

Ю. В. Громыко

ПРОЕКТНОЕ СОЗНАНИЕ

Ю.В. Громыко

**Проектное
сознание**

Предисловие

Введение

Часть первая. Что такое программирование и проектирование в образовании?

Глава первая. Системно-мыследеятельностный подход к проектированию

Глава вторая. Идеальный космос проектирования в образовании

Часть вторая. Идеальные действительности проектирования образования

Глава первая. Создание конкретных проектов развития образования

Глава вторая. Идеальная действительность форм организации учебной и игровой мыследеятельностей в ситуации учения-обучения

Глава третья. Идеальная действительность проектного конструирования мыследеятельностного содержания образования и типы учебных действий

Глава четвертая. Идеальная действительность проектирования мегамашин образования и их оформление в образовательные институты

Глава пятая. Идеальная действительность построения региональных программ развития образования

Глава шестая. Идеальная действительность принципов построения пакета микрорегиональных программ развития образования

Глава седьмая. Идеальная действительность проектирования форм и способов взаимосвязи целей развития региона и целей развития региональной системы образования

Глава восьмая. Идеальная действительность построения Федеральной программы развития образования и межрегиональных программ развития образования

Глава девятая. Идеальная действительность формирования мировоззренческого проекта «Образовательное общество»

Глава десятая. Идеальная действительность формирования национальной доктрины развития образования

Глава одиннадцатая. Идеальная действительность экспортирования процессов реализации проектов и программ развития образования

Глава двенадцатая. Идеальная действительность национального образования и проблемы проектирования русской школы

Глава тринадцатая. Идеальная действительность изменения научности в образовании и форм ее институционализации

Глава четырнадцатая. Идеальная действительность принципов построения региональной политики развития образования
Глава пятнадцатая. Проектное сознание (вместо заключения)

Часть третья. Пять приложений

Приложение первое. Организационно-деятельностные игры как метод проектных прорывов

Приложение второе. Обеспечение разработки нового содержания образования в контексте образовательного проектирования

Приложение третье. Мыследеятельностная антропология — основание проектирования в образовании

Приложение четвертое. Методологические основания проектирования и программирования в образовании

Приложение пятое. Проектирование и мыследеятельностная практика (Мыследеятельностный мир, в котором проектируется образование)

Заключение Основные проблемы

Выходные данные

Предисловие

Книгу я прочел с удовольствием. Где-то пришлось поспорить. Где-то даже и не согласиться. Но, тем не менее, основные тезисы, основные положения книги у меня вызвали значительный интерес. Думая о возможном читателе книги, — учителе, который начинает проектировать свою собственную деятельность, управленце, работающем в Комитете образования и почувствовавшем необходимость перетряхнуть, перестроить свою деятельность, практикоориентированном исследователе, да и многих других, считаю, что чтение, даже проработка этой книги принесет им несомненную пользу.

Мнение высказано, и его необходимо обосновать. То небольшое предисловие, что предпосылается книге, и посвящено этой общей задаче.

Необходимо, как мне кажется, остановиться на трех пунктах. Во-первых, рассмотреть и проверить, насколько (прямо по требованию ВАКа) актуальна поднятая в книге тема "Проектное сознание и проектная деятельность". Во-вторых, — оценить автора. Мы ведь, по большей части, доверяем не названию книги, а автору. И, бесспорно, правы в этом. За одними авторами мы охотимся, а других просто не замечаем. Это подсказано практикой всего нашего чтения. И, наконец, третье: каждый автор имеет свой стиль, свои излюбленные приемы и способы изложения, свой подход к раскрытию содержания. В таких случаях в предисловие, как правило, встроен небольшой путеводитель, чтобы показать: от чего автор отказывается, и что принимает, не пересказывая, конечно, самого текста. В этом смысл и данного предисловия.

Итак, вернемся к первому вопросу — к теме, предлагаемой читателю работы. Относительно этой темы можно сказать, что она пережила два периода. Первый связан с общими социальными изменениями в нашей стране. Они, конечно, кого-то радуют; многие по их поводу (и, наверное, справедливо) негодуют. Но здесь, в предисловии, мы выберем лишь один, пожалуй, самый важный фокус рассмотрения происходящих изменений. Этот фокус связан с тем, что в период перестройки была дана свобода деятельности. Мне лично кажется, что ни рыночные условия, ни "капитализмы" не определяли суть изменений. Дело в том, что при социализме, с его жестким управлением сверху, существовала

проблема свободы деятельности, свободы именно той деятельности, которая не деструктивна по отношению к другим. Решение этой проблемы и было наиболее важной задачей.

Подчеркну еще раз, как бы заостряя и усиливая. Человек стал несвободен в своей собственной свободе. Он теперь должен сам проектировать, сам прикидывать, как он будет дальше строить свою профессиональную деятельность, тем более, что многое в ней стало иным и не может быть воспроизведено в прежнем виде. Вот это и породило, на мой взгляд, вал проектирования. Наиболее четко это выступает на примере образования. Большинство школ составляет и выдвигает свои проекты развития. Областные, районные и прочие отделы народного образования занимаются тем же самым. Начали писаться региональные и федеральные программы. Такова была первая ситуация и первый этап. Спрашивается, а был ли у людей опыт и умение это делать? Конечно, нет. Но поначалу, мне представляется, это не было столь существенно важным — надо же было с чего-то начать. Вал покатился. И в этом своем движении он начал порождать различные формы, различные методы, различные приемы социо-культурного проектирования. Одни из них, думается, были адекватны имеющимся конкретным условиям, другие — нет. А третьи были просто имитацией преобразований. В некоторый момент времени ситуация подошла к финалу. Удачные проекты каким-то образом начинали жить, неудачные отвергались, и все это стало очевидным. Возникла вторая ситуация, которую можно охарактеризовать как ситуацию необходимости окультуривания, придания культуры совершающимся проектированиям.

Как происходит, да и вообще может происходить этот процесс окультуривания? Думается, что здесь возможны два общих пути. Первый путь состоит в том, что возникшие образцы проектирования, те из них, что выжили, показали свой результат, становятся прецедентами, по ним уже стремятся проектировать другие. Это как бы эмпирический путь. На втором пути и возникает осмысление: а что же сделало эти образцы достойными? Какие основания, различения, критические представления дали им возможность выжить и победить в конкурентной борьбе. Здесь мы имеем теоретический путь окультуривания проектирования. И первый, и второй путь, если подытожить, создают особый тип деятельности в рамках различного рода социо-культурных сфер деятельности по проектированию, которая начинает строиться уже по своим,

специфическим для нее законам. Любое движение в этой деятельности представляется как попытка прорваться, пройти, выйти вперед. Хотя очевидно, что некоторые попытки могут быть удачными, другие — нет. Именно это и задает адекватность отношения к ним — то, повторю, что выживает, прививается на социальном теле, становится важным практически, а осмысление этого опыта вырастает в

стр. 4

теорию. Вот так, мне думается, можно ответить на первый поставленный вопрос.

Об авторе. Мне бы хотелось представить автора не по его имени, не по его регалиям, не по его трудам. (А надо сказать, что и первое, и второе, и третье у него есть). Имя Юрия Вячеславовича Громыко достаточно хорошо известно в образовательных кругах, имеются труды, имеются и регалии, в частности, он президент Московской академии развития образования, но, тем не менее, мне бы хотелось остановиться не на этом, а попытаться сделать, скажем так, деятельностьную его квалификацию: по тому, как и что он делает. Кстати, это будет соответствовать тому, что было намечено нами ранее в начальной части предисловия, а именно—дать читателю возможность узнать: первое — каким опытом в проектировании располагает автор, второе — как он это осознает, каким образом переводит свой опыт в теоретические построения.

Начнем с первого. Ю.В. Громыко как методолог, на этом я еще специально останавлиюсь, свою деятельность строит всегда как деятельность коллективную, деятельность, которая замысливается, реализуется и рефлексится через интенсивную коммуникацию со многими другими лицами, профессионалами в той проблематике, которая рассматривается и обсуждается. Для этой деятельности есть и особое название — организационно-деятельностные игры (ОДИ).

В ОДИ для разрешения одной проблемы собираются пятьдесят-шестьдесят специалистов разного профиля. Кого-то эта проблема затрагивает больше, кого-то меньше, но затрагивает она всех. Для того, чтобы такая встреча была продуктивна (а длится она от пяти до десяти дней, и люди работают там по 12, а иногда и по 16 часов), участников игры необходимо организовывать. Иначе возникает базар, тем паче, что у нас вообще в культуре за семьдесят лет были

потеряны многие умения и навыки — умение видеть сущность других, умение видеть момент истины в других, и так далее. Так вот, повторюсь, деятельность собранных участников надо организовывать. А что для этого требуется? Требуется заранее спроектировать, продумать: какие процессы там будут идти и как этими процессами по ходу встречи управлять; необходимо обеспечить, чтобы все люди хотя бы в самом конце встречи вынесли из нее результаты, причем каждый что-то свое, индивидуальное, что тоже необходимо организовать. Вот такого типа деятельностью, ее организацией очень много и очень плодотворно занимался Ю.В. Громыко. Конечно, я не считал, но думаю, что он провел сам несколько десятков таких игр в качестве руководителя и участвовал в не меньшем числе игр. Вот здесь-то и был накоплен тот опыт проектирования, который освещается в книге. Этот опыт, как и опыт других лиц, занимавшихся такой деятельностью, на мой взгляд, бесценен. Читать и понимать это достаточно трудно, другое дело — себя с этим

стр. 5

опытом соотнести, попытаться его воспроизвести для себя, прикинув, представив хотя бы простейшую картину: как организованное, достаточно большое количество людей может коммуницировать и продвигаться в своих размышлениях.

Попробуем разъяснить следующее: каков характер и тип осмысления этого опыта. Когда Юрия Вячеславовича спрашивают: — а кто вы по специальности? — то он отвечает: — методолог, а иногда к этому добавляет: — ученик Георгия Петровича Щедровицкого, тем самым подчеркивая, что он методолог определенного направления. Что же за люди методологи, кто они? Думается, что этот момент принципиальный для понимания смысла книги в целом. Специальности "методолог" не было в государственном реестре специальностей, но тем не менее большая группа людей, в том числе и проводящих ОДИ, так себя квалифицирует. Есть ли в них определенные отличительные черты, что их выделяет? Не претендуя на достаточно полное раскрытие, укажу, в чем эти черты мне видятся.

Первое — обязательность, я бы даже сказал, принудительность к рефлексии после совершенного дела или действия. Вот, например, после проведения ОДИ, о которой мы говорили чуть выше, методологи собираются, чтобы тщательно анализировать, как и что они делали, где у них получилось, а где были промахи. Существует

даже специальный термин "дефицентная книжка", тетрадь, и каждый из методологов ведет свою дефицентную книгу, или тетрадь, где он пытается проанализировать, отрефлексировать: что он делал так, а что не так, почему, например, сорвалась коммуникация в организации, почему он не вышел на новые схемы или идеальные представления, почему люди что-то не понимали или почему кто-то чего-то не понимал среди выступавших. И такого типа рефлексивные собрания среди методологов закладывают "кирпичики", фундамент того, про что методологи пишут. Это первая, первичная обработка материала, которая обязательна, и обязательна именно с деятельностью уклоном — что проходит, что нет. Тем самым как бы и проверяются построения и замыслы, которые вынашивали методологи. Создал схему, проработал то или иное положение, а теперь посмотри: а можешь ли ты с его помощью нечто сделать, если да — тогда оно заслуживает внимания, не можешь — увы и ах, с этим положением нечего делать, эта схема не годится, как бы красиво она ни выглядела.

