемиические этюды об образовании. – Лиепая: Изд-во О. Аугустовской, 1993. – 287 с.

42. **Маркс К., Энгельс Ф.** К критике гегелевской философии права // Собрание соч. – М.: Политиздат, 1957. – Т. 1. – 415 с.
43. **Школа** гуманитарного образования Александра Попова: двадцать лет спустя. Гуманитарно-технологические очерки. Михаил Аверков [Электронный ресурс]. – URL: <http://gtmarket.ru/library/articles/7294> (дата обращения: 29.09.2017).

REFERENCES

1. **Knyazev N. A.** Subject-methodological features of the philosophy of education. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University*, 2015, no. 1, pp. 46–55. (In Russian)
2. **Miropolsky S. I.** Textbook of didactics. *Compositions of S. Miropolsky*. St. Petersburg: Synod. tip. Publ., 1895–1899, vol. 1-2, 176 c. (In Russian)
3. **Hutorskoy A. V.** *Modern didactics*: Textbook. Moscow: Vyschaya shkola Publ., 2007, 639 p. (In Russian)
4. **Popov A. A.** *Thought-activity didactics: to the problem of procedural reflection of educational activities*. Available at: <http://fondgp.ru/projects/conference/2013/mat/0/Popov.pptx> (accessed September 29, 2018). (In Russian)
5. **Bibler V. S.** *Kant – Galileo – Kant (The mind of Modern times in the paradoxes of self-Foundation)*. Moscow: Mysl' Publ., 1991, 320 p. (In Russian)
6. **Shchedrovitsky G. P.** *On the method of studying thinking*. Drafters and Executive editors: A. A. Piskoppel, V. R. Rokitansky, L. P. Shchedrovitsky. Moscow: Institute of development G. P. Shchedrovitsky Publ., 2006, 600 p. (In Russian)
7. **Lukanin R. K.** «*Organon*» of Aristotle. Moscow: Nauka Publ., 1984, 304 p. (In Russian)
8. **The history of Chinese philosophy**. Shen Zheng, Zhu Itin, U. Sunyu et al. Transl. from the Chinese by V. S. Taskina. Moscow: Progress Publ., 1989, 552 p. (In Russian)
9. **Kanaeva N. A.** *Indian philosophy of antiquity and the middle ages*. Moscow: IPHRAS Publ., 2008, 255 p. (In Russian)
10. **Stöckl A.** *The history of medieval philosophy*. St. Petersburg: Aleteya Publ., 1996, 307 p. (In Russian)
11. **Galilei G.** *Dialogue concerning the two chief world systems, the Ptolemaic and the Kopernik*. Transl. by A. I. Dolgova. Moscow ; Leningrad: Gittl Publ., 1948, 201 p. (In Russian)
12. **Bacon F.** *The New Organon*. Bacon F. *Works* in 2 vol. Moscow: Mysl' Publ., 1977, vol. 2, 575 p. (In Russian)
13. **Descartes R.** *Discourse on method*. Descartes R. *Compositions* in 2 vol. Moscow: Mysl' Publ., 1989, vol. 1, 654 p. (In Russian)
14. **Ilyenkov E. V.** *Dialectical logic*. Moscow: Politizdat Publ., 1984, 192 p. (In Russian)
15. **Ilyenkov E. V.** *Leninist dialectics and metaphysics of positivism*. Moscow: Politizdat Publ., 1980, 175 p. (In Russian)
16. **Lordkipanidze D.** *John Amos Comenius*. Moscow: Pedagogika Publ., 1970, 443 p. (In Russian)
17. **Comenius Ja. A.** *The Great didactic*. Komensky J. A. *Selected pedagogical essays*. Moscow: Moskwa Publ., 1955, 655 p. (In Russian)
18. **Kalashnikov V. G.** Explicit and implicit contexts of education in an educational environment. *Psychological journal of Higher school of Economics*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 90–104. (In Russian)
19. **Yefremov A. P.** Advanced training and advanced education. *Bulletin of the Chelyabinsk state University. Series Philosophy. Sociology. Culturology*, 2012, no. 19(273), vol. 26, pp. 38–43. (In Russian)
20. **Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A.** Concept of development of intellectual potential: dimensions and bases in the context of lifelong education (review). *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University*, 2017, no. 3, pp. 140–156. (In Russian)
21. **Sterling B.** *Future has already begun: What will happen to each of us in the twenty-first century?* Ekaterinburg: U-Faktoriya Publ., 2005, 263 p. (In Russian)
22. **Zavalishina D. N.** *Practical thinking: Specificity and problems of development*. Moscow: Institute of psychology RAS Publ., 2005, 376 p. (In Russian)