Принят среди методологов и другой принцип — он носит свое специфическое, наверное, немного сленговое название—принцип ортогоналей и наличия двух "досок": "онтологической доски" и "доски действия". И все время происходит переход от одной "доски" к другой. Нечто, возникшее в действии, в организации переводится в понимание, в онтологический план, об этом я еще немного скажу ниже. И, наоборот, как

стр. 6

уже говорилось, любое онтологическое понимание, видение действительности жестко проверяется в действии, со всеми вытекающими последствиями.

Второе, на чем мне бы хотелось остановиться и выделить как черту методологов (а автор книги отнюдь не последний в их числе), заключается в следующем признаке: методологи пишут про то, что проделали, прожили, продействовали, и в этом продействовании уже был особый замысел, замысел, связанный с организацией действия других лиц. Организацией не в том смысле, что другой должен понимать некоторым заданным образом, а в том, чтобы люди в действии смогли актуализировать все свои возможности и увидеть

то широкое поле действия, в которое они, как частичный субъект действия, включены.

И, наконец, третье: все продействованное методологи начинают превращать в особое идеальное бытие, особого типа схемы. О том, каким признакам эти схемы должны отвечать, уже говорилось, я не буду повторять, поскольку далее начинается новый, особый тип движения по связыванию и взаимоувязке этих схем. Процесс этот бесконечен, переводом в идеальное выделяется самое существенное, что важно подчеркнуть для мысли и мышления продумывающего и прикидывающего — а "как ему пройти то или иное затруднение ? ", "как решить ту или иную задачу", "как поставить или снять ту или иную проблему?".

И, наконец, последнее, на чем хотелось бы остановиться в этом предисловии, — а что же дает возможность методологам связывать различные части своего опыта, передавать этот опыт в некотором целостном представлении? Думается, это то, что наиболее характерно для методологов так называемого системномыследеятельностного этапа развития методологии ММК, к которому и принадлежит, кстати, Юрий Вячеславович. А именно: на играх — на ОДИ была выработана схема коллективной мыследеятельности, она здесь в тексте книги разъяснена, я лишь очень кратко на ней останавлиюсь. Существуют в традиции, в культуре три основных слова: дело, слово, мысль. И мы, в общем, всегда понимаем: при всем перетекающем друг в друга значении этих слов — одно есть дело, другое есть слово, третье есть мысль. Дело относится к тому, что что-то способно произвести на другое воздействие. Слово — это основной инструмент подключения коммуникаций к той колоссальной знаковой системе, в которой и существует человечество, к процессу передачи мысли. И, наконец, мысль — это то, при помощи чего и первое, и второе закрепляется между людьми, то, с чьей помощью происходит, с одной стороны, прорыв в решении проблемы, с другой стороны, — ее схватывание и фиксация, с третьей — продвижение. И эта схема, три основных выделенных в ней момента завязаны в субъективном кольце рефлексии и понимания. Это схема, в которую все время приходится вдумываться. Она вроде бы банальна,

очевидна, многообразными способами задана в культуре, и, тем не менее возвращение к ней, как к исходному основанию, для

методологов принципиально важно, поскольку обращаясь к схеме коллективной мыследеятельности, методолог думает: соответствует ли мысль слову, слово делу, соответствует ли мысль делу, и так далее.

Помимо схем у методолога имеются свои особые, специфические приемы, когда он начинает увязывать различные части своего опыта. Один из них — это прием выворачивания, которому посвящено три-четыре десятка страниц данной книги и который во многом проливает свет на то, что написано, и то, что хотел сделать автор. Есть у нас свой перевод в мыслительный план слова, мысли, дела, понимания и рефлексии: мыследействие, мыслекоммуникация, собственно мысль, рефлексия и понимание как определенные формы мыслимости и мыслительного действия. Мы можем одну из них акцентировать, то есть выделить как основную, например, рефлексия. Тогда оставшиеся четыре компонента начинают обслуживать рефлексия, разъяснять ее и разворачивать. Мы не можем рефлексия провести вне мысли, вне коммуникации, вне понимания, вне действия. Поэтому возникают двухсложные сущности, двухсложные, вернее, их обозначения: рефлексиярующее понимание, рефлексиярующее действие, рефлексиярующая мысль. Откровенно говоря, за этим ничего предельно сложного не стоит, но стоит предельно жесткая и четкая организация себя. Что держится в фокусе, то есть постоянное удерживание того, про что идет речь, — это, с моей точки зрения, предельно важно, поскольку дает первый заход, первый шаг в понимании собственно методологической работы. Наверное, этим правильно заключить предисловие, поскольку методологическая работа представлена в данной книге, и состоит она в определенного типа организации, организации, извините, я снова повторяюсь, мысли, действия, коммуникации, понимания и рефлексии.

Н.Г.Алексеев, член-корреспондент Российской академии образования

В настоящий период в России складывается достаточно уникальная ситуация, связанная с вводом в общественное сознание представлений об общих проблемах развития образования. Это определяется следующими моментами:

1.Сегодня в России отсутствует представление о том, какая, собственно, система мыследеятельности может стать ведущей и определяющей[1] (программирующей) развитие других сфер и систем мыследеятельности — должен ли это быть малый, исключительно торговый, бизнес, система прошедших через конверсию систем производств, космическая промышленность или, может быть, образование, понимаемое в самом общем смысле как изменение форм организации сознания самых широких слоев населения — от политиков и поэтов до предпринимателей и уборщиц;

2.Отсутствует заказ на тип образования, необходимый для эволюционирования российского общества, — отсюда и мысли о гуманитарных изменениях сознания россиян на основе образования и о необходимости освоения общецивилизационной культуры;

3. Отсутствует четкое понимание того, в каком положении оказалось постсоветское российское общество и российское образование как подструктура этого общества;

4.Отсутствуют общие представления о направлениях развития системы образования.

Вместе с тем, для того чтобы как-то целенаправленно двигаться, а не списывать все на самоорганизующийся рынок, — наиболее мощный идол сознания постсоветского общества, — необходимо отвечать на перечисленные выше вопросы и давать позитивные ответы. Данные характеристики ситуации задают поле для самоопределения самых

разных коллективов: научных, практико-педагогических, управленческих, а также культуротворческих, заинтересованных в развитии образования и подъеме духовного уровня населения в России.

Не следует забывать, что ряд международных субъектов очень четко осознает свою заинтересованность в российском образовании. Например, многие представители американского общества, представители British Council имеют свое достаточно четкое понимание того, в каком направлении и как следует помогать России строить демократию (типичной является фигура Д. Сороса); четкие

интересы имеют германские национальные группы, турецкие национальные группы, например, в Казахстане, в Бурятии и Чувашии. Как правило, эти интересы являются либо проекцией целей международных финансовых организаций, либо целями национальных субъектов расширить зоны своего влияния и сформировать контингент населения, сочувственно и с пониманием воспринимающие усиление данного национального субъекта, то есть так называемых агентов влияния данного субъекта.

В этих условиях каждый ученый, работающий в области образования, попадает в достаточно сложную ситуацию. Он вдруг осознает, что те исследования, которые он проводит, не определяют положение дел с образованием и не превращают образование в предмет практического действия. Узкие предметные интересы ученого оказываются невероятно важными для развития и изменения самой научной культуры, но при этом оказываются изолированными и оторванными от развития образовательной практики. Вычленяемый интересный научный предмет — психологический, методико-педагогический, социологический — оказывается не связанным с практическими задачами, с которыми имеют дело представители образовательной практики.

У нас есть предположение, что с подобной ситуацией мы сталкиваемся не только в образовании, но точно так же — в экономике, культурологии, политологии: непонятно, как можно имеющиеся определенные научные представления и взгляды приложить и применить для преобразования практики принятия политических решений, практики хозяйственного развития, всей практики образования. На наш взгляд, встает вопрос о каком-то совершенно особом типе работы ученого, когда продукты его труда начинают напрямую влиять на изменение и преобразование сложившихся форм практики.

Этот вопрос, безусловно, очень острый. И отнюдь не всякий академический ученый это признает и честно скажет: да, мой интерес лежит исключительно в академической сфере и никак не влияет на практику. Обычно в подобной ситуации люди склонны оправдываться, искать какие-то объяснения, поскольку оказываются

смешанными логико-методологические основания организации их мыследеятельности (выявить которые и предполагается в данной книге) и нравственно-ценностные ориентации; и поскольку в нашей постсоветской культуре (как, впрочем, и в американской, — хотя и на совершенно других основаниях) считается ценным, если продукт научного творчества влияет на практику и определяет ее изменения. Хотя вполне можно представить ученого, который искренне считает, в соответствии с нормами собственно научной работы, что он и не должен оказывать никакого влияния на современную практику. Этого и не требуется, *он должен влиять на мировоззрение и определять культуру научного мышления*. А уже опосредованно, в той мере, в какой культура научного мышления будет освоена и присвоена практиками, она и будет оказывать влияние на преобразование самой практики. И здесь, безусловно, возникает колоссальный разрыв во времени, поскольку напрямую никакой связи между результатом научного исследования, например, выдающимся результатом, изменяющим и преобразующим парадигму данной научной области, и изменением практики — не существует и выделено быть не может. Видимо поэтому психолог А.А. Смирнов, принадлежащий еще прошлой российской гуманитарной культуре, очень четко осознавал эту закономерность и говорил, что наука делает не то, что она *должна*, но то, что она *может*. И, на наш взгляд, за этими словами стоит четко осознаваемое обстоятельство: если нарушить эту закономерность и начать насиловать науку, требовать от нее каких-то невероятных результатов, преобразующих и изменяющих практику, из этого все равно ничего не получится. Этому насилию будет сопротивляться сам механизм науки, ее институциональное устройство, технология научного исследования. Более того, если само давление, сам натиск усилить, то результат будет весьма плачевным — произойдет разрушение самого механизма научного мышления. И тогда вместо развития практики мы будем иметь совершенно другой результат — общее снижение культуры мышления, в том числе и у практиков. И таким образом, руководствуясь, казалось бы, благими намерениями, мы получаем результат, прямо противоположный этим намерениям: вместо развития и преобразования практики на основе науки — разрушение самого научного мышления.

Но мы, читатель, признавая и уважая то, что задача науки связана прежде всего с развитием культуры научного мышления и опосредованно через культуру научного мышления — всех форм мышления в целом, придерживаемся другой точки зрения. Мы утверждаем, что владеем технологией такого мышления, продукты

которого непосредственно влияют на изменение и преобразование практики. Это мышление, в отличие от научно-исследовательского, следовало бы назвать методологическим программно-проектным мышлением. **Программно-проектный подход — это и есть научность нового типа. Предметом программно-проектного подхода являются системы практической деятельности, которые могут выявляться, описываться и превращаться в предмет преобразований.** И задача этой книги не только продемонстрировать результаты программно-проектного подхода, но — что более важно — заставить тебя, читатель, прожить хотя бы немного в работе с ним.

[1] Собственно поэтому возникает возможность представить само образование как супертехнология развития российского общества. См. Ч. 1 .Гл. 1 наст, изд.: "Идеальная действительность формирования национальной доктрины развития образования".

Часть первая. Что такое программирование и проектирование в образовании?

Глава первая. Системномыследеятельностный подход к проектированию

Представление о форме проектного мышления

Рассматривая эти достаточно сложные вопросы, мы используем методы системномыследеятельностной методологии, разработанной и сформулированной методологической группой под руководством Г.П. Щедровицкого[1]. С точки зрения этого подхода, при анализе проектирования как такового, необходимо различать особый тип мыследеятельности — *проектный*, в отличие от других типов мыследеятельности: программирования, конструирования, исследования, изысканий, планирования и тому подобных. С другой стороны, поскольку всякая мыследеятельность содержит мышление, мыслекоммуникацию, мыследействие, а также связывающие их процессы рефлексии и понимания, то в дальнейшем нашем анализе необходимо различить и более конкретно проанализировать проектное мышление (а внутри него специфические проектные операции), проектное мыследействие, проектную

коммуникацию, проектную рефлексию и проектное понимание. Анализ всех этих процессов, а так же форм и способов их взаимосвязи — и есть не что иное, как ответ на вопрос, что такое проектный тип мыследеятельности.

Отвечая кратко и поэтому, конечно же, несколько упрощенно, мы могли бы сказать, что программирование и проектирование — это новые формы работы с практической мыследеятельностью и сознанием ее участников. Различая продукт и сами способы мышления, необходимо, на наш взгляд, говорить именно о проектном мышлении, в том случае, если тип продукта (проект), создаваемый данным мышлением, и способ работы (проектирование) в нем совпадают. Хотя они могут и разойтись, и мы, например, будем иметь дело с дисфункциональным — с разошедшимся, с точки зрения функциональных характеристик, — проектно-конструкционным мышлением, или

стр. 15

проектно-программным мышлением, или с конструктивно-проектным мышлением.

Сегодня проектные и программные формы мышления и сознания образуют акме — эпицентр развития всех форм и структур сознания. Конечно же, в какой-то момент развития человеческого мышления такой новой формой работы с сознанием, такой вершиной было богословие, или теология. Затем, в XVII веке, новой формой работы с сознанием стала наука. Поэтому наша основная задача — ответить на вопрос, в чем новизна этой формы работы, а также показать, как, собственно, эта форма работы осуществляется по отношению к другим типам мышления и сознания.

Очень важно понимать, что проектный тип мыследеятельности, подробно и развернуто анализируемый, не снимает проблемы проектирующего сознания. Сознание есть нечто большее, чем только выделенные во взаимосвязях перечисленные процессы, поскольку сознание есть открытая для анализа, вычленений и дальнейших проработок сфера, внутри которой осуществляется проектное мышление. Она есть много большее, чем нами описано и представлено в виде проектного мышления. Проектное сознание есть сфера, в которой происходит замыкание всех типов мышления, способных порождать и создавать проекты со всем множеством

функций проектного мышления, создающего онтологические гипотезы, организационные конструкции, программы, знания, нормы и так далее[2] И именно подобная открытость сознания делает открытым для бесконечно новых проработок и развертываний сам системноисследовательский подход. Ведь проектное сознание как-то движется, живет и работает, и оно намного богаче всех его описаний и разложений, схваченных и представленных в виде типосистемноисследовательских процессов. То есть в данной главе мы собираемся работать методом *двойного знания*, сталкивая и сопоставляя онтологические знания об особенностях проектной системы исследовательности с рефлексивными знаниями реального проектирующего сознания.[3] И при этом в самом проектном сознании может быть обнаружено нечто совершенно новое, что не было зафиксировано при анализе перечисленных выше типосистемноисследовательских процессов. Но для того, чтобы зафиксировать эти принципиально новые характеристики, необходимо первоначально проделать

стр. 16

соответствующий анализ, выделить в рамках заданных расчленений и различений уже известное.

Корень проектирования как типа исследовательности и проектного мышления связан с нормированием или номотетикой (*νομοθετος*, — законоуложение), то есть с введением и обнаружением оснований того, как *должно* и надо делать. Первым, кто обратил на это внимание и сблизил идею проектирования и идею нормирования, был О.И. Генисаретский[4]. Мы также считаем, что деятельность нормирования и введения представления о должном вообще лежит в основе проектировочной работы как таковой.

С другой стороны, например, Г.П. Щедровицкий, рефлексивно анализируя особенности собственных стилевых характеристик мышления, считал, что нормирование лежит в основе мышления вообще, поскольку без представлений о должном, без осознанно используемой модальности долженствования не существует мышления. И действительно, этот тип аргументов хорошо понятен — введение нормативного плана есть исходный путь к заданию идеализации и идеального в широком плане. Поэтому восстановление нормативного плана есть не что иное, как современный тип платонизма.

Но анализируя приведенную выше точку зрения Г.П. Щедровицкого, следует спросить, не получается ли так, что нормирование лежит в основе мышления вообще как субстанции, а отнюдь не в основе только проектного мышления. Положительный ответ на данный вопрос вполне возможен, но он не отменяет всего сказанного выше. Мы бы высказали следующую более радикальную мысль — проектное мышление является *генетической родовой основой* всякого мышления. Таким образом, поскольку нормирование лежит в основе мышления, а проектное мышление является исходной генетической формой всякого мышления, то получается, что нормирующие функции мышления лежат в основе происхождения интеллектуально-мыслительных функций как таковых.

Но у проектного мышления есть еще очень важная вторая сторона помимо нормирующей, а именно проспективно-ориентационная. Проектное мышление помимо определения того, как надо, еще всегда нацелено на выявление того, что может быть в будущем. Именно из видения будущего проектное мышление берет свою энергетику. Вычленение нормы и построение видения будущего внутренне связаны

в проектном мышлении, хотя могут и расходиться. Будучи противопоставлены друг другу и взаимоисключая, а не дополняя друг друга, нормирующие функции превращаются в ограничительные, которые наиболее полное свое выражение находят в деятельности суда, а проспективно-ориентационные выступают как мистико-пророческие и прежде всего бывают связаны с религиозной практикой.

Профетическо-провидческая и нормативно-уложительная стороны проектного мышления определяют социально-политическую функцию и статус проектного мышления в исходной ситуации его происхождения. Проектное мышление в ситуации своего социального происхождения является единством деятельности двух позиций: государственного правителя-законодателя и жреца. Связь этих двух позиций в исходной деятельности государства и определяет возникновение проектного мышления. Распад и дезинтеграция этих позиций приводит к тому, что нормативная и проспективно-ориентационная стороны и функции проектного мышления начинают расходиться.

Обращаясь к конкретной сегодняшней социокультурной ситуации и стремясь в ней найти проектное мышление, мы должны очень четко понимать следующее. Формы проектного мышления и проектной мыследеятельности имеют, на наш взгляд, лишь косвенное отношение к градостроительному проектированию и дизайну. Существует достаточно большое число исследований, которые показывают, что в дизайне проектирование, например, как таковое, замещено сегодня конструированием или художественным конструированием. Это означает, что выявление реальных типов деятельности, на которых строится современная градостроительная практика и практика дизайна, представляет собой совершенно особую отдельную проблему[5].

Но с другой стороны, утверждение, что проектное мышление является генетической основой всякого мышления означает еще и следующее: нормативная организация мышления и перспективная ориентация, направленность на будущее являются исходными обязательными моментами для развития современных форм мышления.

Проектное мышление снимает весь исторический ряд развития мыслительных форм с точки зрения развития в них процессов нормирования и ориентационно-перспективной стороны. Весьма упрощенно, но вместе с тем в рамках основных наиболее важных членений, этот ряд мог быть обозначен следующим образом: мышление как порождение и конституирование идеального плана (платонизм); вычленение логической, прежде всего категориальной, организации мышления (аристотелизм); мышление как персонально-личная, позиционная

форма выхода в отношение к абсолюту (восточно-европейская патристика и западноевропейская схоластическая традиция теологии); мышление как движение в предметизованных структурах знания (нововременная научная форма организации мышления); открытое непредзаданное мышление, развертывающееся вне словесно закрепленных и оформленных понятийно-категориальных различий, трансформирующее саму категориально-понятийную организацию (трансцендентальное мышление)[6]; мышление как формирование распредмеченных структур и осуществление перепредмечивания (философско-методологическая форма) и,

наконец, собственно проектное мышление, превращающее в предмет преобразования практическую мыследеятельность в ситуации.

За организацией данного ряда мыслительных форм, конечной точкой которого является проектное мышление, стоит следующее представление. Помыслить будущее и реально организовать работу с ним невозможно, если не владеть всеми предшествующими формами мышления. И более того, внутри самого действующего проектного мышления, внутри сферы проектного мышления разворачиваются и осуществляются все предшествующие исторические формы, конституирующие проектное мышление. Если в мышлении отсутствуют идеализации, не включены в работу и не задействованы категориально-понятийные структуры, отсутствует персонально-личное самоопределение, не вычленяются предметно-модельные ядра в структурах мышления, не может формироваться распрямленно сам метод мышления и действия на основе проблематизации исходных представлений, не выделяется в качестве предмета преобразования практическая мыследеятельность в ситуации, проектное мышление не может быть осуществлено. И, с другой стороны, в структуре каждой развернуто осуществленной единицы проектного мышления могут быть выделены все перечисленные выше образования.

Но, с другой стороны, возникает вопрос: в какой мере представленный генетический ряд определяет происхождение и формирование именно проектно-программных форм мышления, а не субстанцию мышления вообще, принадлежащую разным типам мышления?

Характерное для Античности, особенно для Платона, сближение двух понятий — бытия и блага — и введение представлений о благобытии

обнаруживает безусловно нормирующий характер подобного мышления. Ведь задача мышления в этом случае состоит в поиске и обнаружении благого бытия! Но этот поиск и это обнаружение осуществляются не в текучей изменчивой материи, но в самом мышлении, предъявляющем устойчивые идеальные структуры (прежде всего числовые), на которых оно разворачивается. Возможность, отталкиваясь от любого ситуативного случая, найти на основе мышления и в самом мышлении лучшее: лучшую судьбу,

лучшее имя, лучшее государство — вот она, нормирующая и ориентационно-направляющая сторона всякого проектного мышления.

Не удивляйся читатель! И мы, когда строили программу "Столичное образование" или создавали свой вариант Федеральной программы развития российского образования, тоже искренне, как Платон, на основе категориально-схематического методологического мышления пытались обнаружить идеальное благобытие для образования, будущего детей и будущего России. Другое дело, что благодаря двум тысячелетиям, отделяющим нас от времени Платона, мы имеем дополнительный опыт, связанный с противопоставлением мышления и деятельности. Выделенная в мышлении идеальная структура не является проектом, если она не схватывает устройство — организацию практической деятельности. Мышление должно видеть организацию и устройство систем мыследеятельности, моделировать их, вычленять. Но разработанный идеальный проект не предполагает его автоматического внедрения и реализации — он выполняет важнейшую ориентационную функцию для преобразования форм организации деятельности.

Через две тысячи лет после Платона, на основе опыта движения внутри разработки и реализации программ, мы начинаем понимать фундаментальное различие двух типов проектов: одни возникают первоначально через постановку проблемы и затем движутся к постановке целей, другие, наоборот, от первоначальной постановки целей — к выявлению проблемы. Очень часто происходит "зашнуровка" обоих типов движения внутри программы: от анализа ситуации и экспликации проблемы к постановке целей и от постановки целей к выявлению проблемы. Но каждый раз можно выделить преимущественный тип движения.

Как только мы начинаем различать мышление и деятельность (или более дифференцированные системы мыследеятельности, включающие процессы коммуникации, мышления, действия) как предмет мышления, а также мышление и само мыследействие по преобразованию систем мыследеятельности, мы попадаем из простого мира в мир сложный. До этого для нас существовал только мир мышления с идеальными объектами, а теперь, помимо мышления, существует многое другое, что и становится предметом преобразования. Для построения

работы мышления в подобном сложном мире нужна категориальная организация мышления и логические структуры мышления для контроля за самим мышлением, чтобы дифференцировать и различать действительность мышления и реальность. В этом для нас состоит смысл аристотелевской программы, столь необходимой для построения проектного мышления.

Для того, чтобы осуществлять проектирование, личность, создающая проект, должна научиться вырабатывать собственное видение будущего — не обращаться к независимому от нее объективному устройству структур мышления и его законам, но опираться на собственную личную связь со всем миром, уметь объективировать и выражать ее как момент, конституирующий собственное видение.