23. **Toffler A., Toffler H.** *Revolutionary wealth*. Transl. by M. Sultanova. Moscow: AST Publ., 2008, 569 p. (In Russian)
24. **Demidova M. V.** Methodology of post-nonclassical science: the project of the recursive paradigm of social knowledge. *Humanitarian scientific researches*, 2015, no. 8. Available at: <http://human.snauka.ru/2015/08/12206> (accessed September 29, 2017). (In Russian)
25. **Buyankina R. G., Zhukov R. A., Knyazev N. A.** The ratio of knowledge and information in the development of modern social practices. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University*, 2017, no. 3, pp. 124–139. (In Russian)
26. **Vlasyuk N. N.** Education for sustainable development: global and regional outlines. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University*, 2016, no. 3, pp. 50–59. (In Russian)
27. **Borovskikh A. V.** *Activity principles in pedagogy and pedagogical logic*. Moscow: Max-Press Publ., 2012, 78 p. (In Russian)
28. **Lyashenko A. K., Kolesov E. A., Arsalidou M.** Methods of identifying cognitively gifted children. *Psychological journal of Higher school of Economics*, 2017, no. 2, pp. 207–218. (In Russian)
29. **Dudina A. E.** Mentoring as a special type of pedagogical activity: the essential characteristics and structure. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University*, 2017, no. 5, pp. 25–36. (In Russian)
30. **Popov A. A., Ermakov S. V.** *Anthropological revolution: horizons of open education*. Available at: <http://www.circleplus.ru/content/summa/27/print> (accessed September 29, 2017). (In Russian)
31. **Shadrikov V. D., Mushyn A. B.** Individual differences in the thought creativity. *Psychological journal of Higher school of Economics*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 145–157. (In Russian)
32. **Popov A. A.** «Construction of the future». *Social positioning of ontopedagogs in Russia*. Available at: <http://www.circleplus.ru/content/summa/31> (accessed September 11, 2014).
33. **Dorfman L. Ya.** Creative mental field, divergence and variability. *Psychological journal*, 2016, no. 1, pp. 26–34. (In Russian)
34. **Petrovsky V. A.** Subjectivity as solvency. *Psychological journal of Higher school of Economics*, 2015, vol. 12, no. 3, pp. 86–130. (In Russian)
35. **Rozin V. M.** *Evolution of ideas about G. P. Shchedrovitsky's thinking*. Available at: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/101> (accessed September 29, 2017). (In Russian)
36. **Zhuravlev A. L., Nestik T. A.** Psychological characteristics of collective creativity in online communities. *Psychological journal*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 19–28. (In Russian)
37. **Popov A. A., Proskurovskaya I. D.** Concept of educational problems in the context of the theory of self-determination pedagogics. *An open model of additional education of the region*. Ed. by A. A. Popov, D. I. Proskurovsky. Krasnoyarsk, 2004, pp. 212–224. (In Russian)
38. **Soboleva E. V., Sokolova A. N., Isupova N. J., Suvorova T. N.** The use of training programs on gaming platforms to improve the efficiency of education. *Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University*, 2017, no. 4, pp. 7–25. (In Russian)
39. **Popov A. A., Ishmuratova T. V.** Political (integral) logic of self-determination and mastering of educational subjects. *Teacher's newspaper*, no. 19 (Saturday), 17.10.2009. (In Russian)
40. **Rozin V. M.** Methodology of cognition and the Constitution of reality in interdisciplinary studies. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2016, vol. XLVIII, no. 2, pp. 141–158.
41. **Matskevich V. V.** *Polemical studies on education*. Liepaja: Publ. House of O. Augustówska, 1993, 287 p. (In Russian)
42. **Marx K., Engels F.** To critique of the Hegelian philosophy of law. *Coll. CIT*. Moscow: Politizdat Publ., 1957, vol. 1, 415 p. (In Russian)
43. **Alexander Popov's humanitarian education school: twenty years later. Humanitarian and technological essays. Mikhail Averkov.** Available at: <http://gtmarket.ru/library/articles/7294> (accessed September 29, 2017). (In Russian)

Accepted by the editors March 3, 2018

Принята редакцией: 01.03.2018