Создание дифференцированных моделей и форм систематизации знаний позволяет формировать значительно более аналитичные представления о предмете мышления. Но, с другой стороны, именно за счет научно-предметной формы оказывается возможно рассматривать условия рождения и смерти, происхождения и уничтожения данного предмета. Этот момент, являющийся принципиальным для логики всякой науки, был осознан и выявлен Г.В. Гегелем. Затем, на основе работ К. Маркса, он превращается в метод обнаружения в мышлении условий уничтожения идеализации данного предмета и, затем, достижения полученного в мышлении результата на практике, то есть в весьма своеобразный метод социального проектирования уничтожения и переоформления систем жизнедеятельности и практики — частной собственности, государства, религии — на основе представлений, выработанных в мышлении. Переход от неподвижных структур к анализу процессов в мышлении является важнейшим завоеванием естественнонаучной формы организации мышления. Но, с другой стороны, основной недостаток этого типа мышления — неспособность различать объект, на который направлено естественнонаучное мышление и деятельность самого мышления, а также невозможность не отождествлять теоретическое мышление и практическую деятельность в соответствии с принципом тождества мышления и бытия.

Различение объекта и деятельности мышления, а также рефлексия того, что объект является "инобытием человеческой субъективности"[7] и конституирующей деятельностью мышления, осуществляется в трансцендентальной философии[8]. С этой точки зрения, мышление не есть воспроизведение уже затверженных

систем знаний и отработанных понятийных структур, но процесс выявления форм организации

стр. 21

сознания, которые до этого уже существовали в общественной практике[9]. С другой стороны, осознание того, что сам мыслительный акт есть живое деятельностно-практическое образование, в котором отнюдь не автоматически происходит нанизывание категорий и предикатов, но выявляется проблема, требующая акта порождения идеализации и преобразования категориальной структуры, — принадлежит прежде всего трансцендентальному мышлению.

Понимание этих моментов является особенно важным с той точки зрения, что, фактически, проектное трансцендентальное мышление[10] — это та идеальная активность, которая конституирует в чистом сознании *время*[11], а в антропологическом сознании — *возраст*. На уровне наиболее простом и предельно банальном это означает, что результат проектного мышления должен позволить избежать повторения того, что уже было, но, с другой стороны, сохранить преемственность между предыдущим и последующим.

Преодоление принципа тождества мышления и бытия осуществляется в системах философско-методологического мышления. Возможность строить мыслительную работу в соответствии с принципом диспараллелизма, постоянно отслаивая и сослаивая предметизации, одновременно не отождествляя их в философско-методологическом мышлении с объектом, а в проектном мышлении — с преобразуемой ситуацией, — является важнейшей особенностью методологического мышления.

Наконец, проектное мышление воспроизводит и собирает внутри себя принципы и характеристики всего ряда различных типов и форм мышления. Но, помимо этого, проектное мышление имеет собственную специфику, которую мы не можем обнаружить ни в одном из пред-

стр. 22

шествующих типов мышлений, — проектное мышление нацелено на преобразование ситуации, и поэтому оно вычленяет ситуацию в качестве предмета мыслительной работы. А ситуативного проектного мышления не существует. Но чтобы этот тезис проанализировать и рассмотреть более подробно, необходимо ответить на вопрос — что является единицей проектного мышления?

Представление об акте проектного мышления

В работах двух наиболее, на наш взгляд, интересных представителей деятельностного подхода: В.В. Давыдова[12] и Г.П. Щедровицкого[13] были разработаны представления об акторном устройстве деятельности. В.В. Давыдов создал представление об акте мышления. Г.П. Щедровицкий разработал представление об акторной структуре действия.

Идея В.В. Давыдова состоит в рассмотрении *идеализующей* природы мыслительного акта. То есть акт мышления заключается в осуществлении идеализационно-моделирующей функции. Причем создание подобного представления об акте мышления есть результат идеализационно-мыслительного акта самого В.В. Давыдова-исследователя. С точки зрения методологических требований, метод исследования в данном случае очень четко соответствует объекту[14].

К сожалению, в данном представлении В.В. Давыдова сохранился шлейф так называемых марксистских теорий о происхождении мышления из предметно-практической орудийной деятельности. В соответствии с положениями этих теорий, исходным слоем, из которого начинает формироваться и выделяться мышление, является процесс преобразования вещей. А возникающее и развертывающееся мышление есть не что иное, как функция, вычленяющая определенные содержания, которые не могут быть выражены в вещной форме.

Но если исходить из того, что преобразование вещей не существует как самодостаточный, самостоятельный процесс, то придется сделать совершенно другие выводы. **Орудийно-практическая производственная мыследеятельность всегда существует в специально создаваемом контексте организационно-управленческой мыследеятельности.** Тем более, как нам представляется, невозможно связать в единое целое преобразование

вещей и мышление. Преобразование вещей вообще никак не может быть исходной точкой мышления. Хотя очень важно и

стр. 23

следующее обстоятельство: если мышление, пусть опосредованно, не приводит к преобразованию материальных структур, оно недействительно и является фантомом.

Можно помыслить такую ситуацию, когда преобразование вещей есть не что иное, как макетное моделирование каких-то мыслительных характеристик, которые не могут быть представлены и выделены при работе со знаковыми моделями. На наш взгляд, такое макетное моделирование и осуществляет, как глубокий теоретик-исследователь, В.В. Давыдов, осознавая это моделирование как реальный процесс происхождения мышления, то есть помещая собственную деятельность теоретического моделирования в структуру объекта.

Из приведенного положения о существовании орудийно-практической производственной мыследеятельности в искусственно-организуемом управленческом контексте следует, что для того, чтобы обсуждать генетически исходный акт мышления, генетически исходную "клеточку" мышления, необходимо ответить на вопрос, в каком контексте разворачивается и реализуется эта "клеточка". Ведь не может же этот генетически исходный акт мышления осуществляться и возникать нигде.

Мы понимаем, что вопрос, который мы поднимаем, касается границ теории мышления, которую строил В.В. Давыдов и теории деятельности, или мыследеятельности. У этих теорий безусловно должны быть взаимно соотносящиеся границы. И это вопрос не абстрактно-схоластических взаимоувязываний и разграничений. Он требует принять во внимание, в частности, следующее важное обстоятельство: в каком мыследеятельностном, или — на языке В.В. Давыдова — деятельностном контексте осуществляется и разворачивается генетически исходный акт мышления? В этом случае оказывается, что, строя теорию мышления методом восхождения, необходимо осуществлять не один процесс восхождения, касающийся собственно мышления, но, как минимум, два или три. Восхождение от исходных представлений о мышлении к развернутым и наиболее развитым представлениям о нем

(имманентное изолированное развертывание представлений о мышлении); восхождение от исходных наиболее простых представлений о мыследеятельностном контексте, в котором осуществляется и в который заключен акт мышления, до наиболее развернутых представлений о мыследеятельности (имманентное развертывание представления о мыследеятельности); и, наконец, третье согласованное развертывание представлений и о мышлении, и о мыследеятельности. Для осуществления процедур и приемов поливосхождения недостаточны методы системного анализа, здесь необходимо использовать методы полисистемного анализа. Поскольку приходится принимать во внимание и рассматривать не одну систему, а, как минимум, две системы, или даже три. То есть создавать сложнейшее полиорганическое целое.

стр. 24

Если принять во внимание все рассмотренные выше обстоятельства, мы увидим, что генетически исходный акт мышления направлен на идеализационно-моделирующее изображение мыследеятельности — самой структуры действия в ситуации, но не на свойства и особенности преобразуемых вещей. Получается, что исходный акт мышления есть действие над действием или "деятельность над деятельностью" — так Г.П. Щедровицкий определил исходную характеристику организационно-технического отношения, лежащего в основе управленческой мыследеятельности.

В представлениях Г.П. Щедровицкого и методологической группы [\[15\]](#) об акте действия или мыследействия, который изображается при помощи структурно-процессуальной схемы, фиксировалось несколько принципиальных для нас обстоятельств. Во-первых, механизм осуществления акта, который предполагает одновременную реализацию всех его структурных элементов. В этом случае происходит включение и "задействование" как бы всей процессуальной структуры в целом. Во-вторых, перечисление структурных элементов акта. В-третьих, задана системная организация акта — процессы, функциональные структуры, морфология и материал. В-четвертых, выделена искусственная составляющая акта — процесс перевода исходного материала в продукт и естественная составляющая акта — процесс перехода исходного материала в продукт. В-пятых, определено место сознания в структуре акта: разделено объективное протекание акта и отображение этого протекания на табло сознания; различено

осознание нормы осуществления данного акта и осознание реального выполнения акта.

Но, с нашей точки зрения, в теоретических представлениях Г.П. Щедровицкого остается разрыв между описанием акта мыследействования и отсутствием представлений об акте управленческого организационно-технического мыследействования. Мы считаем, что всякий акт организационно-технического мыследействования есть акт мышления. Это и есть мышление в действии. Так психолог Б.М. Теплов описывал мышление полководца. Он опирается на "природу" и основные особенности мыслительного акта. Но отнюдь не всякий акт организационно-технического управленческого мышления есть акт мыследействования. То есть акт управленческого действия по всем своим основным условиям и способам включения сознания опирается на мыслительную организацию и продумывание и, следовательно, по механизмам протекания есть акт мышления. Но при этом возможно обособление мышления внутри управленческой мыследеятельности. И в этом случае акт управленческого мышления (например, по продумыванию замысла или стратегии) не тождествен управленческому или организационному действию.

стр. 25

Из попытки соотнесения представлений В.В. Давыдова о мыслительном акте и Г.П. Щедровицкого — об акте мыследействования в контексте нашего рассуждения возникает вполне определенный вопрос: что идеализуется при осуществлении акта оргтехнического мышления, тождественного акту действия?

Ответ достаточно прост: идеализуется мыследеятельность. **В случае осуществления акта оргтехнического мышления предметом идеализационного моделирования является мыследеятельность.** То есть — это, фактически, та действительность, в которой с необходимостью должны вводиться представления о мыследеятельности.

Здесь мы имеем дело с одним весьма интересным обстоятельством. Из работ Г.П. Щедровицкого известно, что акт оргтехнической мыследеятельности является мыследеятельностью, преобразующей мыследеятельность. Возникает вопрос, в чем состоит это преобразование? Это преобразование, прежде всего, состоит в

идеализационном вычленении устройства мыследеятельности, которая выступает в функции предмета преобразований. После этого вычленения идеализационная модель мыследеятельности может быть передана в исходную мыследеятельность для того, чтобы стать технической нормой осуществления. Эти идеализационные нормативно-технические представления могут иметь совершенно разные функции: семиотизации мыследеятельности; эпистемологизации мыследеятельности; проблематизации-инструментализации мыследеятельности; алгоритмизации-операционализации — машинизации-автоматизации мыследеятельности, и тому подобное.

Основной же особенностью всех этих идеализационных представлений является то, что они, будучи выработаны и переданы в исходную мыследеятельность — предмет преобразований, проверяются и опробуются с точки зрения своей употребимости, возможности быть использованными.

Из подобного представления об устройстве акта проектного мышления следует, что над одной и той же мыследеятельностью может надстраиваться несколько оргтехнических мыследеятельностей одного уровня, которые по-разному идеализуют — расчленяют и представляют — исходную мыследеятельность, предмет преобразований. Если данные типы расчленений могут быть удержаны из позиции исходной преобразуемой мыследеятельности, то тем самым может быть поставлен вопрос о связывании организационно-технических мыследеятельностей. Но для того, чтобы это было осуществлено, должна быть идеализована, то есть выделена и представлена в виде отдельного обособляемого предмета, сама связь организационно-технических мыследеятельностей, находящихся в "живом" коммуникативном контакте с преобразуемой мыследеятельностью. Таким образом, в основе

всякого акта проектного мышления лежит осуществляемая идеализация преобразуемой мыследеятельности.

Но ведь это не совсем так — может возразить читатель. Как же быть с проектированием вещей — различных предметов повседневного обихода в дизайне зданий в архитектуре? На наш взгляд, вещи

конструируются, но не проектируются. А в том случае, когда проектный продукт представлен в форме вещи, это означает, что результат проектирования зафиксирован в вещной форме, замещающей исходное *проектное* преобразование мыследеятельности.

Итак, акт проектного мышления связан с идеализацией мыследеятельности, через которую схватывается и задается направление ее преобразования. Используем данное определение для анализа и выявления исходных идей В.В. Давыдова, заложенных в его представлении о структуре мыслительного акта. Можно, с этой точки зрения, утверждать, что *параллельно* с описываемым мыслительным актом в данной работе В.В. Давыдова разворачивается другой — *второй мыслительный проектный акт*. Основным предметом этого второго мыслительного проектного акта является преобразование искусственной мыследеятельности, в которой идеи числа (или какое-то другое сложное мыслительное содержание) пытаются представить на основе операций и действий над предметами и вещами. Результатом этого преобразования является вычленение действий моделирования, которые в исходной, первой, мыследеятельности отсутствовали. Таким образом, в своем собственном проектном мышлении В.В. Давыдов как бы разворачивает акт преобразования исходной мыследеятельности.

Таким образом, основная характеристика проектного акта мышления состоит в том, что, осуществляя этот акт, мы нормируем или идеализуем преобразуемую исходную мыследеятельность. Нормирование и идеализация мыследеятельности связаны друг с другом по своим исходным основаниям. Поскольку для того, чтобы нормировать, необходимо реально видеть и в этом видении проживать будущее, более совершенное осуществление мыследеятельности. То есть идеализация исходной преобразуемой мыследеятельности всегда *нормативна, то есть номотетична*. С другой стороны, нормирование и нормировка мыследеятельности всегда идеализационны, то есть связаны с живым идеальным видением предстоящей мыследеятельности и даже проживанием предстоящей мыследеятельности на основе этого видения. Это живое идеализационное видение в немецкой классической философии называется *Anschauung*. *Intellektuelle Anschauung* — интеллектуальное видение, идеальная воззрительность — ключевое понятие в философии И.Г. Фихте. Основное отличие современных философских представлений от философии И.Г. Фихте состоит в том,

что духовная активность рассматривается как субстанция и многократно

стр. 27

многообразно материализуется и идеализуется за счет вычленения средств и способов ее осуществления. При этом процессы материализации основаны на употреблении вычлененных средств и способов работы, а процессы идеализации направлены на выделение различных образований мыследеятельности (знаний, знаков, понятий), используемых в функции средств.

Но каким образом могут соединяться друг с другом нормирование и идеализационное моделирование мыследеятельности? Это возможно только при том условии, что идеализационное видение мыследеятельности не является объектным представлением и не сводится к существующей вне процессов самоопределения и ситуации действия *схемы объекта*. Но из этого следует, что подобное идеализационное расчленение мыследеятельности, несущее на себе нормирующую функцию, оформляется в виде *схемы, организующей действие*. Эту *схему организации мыследействия* нельзя считать феноменальной (вскрывающей и фиксирующей лишь внешние характеристики отработанного действия в сложившейся системе практики), поскольку она оформляет онтологическое субстанционально-историческое содержание тех систем практики, которые еще только должны быть организованы или соорганизованы на основе данного действия. Выделяемое в виде *схемы действие* не является отработанным и отрегулированным фрагментом процесса функционирования и должно обеспечивать прорыв в будущее. Но если это так, то всякий акт проектного мышления опирается и содержит в себе акт проектного действия.

Представление об акте проектного мыследействия

Акт проектного мыследействия не есть акт реализации предварительно разработанного в мышлении проекта. Акт проектного мыследействия есть акт преобразования в ситуации различных мыследеятельностей, которые являются предметом проектирования. Этот акт преобразования предполагает построение новой формы организации коллективно распределенного общественного действия. Именно поэтому всякое проектирование в

современных условиях — это прежде всего *организационное проектирование*.

С точки зрения анализа проектного мышледействия, очень важно вычленение той позиции, из которой осуществляется проектирование. Когда мы говорим об акте проектного мышления, этот момент позиционной определенности как бы не важен. Осуществляется изоляция вполне определенной стороны проектной мыследеятельности, а именно — мышления. Но поскольку у нас есть схема системы мыследеятельности, мы уже заранее знаем, что мы, собственно, изолируем, а что

стр. 28

при этой изоляции как бы оставляем за кадром, не рассматриваем, но должны будем рассмотреть на следующем шаге нашего рассуждения: мыследействие, мыслекоммуникацию и включенность проектной мыследеятельности в полимыследеятельную среду — полимыследеятельное окружение.

Итак, важнейшая характеристика проектного мыследействования определяется тем, из какой, собственно, позиции осуществляется акт проектного мышления. А при описании проектного мышления определенность, которая задается этой позицией, мы не рассматриваем. В том случае, если человек осуществляет акт проектного мышления, но при этом не занимает никакой общественно значимой позиции, он данный проект может строить для каких-то весьма частных и весьма специфических нужд, например, очень узкого кабинетного теоретического мышления. Проектное мыследействие предполагает, что осуществляющий проектное мышление коллектив или человек помещает себя в сложную и противоречивую ситуацию общественного действия. В принципе, с точки зрения методологического подхода, проектное мыследействие предполагает занятие такой позиции, исходя из которой обеспечивается охват всей целокупной субстанции общественной практики. При этом могут быть организационно сочленены и стянуты те системы мыследеяльностей, которые осуществляются изолированно друг от друга и связи между которыми разорваны. Занятие подобной позиции как бы задает место для осуществления акта проектного мышления. Например, для нашей группы, состоящей из нескольких коллективов: Независимого методологического университета[16], "Проектного колледжа"[17], Центра региональной политики развития образования РАО и

Московской академии развития образования (МАРО) — занятие такой позиции определило рассмотрение образования как средства развития региональных общественных систем.

Вполне возможен такой случай, когда осуществление проектного мышления и проектного мышледействования происходит параллельно. Проектировщик стремится занять определенную общественную позицию, а также осуществить акт проектного мышления, но его мышледействование и его мышление не образуют взаимоувязанную систему, когда мышление обеспечивает осуществление мышледействования. Условия этой разделенности и обособленности связаны с тем, что в течение достаточно длительного времени проектировщик не может сделать *реальность ситуации мышледействования*

стр. 29

предметом проектного мышления. Для того, чтобы это произошло и оказалось возможным, должна быть в достаточной степени выявлена реальность ситуации мышледействования, и проектировщик должен укорениться в ней. А это — процесс эволюционный. Только в этом случае смыслы, являющиеся результатом понимания данной ситуации, могут стать материалом процессов мышления. Подобное укоренение в ситуации мышледействования результируется затем в форме акта занятия позиции. К сожалению, имеющаяся схема акта мышледействования, созданная Г.П. Щедровицким, не позволяет обозначить именно этот важнейший момент проектного действия, связанный с занятием позиции. Это вполне объяснимо, поскольку для большинства производственных мышледеятельностей мышледействие разворачивается при занятии позиции, а процесс занятия позиции не может быть выделен в самостоятельную единицу действия. А вот для мышледеятельности проектирования это не так. Поскольку проектное мышление разворачивается во вполне определенном общественно-деятельностном поле, структурированном в результате осуществления проектного мышледействования.

Отсюда возникает очень большая трудность осуществления реальной проектной деятельности. Проектирование очень просто подменить псевдоорганизационной активностью, не осуществляя никакого реального проектирования, создавая все новые и новые фиктивные организационные схемы.

Следовательно, проектное мышледействие позволяет выявить и искусственно закрепить процессы позиционирования. В осуществлении процессов позиционирования речь идет о генезисе позиции. Процессы позиционирования предполагают построение позиционных полей в ситуациях, где позиции надо строить и невозможно использовать готовую позицию.

Как фиксируется результат акта проектного мышледействия, связанный с занятием позиции? Опосредованно в проектном мышлении результат проектного мышледействия оказывается представлен в виде организационного проекта, стягивающего до этого изолированные и разрозненные позиции из разных систем мышледеятельностей. Реальный организационный проект опирается на концептуальное видение их совместной соорганизованной работы.

Это положение о том, что результат акта проектного мышледействия связан с процессами позиционирования и предполагает выявление и построение позиционного пространства, выводит нас на передний край представлений о развитии мышления и деятельности. Человек или коллектив, который, самоопределяясь, строит новое позиционное пространство, соорганизуя несвязанные системы

общественных мышледеятельностей, и затем мыслит этими пространствами[18], начинает формировать условие *сдвига целокупной общественной мышледеятельности*. Проектное мышление и проектное мышледействие являются внутренним механизмом подобных сдвигов. При этом сам проектировщик превращает свое действие в своеобразный орган анализа ситуации, который он помещает в противоречивую толщу социальных отношений[19].

Но одним из самых очевидных нарушений проектной работы может быть замещение мышлением контекста мышледействия. В этом случае проектировщик будет вводить все новое и новое мыслительное содержание, потеряв всякую связь с контекстом практического действия. Как же удерживается связь с практическим действием при осуществлении проектного мышления?

Представление об акте проектной мыслекоммуникации

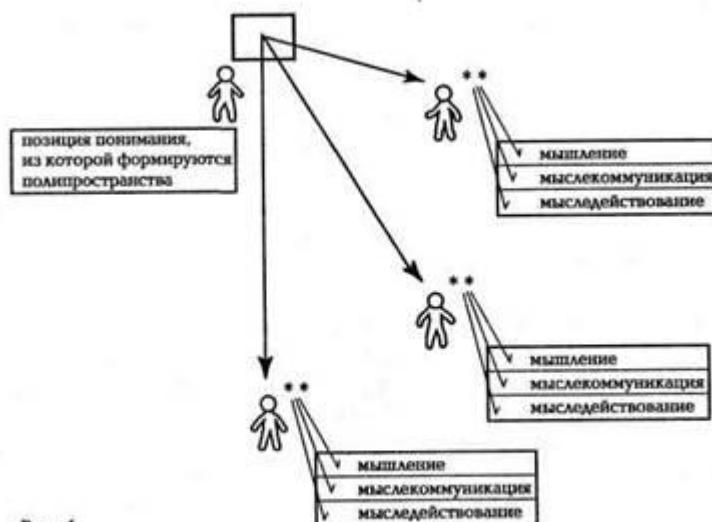
Реально разнопозиционный контекст практического действия удерживается и становится предметом работы в мыслекоммуникации. Человек или коллектив, осуществляющий преобразующее проектное мышление, должен удерживать действительность других мышлений и учитывать особенность других позиций, определяющих мыследействие. В этом случае он становится фокусом, который удерживает на себе и воспроизводит сдвиг целокупной общественной мыследеятельности. Удержание действительностей других мышлений и позиций других действий строится на основе понимания.

По всей видимости, для *понимания* как процессов вхождения в действительность другого сознания и удержания своеобразия и отличий этой действительности, абсолютно неважно произносится ли текст или воспринимается, произносимый кем-то другим. То есть, безусловно, эти различия в структуре мыслекоммуникации имеют место, но они важны для анализа особенностей производства текста, но не для ответа на вопрос, что такое понимание. Мыслекоммуникация и процесс понимания, по всей видимости, генетически вообще никак не связаны с производством текстов. И тот, кто замкнул себя с самого начала при анализе процессов понимания на анализ производства и восприятия

текста, ничего не сможет понять про мыслекоммуникацию. Понимание является процессом связывания[20] (в отличие от рефлексии — процесса отнесения[21]) разных многих пространств друг с другом.

Таким образом, обозначив принципиальные положения нашего рассуждения, мы получили очень своеобразный результат, который позволяет нам выйти за схему мыследеятельности, разработанную и созданную Г.П. Щедровицким. На схеме Г.П. Щедровицкого исходным срединным процессом, удерживающим процессы мышления и мыследействия является процесс мыслекоммуникации. У нас же получилось, что процессом, обеспечивающим порождение пространства мыследеятельности на основе стягивания в полисистему множества пространств мыследеятельности, является

процесс-структура понимания, заданный на схеме связью между позициями с **. (Рис. 1)



У Г.П. Щедровицкого мыслесвязь всегда разворачивается между двумя позициями — производящим текст и его воспринимающим. У нас же процесс понимания может стягивать бесконечное число мыследеятельностных процессов и пространств, устанавливая связи между типом мыследействия из данного пространства и типом мыследействия из другого пространства, между мышлением из данного пространства и типом мышления из другого пространства, между способом коммуникации из данного пространства и типом коммуникации из другого пространства, а также между формой сочетания мышления, действия и коммуникации в данном пространстве и формой сочетания этих процессов в другом пространстве.

В основе акта проектной мыслесвязи лежит такое понимание, которое позволяет стягивать и связывать в полипространство, — впервые порождая и строя пространственную организацию, — совокупность многих мыследеятельностных

пространств, которые до этого акта существовали как разрозненные. Акт проектной мыслекоммуникации, генетически предшествующий акту проектного мышления, требует от проектировщика понимания и связывания принципиально разнородных, не связываемых и существующих обособленно систем мыследеятельности, а затем на основании этого понимания умения коммуницировать с представителями этих разных пространств и систем мыследеятельности. Так, с точки зрения проектирования в образовании, образование начинает рассматриваться как *средство развития региональных общественных систем*. Но это возможно только при условии связывания и стягивания вокруг образования множества самых разнообразных систем мыследеятельности (экономики, производства, управления), которые затем могут начать выступать как предмет действия со стороны образования. Но для этого проектировщик, находящийся в сфере образования, должен понимать способ действия, работы и движения представителей других сфер мыследеятельности, на основе понимания устанавливать связи сферы образования с другими сферами мыследеятельности и сообщать в коммуникации содержание этих связей представителям этих сфер. Только в этом случае при осуществлении актов подобной проектной коммуникации он может занять позицию преобразования всей целокупности общественной практики.

Типичным примером подобной проектной коммуникации может рассматриваться способ создания национальной доктрины развития образования, поскольку в результате подобной работы проектировщик формирует видение образования как поля интегративных общественных действий, инициируемых из разных фокусов государственного

управления. Затем это видение должно быть передано представителям этих управленческих позиций[22].

Вполне возможно, что эпицентрами проектирования может быть не только сфера образования, что таких эпицентров—много. В этом случае предметом понимания со стороны проектировщика выступают новые намечаемые связи между различными сферами мыследеятельности.

Необходимо различать коммуникацию по поводу проектирования и собственно проектную коммуникацию. Коммуникация по поводу проектирования есть не что иное, как обсуждение формируемых и намечаемых проектов, а также способов их построения. Собственно же проектная коммуникация есть введение в сознание участников общественной социокультурной ситуации новых отсутствовавших для них общественных связей на основании видения будущего. Поэтому основным результатом актов проектной мыслекоммуникации представителей различных систем мыследеятельности является появление новых типов общественных связей, которые реально удерживает коммуницирующий проектировщик. Эти новые связи возникают за счет того, что проектировщик вводит в сознание коммуникантов нормативное видение будущего.

Полисистема проектной мыследеятельности в контексте других мыследеятельностей

Рассмотрев акты проектного мышления, проектного мыследействия и проектной мыслекоммуникации, мы выделили три основных процесса, полисистема которых образует проектную мыследеятельность. Что же из себя представляет проектная мыследеятельность в целом, с учетом того, что каждый из этих процессов может развертываться независимо от двух других и параллельно с ними. Ответить на этот вопрос можно, лишь рассмотрев сочленение друг с другом типомыследеятельностных процессов — проектного мышления, проектной коммуникации, проектного мыследействия, а также включение проектной мыследеятельности в контекст других мыследеятельностей.

Из предыдущего анализа совершенно очевидно, что каждый проектный типомыследеятельностный процесс может развертываться совершенно независимо от других в контексте других форм и систем мыследеятельностей, выполняя автономно свою функцию. Проектное мышление обеспечивает идеализационное нормирование осуществления тех или других типов мыследеятельности. Проектное

мыследействие связано с построением позиционных пространств, новых форм организации мыследеятельности.

Проектная коммуникация позволяет сформировать отсутствовавшие общественные связи между различными системами мыследеятельности, вводя в сознание и коммуникантов видение будущего.

Когда все этих три процесса-системы разворачиваются одновременно, мы имеем полисистему проектной мыследеятельности. В этой проектной полисистеме мыследеятельности формируется и удерживается в мыслекоммуникации новый набор общественных связей взаимопонимания между изолированными до этого мыследеятельностями. Одновременно начинаются процессы позиционирования в проектном мыследействовании — вводятся и осуществляются новые, отсутствовавшие до этого позиции. В проектном мышлении вычлененный фрагмент преобразуемой мыследеятельности превращается в предмет идеализации и нормирования. Но при подобном параллельном осуществлении мыследеятельностных процессов не возникает единого мыследеятельностного организма, когда структуры понимания, сформировавшиеся в мыслекоммуникации, могут перетекать и переноситься в систему мыследействия; структуры процессов понимания, схваченные внутри новых позиционных пространств действия, переносятся в мышление; идеализационное понимание, сформировавшееся в мышлении, начинает опробываться в действии.

Подобный мыследеятельностный организм возникает при условии формирования единой *смысловой ткани (фактуры) проектирующего сознания* [23], которая есть не что иное, как удерживаемое сознанием движение структур понимания из одного типа процесса мыследеятельности в другой. Структуры понимания, оформившиеся в одном типе процессов мыследеятельности (например, в мышлении), затем перенесенные в другой тип процессов мыследеятельности (например, в мыследействие или мыслекоммуникацию), не разрушаются и не останавливают процесс понимания, но, аккумулируя результаты предшествующих процессов понимания, иницируют новые. Подобное движение смысловых структур возможно при том условии, что проектно-организованное и проектно-ориентированное сознание, удерживая основные требования специфической организации каждого из мыследеятельностных процессов (мышления, мыслекоммуникации и мыследействия), может переносить содержание из одного мыследеятельностного процесса в другой мыследеятельностный процесс, сохраняя условия продолжения понимания смыслообразования в соответствии с принципами организации

каждого из процессов. Средством организации подобного движения смысловых структур выступают

стр. 35

схематизмы, имеющие в мышлении, в мыследействовании и мыслекоммуникации разные функции. Они, собственно, и образуют совершенно особый материал, движущийся в разных процессах мыследеятельности.

Но что при этом представляет из себя проектная мыследеятельность по отношению к другим мыследеятельностям? И как они соотносятся друг с другом? Проектная мыследеятельность является организационно-технической мыследеятельностью. Это означает, что она обеспечивает преобразование других мыследеятельностей на основании выработки рефлексивного знания о перспективных формах организации этих мыследеятельностей в ситуации актуального взаимодействия с этими мыследеятельностями. *Реальностью* этого взаимодействия является *мыслекоммуникация* между этими разными мыследеятельностями. Именно в коммуникации в экспериментально-опробующем режиме проектировщик намечает идеально-смысловые структуры будущего и вводит их в сознание коммуникантов.

Почему для нас так важен момент актуального взаимодействия? Поскольку для нас проектное мышление очень сильно опирается на вполне определенный опыт *действия*, — собственно, от этой связи с опытом реального действия и зависит его эффективность, то, если этого опыта действия нет, проекты оказываются в высшей степени абстрактными. И после того, как эти абстрактные проекты созданы, встает вопрос о том, кто их будет реализовывать.

Таким образом, эффективное проектное мышление — это мышление в мыслекоммуникативных процессах, использующее в виде ограничений рефлексия и осмысление результатов действия по преобразованию мыследеятельностей. Основные функциональные требования к проекту состоят в том, что будучи введен через коммуникацию, он должен быть понят представителями других мыследеятельностей и стать средством их самопреобразования на основе видения их будущей организации и способов действия.

Здесь мы подходим к очень важному определению проектной мыследеятельности. Важнейшей результативной характеристикой проектной мыследеятельности является проектное мышление. Проект есть продукт мышления — выстроенное в мышлении видение контекста, форм организации и инструментального оснащения будущей преобразуемой мыследеятельности. Но, с другой стороны, это мыслительное видение является неиллюзорным и может стать действительным средством преобразования различных мыследеятельностей в том случае, если оно вырабатывается и формируется в границах и рамках выделенных на основе рефлексии и понимания мыслекоммуникативного контекста и способов действия в ситуации. К проектному мышлению предъявляются определенные функциональные требования-ограничения со стороны мыследействия и мыслекоммуникации. И эти

стр. 36

требования-ограничения оказываются принципиальными и очень важными с точки зрения особенностей и характеристик самого мышления. Проектное мышление вбирает внутрь себя характеристики коммуникации и мыследействия и тем самым наращивает на себе мыслекоммуникацию и мыследействия, достраивая себя до мыследеятельности.

Но наиболее важная характеристика проектного мышления и проектной мыследеятельности все же состоит в другом. Проектное мышление обеспечивает каждый раз, прорываясь в будущее и высвечивая (то, воспроизводство универсальной формы деятельности. Проектное мышление является способом восстановления в будущей ситуации некоторой универсальной мыследеятельностной формы. В принципе для этого оно и нужно, чтобы, оторвав от ситуативности и привязанности к конкретности, перенести в некоторый контекст будущего всеобщемыследеятельностную форму и воспроизвести ее по определенным принципам.

Но здесь мы должны ввести целый ряд важнейших уточнений и конкретизации.

В данной книге эпицентром проектирования мы делаем образование и начинаем именно образование рассматривать как *сверхоружие*, на основе которого начинает перевоспроизводиться российская

государственность и российский антропологический и социокультурный архетип. В этом случае мы рассматриваем образование как своеобразную генетическую матрицу.

Проектная задача, которая в качестве некоего предельного случая и прорабатывается в данной книге, состоит в том, чтобы мыслительно проанализировать и на конкретных проектах просмотреть, как в проектно развертываемую воронку образования начинает втягиваться весь существующий и еще только становящийся универсум мыследеятельности. Затем попытаться ответить на вопрос, как этот охват практически всех сфер мыследеятельности осуществляется в конкретных региональных условиях, в которых должны учитываться история и культура конкретного региона. При анализе систем регионального образования необходимо выявить, чем отличается федеральный и региональный взгляд на образование. Для того чтобы осмыслить и отрефлексировать границы развертываемого *образовательного проекта*, необходимо рассмотреть другие варианты проектного преобразования универсума мыследеятельности, *сфокусировав* средство преобразования в другой сфере, например, автоматизации, движения финансовых потоков и так далее; или просмотреть возможности использования деятельностно-проектного подхода в других сферах практики[24].

Но после всей этой проделанной работы нам придется различить одноактное *проектирование*, заключающееся в изготовлении единственного конкретного проекта, являющегося результатом акта проектного мышления или даже системы проектов, но все равно развертывающихся вокруг какого-то одного центрального проекта и *перманентного проектирования*, где каждый следующий акт проектирования проблематизирует и углубляет предшествующие результаты проектирования (изменяет рамку проектного видения, меняет закладываемое в проект ядро). В случае перманентного проектирования очень важным оказывается момент реализации проекта, после которого заново осуществляется самоопределение, анализ ситуации. В результате этого движения исходный проектный замысел сопоставляется с результатами, достигнутыми в ходе реализации проекта, и ставятся новые проектные цели. В полисистеме так понимаемого перманентного проектирования важнейшее значение получают не результаты конкретных проектных актов, но удерживаемые во взаимосвязях самостоятельно

развертывающиеся процессы самоопределения, понимаемого как строительство личности и коллектива, анализ ситуации, целеполагание, вычленение тем для проработки, постановка проблем, перевод проблем в задачи и решение задач. В этом случае мы от проектирования переходим к *программированию*.

Основная особенность мыследеятельности программирования состоит в том, что эта мыследеятельность строится на особых способах разделения и связывания мыследействования по реализации замыслов в ситуации и перспективно-ориентированного мышления, в котором вырабатываются и ставятся цели. Разделение и связывание мышления и действия в особом рефлексивном мышлении и определяет практику мыследеятельности программирования.

Принципиальным моментом мыследеятельности программирования является невозможность закрепления мышления и действия за разными носителями мыследеятельности — лицами, осуществляющими мыследеятельность. Подобное распределение мыследеятельности между членами коллектива невозможно. Опыт реализации замысла должен получать и накапливать тот же участник мыследеятельности, который и формирует и вырабатывает замысел. В данном случае невозможна такая "специализация" и такое "разделение труда", когда замысел вырабатывает и формирует один участник мыследеятельности, а опыт реализации замысла накапливает другой участник мыследеятельности, а затем они обобществляют содержание этого опыта в мыслекоммуникации. При подобном распределении мыследеятельности программирования между участниками коллектива замысел и целеполагание могли бы лишь весьма внешне соотноситься с попытками реализации и осуществления замысла.

Мыследеятельность же программирования содержит в своем устройстве весьма серьезный организмический, *а не отчуждаемый машинный* момент собственной организации. Этот организмическо-антропологический момент, связанный с устройством сознания и психики человека, заключается в возможности людей прорываться в программирующей мыследеятельности все к новым и новым слоям реальности сознания. И здесь мы должны заново обсудить проблему мыследеятельности, то есть то глобальное деятельностное представление, которое определяет все наши попытки движения и

создаваемый способ работы, а также осознание и определение исторической реальности, в которой мы осуществляем движение.

За границами схемы мыследеятельности: exodus

Предельной онтологией, определяющей нашу методологическую и практическую работу в образовании, является онтология мыследеятельности. По сравнению с деятельностной онтологией в четко зафиксированном и схематизированном виде на схеме мыследеятельности, созданной Г.П. Щедровицким и принимаемой другими членами методологического сообщества, изображены процессы мышления, или "чистого мышления", или "собственно мышления", процессы мыслекоммуникации, процессы мыследействования, а также процессы рефлексии и понимания, обеспечивающие связь первых трех обозначенных выше процессов. Данная онтология мыследеятельности организована *системно*. Это означает, что в устройстве мыследеятельности выделяются

-процессы: мышления, мыслекоммуникации, мыследействования, понимания, рефлексии;

-функциональные структуры: мыследеятельности, мышления, мыследействования, коммуникации;

-морфология: схемы, понятия, категории, идеализации в мышлении; понятийные различия, термины, смыслы, значения в мыслекоммуникации; цели, позиционные структуры, ситуации в мыследействии;

-связи различных процессов мыследеятельности друг с другом;

материал, который сам представляет собой организацию процессов следующего уровня — например, материал воззрительности сознания, материал смысловых структур сознания, природные процессы и тому подобное.

Очень важно понимать, что сама схема мыследеятельности представляет собой развертываемую структуру бесконечных уровней организации. Причем эти уровни организации выявляются в ходе развертывания самой исходной структуры. Приемом подобного развертывания является придуманная С.В. Наумовым процедура выворачивания (реверсии) всей целостной формы в ее подструктуру или подструктуры в подструктуру. Что это означает?

Итак, перед нами описанная выше схема мыследеятельности с обозначенными прежде всего процессами мышления, мыслекоммуникации, мыследействия. Можно успокоиться на выделении и фиксации данного уровня организации мыследеятельности. Но можно осуществить переход к следующему уровню организации мыследеятельности. И подобный переход, безусловно будет ничем иным, как шагом развертывания теории мыследеятельности, то есть процессом восхождения от абстрактного к конкретному.

С другой стороны, понятно, что это развертывание мыследеятельностной теории, хотя и будет процессом восхождения от абстрактного к конкретному, должно иметь более сложное строение, чем только системная организация. Сама исходная клеточка мыследеятельностной теории — схема мыследеятельности — уже является полипроцессуальной системой, то есть, возможно, *полисистемой*. Логика конструирования теоретического представления всегда должна превышать логику самого этого онтологического представления. Это элементарный деятельностный принцип. Деятельность по созданию продукта намного сложнее самого продукта. Таким образом, если нам надо перейти от клеточки к следующему более развитому представлению, а клеточка уже является полисистемой, и более развитое представление должно быть *поли-полисистемой*, то что должна представлять из себя, как должна быть устроена сама конструктивная работа по построению поли-полисистемы? На какую логику она должна опираться? Это должна быть *поли-поли-полисистемная логика*! Очевидно, что в данном рассуждении мы лишь многократно используем греческий корень иностранного слова поли — много, и не вводим никакого действительно нового представления.

Итак, о чем идет речь? Как мы уже сказали, в исходной "клеточке" на схеме мыследеятельности обозначены три процесса — коммуникация, мышление, действие. Эти три процесса разделены и друг другу противопоставлены. Но возникает вопрос: а что, в

мышлении вообще нет и не может быть коммуникации? В мыследействии нет и не может быть коммуникации? Очевидно, что в каждом из этих процессов есть

стр. 40

свои типы коммуникаций — мыслительная коммуникация, действительная коммуникация. Вводя подобные представления, мы вынуждены строить новые различения и создавать новые понятия. Но очень важно при этом отрефлексировать сам тип проделанной мыслительной процедуры на схеме мыследеятельности и по отношению к исходной "клеточке"— исходной схеме мыследеятельности.

Что мы осуществили? Мы "вывернули" мыслекоммуникацию из ее собственного "тяжа" или слоя — слоя мыслекоммуникации — во все остальные слои. То же самое может быть осуществлено с каждым из других процессов — мышлением и мыследействованием. Мы получаем по отношению к "чистому" мышлению — мыслекоммуникативное мышление, мыследействительное мышление, и, соответственно, по отношению к действию — мыслительное мыследействие и мыслекоммуникативное мыследействие. В результате мы произвели "выворачивание" (реверсию) каждого из трех процессов в два других. Таким образом, в результате конструктивной работы мы получили "собственно" мышление — мышление а ргоро, мыслекоммуникативное мышление, мыследействительное мышление в слое "чистого" мышления, собственно мыслекоммуникацию, мыслительную мыслекоммуникацию, мыследействительную мыслекоммуникацию в слое мыслекоммуникации и в слое мыследействия; мы получили собственно мыследействие, мыслекоммуникативное мыследействие и мыслительное мыследействие.

Осуществив данную процедуру, мы попадаем в достаточно сложную ситуацию, поскольку совершенно непонятно, — что в результате мы получили. Мы ведь занимались теоретическим конструированием мыследеятельностного представления, используя всего одну процедуру "выворачивания". Возникает вопрос, который О. Кюльпе назвал *realisierung* и посвятил его рассмотрению специальную работу. Мы должны *реализовать* это представление и ответить на вопрос, что в реальности нашей практики и жизни соответствует данному представлению, созданному в конструктивной

действительности. Но предварительно необходимо также проанализировать, в чем заключается содержание введенных при помощи усложненных мыследеятельностных представлений различий.

Итак, за счет прорисовки мыследеятельностных процессов следующего уровня мы создали условия для того, чтобы различать коммуникативное мышление и мыслительную коммуникацию; мыследействовательное мышление и мыслительное мыследействие; мыследействовательную мыслекоммуникацию и мыслекоммуникативное мыследействие. До введения и использования этих различий внутри клеточки, — исходной схемы мыследеятельности, — мы имели дело с отождествлением этих процессов и невозможностью их различить.

стр. 41

То есть мы, фактически, назначили, спроектировали различия. Но что реально стоит за данным набором различий?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо первоначально проанализировать, как устроены эти различия. Необходимо разобраться с грамматической логикой организации различительных словосочетаний. В каждое из словосочетаний, образующих один член парных различий, — например, мыследействовательное мышление входят два слова: одно, обозначающее тип процесса, в данном случае — мышление, и второе, обозначающее либо форму, либо механизм этого процесса, в данном случае — мыследействие. Различие случаев, когда атрибутивная характеристика процесса, выраженная при помощи прилагательного, выражает либо форму, либо механизм, — определяется прежде всего используемой категорией. В первом случае используется категория "форма-содержание", во втором случае — категория "процесс-механизм". Но что стоит заданными категориальными определениями?

При помощи категории "процесс-механизм"[\[25\]](#) описывается прорыв к реальности следующего уровня по отношению к введенному исходному процессу. Покажем это на примере любого члена парного различия. Так, в словосочетании "мыследействовательное мышление" с точки зрения категории "процесс-механизм" мыследействие является механизмом осуществляющегося

мышления, определяющим реальное устройство и характер протекания самих процессов мышления.

При помощи категории "форма-содержание" схватывается различие организации процесса, определяющего тип его протекания и содержание этого процесса. Сочетание "мыследействительное мышление" в контексте употребления категории "форма-содержание" означает, что мышление в данном случае строится в виде осуществляемых мыследействований, но система этих мыследействований сохраняет мыслительное содержание.

Чтобы осмыслить результаты данного категориального анализа, необходимо сопоставить мыследействительное мышление с мыслительным мыследействованием. В случае мыслительного мыследействования, с точки зрения категории "процесс-механизм", реальностью мыследействования в ситуации являются процессы мышления, ибо именно они, являясь механизмом мыследействия, определяют смысл, содержание и устройство мыследействия. С точки зрения категории "форма-содержание" мышление определяет форму протекания мыследействования, то есть именно мышление задает особенности организации, строения и фактуры мыследействования.

Сопоставление этих разнокатегориальных описаний различительной пары "мыследействительное мышление — мыслительное

мыследействование" приводит к выводу, что само это различие схватывает разные направления *процессов-тенденций экспансии* или захвата одних слоев схемы мыследеятельности по отношению к другим слоям. Эти процессы-тенденции имеет смысл специально анализировать и рассматривать в том случае, если принять, что они имеют историческую природу. В актуальной ситуации могут иметь место какие угодно смещения и переносы материала и содержания из одних процессов мыследеятельности в другие, но они не угрожают самому устройству мыследеятельности, самой ее матрице. Следовательно, от них не зависит, произойдет ли преобразование и историческое изменение, а в случае мыследеятельностной катастрофы и уничтожение мышления, мыслекоммуникации и мыследействования. Нас же интересуют такие процессы-тенденции

экспансии, которые носят устойчивый естественно-исторический характер и преодолеть, переломить которые на основе единовременного ситуативного акта очень трудно или практически невозможно.

При помощи категории процесс-механизм эти процессы экспансии схватываются понимающе-объектно-онтологическим способом на основе прорыва к более глубинным структурам объекта, а при помощи категории "форма-содержание" тенденции захвата или экспансии получают свое определение рефлексивно-деятельностным и организационно-техническим способом.

Взятые одновременно, два этих разных категориальных определения — на основе категории "форма-содержание" и категории "процесс-механизм" — образуют структуру мыследеятельностного подхода, основанную на параллельном продвижении в единстве объектно-онтологических и организационно-деятельностных определений. При этом содержание объектно-онтологических определений ортогонально содержанию организационно-деятельностных определений, то есть при пересечении дает ноль, что означает, что данные содержания диспаратны, то есть непересекаемы.

Простаивание в результате шага восхождения совершенно иного содержания мыследеятельностных процессов — захвата одними процессами мыследеятельности других, экспансии одних процессов на другие — необходимо сопоставить с содержанием и смыслом способа выделения процессов мышления, мыслекоммуникации и мыследействия на исходной схеме мыследеятельности. С этой точки зрения, можно утверждать, что на исходной схеме мыследеятельности обозначен акт взаимодействия участников коллективной работы в ситуации, акт мыслекоммуникации взаимопонимания, стягивающий в единое целое выделенные и представленные на основе рефлексии как разные процессы мышления и мыследействия.

Экспансия одних процессов мыследеятельности на материал других

процессов может быть проинтерпретирована и понята как эволюционно-исторические процессы изменения развития исходной системы мыследеятельности. Весьма интересной характеристикой

процессов экспансии является то, что при анализе эволюционных изменений системы мыследеятельности очень важно понимать, что развитие мыследеятельности связано отнюдь не с захватом нового материала и отнюдь не с тем, что форма мыследеятельности начинает двигаться по новому смысловому материалу. Но эти изменения мыследеятельности основаны на взаимных вторжениях одних типомыследеятельностных процессов на материал и в пространство (зону) других типомыследеятельностных процессов. Эти вторжения являются, как мы уже сказали выше, результатом эволюционно-исторических изменений.

Вскрытая на первом шаге восхождения возможная матрица "вторжений" различных процессов в зону существования и действия других процессов должна быть проанализирована с точки зрения условий сохранения или, наоборот, разрушения самой *формы* мыследеятельности, которая выражена и обозначена при помощи схемы мыследеятельности. Такой интерес и акцент на форму мыследеятельности, представленную и обозначенную на схеме, определяется тем, что в соотношении и сопоставлении этих процессов заложены условия *воспроизводства* (сохранения) *либо уничтожения* (неконтролируемых изменений-мутаций) процессов мышления, мыслекоммуникации, мыследействия. Конечно же, для проведения подобного анализа необходимо еще ответить на вопрос, чем определяется и конституируется социокультурная необходимость существования подобной формы мыследеятельности. А также можно ли в качестве подобной формы признать ту структуру, которая выявлена и обозначена на исходной схеме мыследеятельности, — единство трех процессов: "чистого" мышления, мыслекоммуникации и мыследействия?

Ответы на данные вопросы могут быть даны только на основе исторического анализа. Необходимо понять, действительно ли генетической матрицей, ядром субстанции материально-духовных форм деятельности во всемирной истории является мыследеятельностное единство трех процессов — мышления, мыслекоммуникации и мыследействия. И что происходит с системой духовных и материальных процессов мыследеятельности, когда эти три выделенных процесса разрушаются. (Безусловно, за набором данных вопросов стоят традиционные историко-философские проблемы — кто является субъектом разрушения и созидания в истории, кто присваивает основные результаты процессов, происходящих в истории и тому подобное. Но эти вопросы мы вынуждены в данной книге не рассматривать).

Один из способов рассмотрения поставленных проблем связан с демонстрацией того, какие разрушения, деструкции и редукции

стр. 44

произойдут с каждым из процессов при исчезновении и уничтожении других процессов. То есть наш взгляд на данную проблему достаточно прост. Ее решение предполагает ответ на вопрос, в какой мере каждый из выделенных типомыследеятельностных процессов определяется самим наличием и определенным устройством других типомыследеятельностных процессов.

Так, например, совершенно очевидно, что при уничтожении или вымывании из системы мыследеятельности мыслекоммуникации мышление сразу же теряет несколько внешних рефлексивных уровней, позволяющих анализировать и выявлять прежде всего смысл и назначение продуктов мышления. В случае подобной редукции также резко сокращается число интерпретативно-понимающих слоев. Результатом подобной редукции мыследеятельностной системы является определенная косность самого мышления, а также невозможность управлять процессами мышления на основе задания требований к характеру употребления мыслительных продуктов. Нечто подобное имеет место, на наш взгляд, в случае естественнонаучной организации мышления. Естественнонаучное мышление организовано в форме предмета. Данный тип организации мышления и деятельности является непроницаемым для других типов организации и просто иных разновидностей этой же самой предметной формы — например, предмет биология не может включить в себя математику или физику и тому подобное. Уменьшение роли мыслекоммуникации в системе мыследеятельности приводит к разрастанию в ней мышления определенного типа (в данном случае — естественнонаучного мышления) и к замещению мыслекоммуникации мыслительной мыслекоммуникацией. Мыслительная мыслекоммуникация основана на передаче в сообщениях мыслительно-организованной информации и не предполагает введение на основе коммуникации мышления и его содержаний в ситуацию его непонимания. Именно преодоление ситуации непонимания является важнейшей характеристикой собственно мыслекоммуникации.

Вытеснение мыслекоммуникации мыслительной мыслекоммуникацией является результатом экспансии процессов мышления на процессы мыслекоммуникации без соответствующего

уравновешивающего процесса формирования мыслекоммуникативного мышления в результате экспансии мыслекоммуникации на слои процессов мышления в системе мыследеятельности. Безусловно, сам характер, а также организация и строение мыслительной мыслекоммуникации, будет совершенно иным в случае сохранения собственно мыслекоммуникации и тем более в случае появления наряду с мыслительной *мыслекоммуникацией мыслекоммуникативного мышления.*

Вытеснение мыследействования мышлением приводит к тому, что начинает исчезать и стираться для рефлексивного мышления и сознания

стр. 45

различие действительности мышления и реальности действия. Это равносильно тому, что мышление начинает погружаться в своеобразный аутизм, говоря словами психиатра Э. Блейлера, и эгоцентризм, используя известный термин Ж. Пиаже. Исчезает объективное содержание, противостоящее процессам мышления.

Исчезновение различий действительности и реальности равносильно стиранию направленности действия всего массива, всего движущегося фронта мышления как своеобразной общественной системы. Соединение всего набора разнонаправленных потоков процессов и результатов мышления самых различных социальных институтов при наличии выраженного ориентира или вектора движения приводит к тому, что отдельные формы мышления или фрагменты этих форм постоянно перестраиваются, влияя на преобразование и перестройку всего набора других форм мышления. Поэтому мышление как общественный организм существует всегда в виде определенного динамически движущегося и пульсирующего фронта, где сама динамика и сдвиг фронта, обнаруживаемая в дальнейшем в рефлексии, позволяет постоянно выходить за рамки и границы актуально данного и представленного мышления.

Эволюционная система мышления намного "умнее" актуально-акторной системы мышления, так как она позволяет выйти за границы представлений самого мышления — к реальности. Реальность же существует для мышления только как прорыв от действительности первого порядка к действительности второго

порядка, а затем от действительности второго порядка к действительности третьего порядка; никакая сама по себе реальность, конечно же, не существует.

Но точно также можно проследить, какие искажения и разрушения происходят *первоначально* с мышлением при экспансии в его слои процессов мыслекоммуникации и мыследействования, а затем, как следствие, как эффект бумеранга, и самих процессов мыслекоммуникации и мыследействования, из которых разрастается содержательно-смысловая масса процессов, заполняющих собой исходные системы "чистого" мышления. Так, при замене и вытеснении "чистого" мышления *мыслекоммуникативным мышлением* мышление перестает существовать как процесс, закрепляемый за группой отчленяемых и изолируемых идеальных объектов и оказывается прочно связанным с формами и способами коммуникативных рассуждений. Следовательно, мышление перестает существовать как надситуативная функция, связанная с идеальным содержанием.

Но обратное действие процесса подобного вытеснения чистого мышления *мыслекоммуникативным* — разрушение и мыслекоммуникации как таковой, а также мыследействования. Мыслекоммуникация перестает существовать как единство несоединимых и необъединимых, как

минимум, двух разных идеальных содержаний, двух разных идеальных видений. Мыслекоммуникация начинает редуцироваться к передаче усредненных инструктивных описаний, где за высказываемой точкой зрения, текстом сообщения не стоит никакого идеального видения. Мыслекоммуникация вырождается в коммуникацию. При наличии идеального чистого мышления для мыслекоммуникации впервые необходимой оказывается личность, поскольку именно личность является абсолютно асамостным посредником, способным разотождествляться с собственным идеальным видением и духовно-деятельностно осваивать идеальное видение другого лица, входить в способ иного духовного действия.

В случае редукции чистого мышления к мыслекоммуникативному мышлению исчезает *идеальный план действия*, на основе которого, как правило, фиксируются и закрепляются идеальные проекты и

цели. Когда у действия разрушается идеальный план и действие перестает быть *мыследействованием*, превращаясь в просто действие, оно оказывается привязанным к сиюминутному ситуативному контексту, к обстановке и становится неспособным сохранять прожективно-целевые ориентации. Это действие одноплоскостной модально-темпоральной логики — логики настоящего, у которого нет выхода в будущее, а следовательно, нет и прошлого.

Уничтожение чистого мышления происходит и в том случае, когда односторонне разрастаются структуры мыследействительного мышления, не компенсируясь и равновесно не дополняясь структурами мыслительного мыследействования, то есть когда два процесса экспансии — с позиции мышления в сторону захвата пространства мыследействования и с позиции мыследействования в сторону захвата пространства мышления — не уравнивают и взаимно не ограничивают друг друга. В этом случае мышление начинает редуцироваться к операционально-процедурным механизмам, действие в мышлении становится, фактически, единственной материальной структурой и материальным носителем мышления. Интеллектуальная воззрительность, идеальное видение и созерцание перестают регулировать процесс мышления. Операционализм становится главенствующей формой и системой мышления. Воззрительно-созерцательная материя сознания перестает быть опорой мышления. Мышление становится динамично действующим, но слепым. Оно, как следствие, теряет свою объективирующую рефлексивность, способность видеть и понимать самое себя и представлять собственную деятельность в виде структур объекта.

Обратной стороной подобных изменений мышления, происходящих в мыследеятельности, является резкое искажение и самого мыследействования. Мышление, потерявшее механизмы идеальной со-

зерцательности и воззрительности, воздействует таким образом на всю систему мыследеятельности в целом, что в слое мыследействования исчезают механизмы рефлексивного отображения процессов действований. Действие перестает быть ситуативно-гибким, перестраиваемым в зависимости от контекста и

ситуации и оказывается ригидным и привязанным к первоначально сложившемуся способу действия.

Но обсуждая подобные разнонаправленные экспансии одних типомыследеятельностных процессов в структуры других типомыследеятельностных процессов, мы должны различить, с одной стороны, такие типы взаимноуравновешивающихся экспансий, при которых либо сохраняется мерность самой мыследеятельностной матрицы, либо нарушается, а с другой стороны, возможность установления границ внутри каждого типомыследеятельностного слоя между исходным процессом и вторгающимся новым процессом из другого слоя мыследеятельности (между мышлением и мыслекоммуникативным мышлением, между мышлением и мыследействовательным мышлением, между мыслекоммуникацией и мыслительной мыслекоммуникацией и так далее.). Под мерностью мыследеятельностной матрицы мы понимаем уровень дифференциации типомыследеятельностных процессов в каждом из слоев. Поэтому, если, например, внутри слоя мышления системы мыследеятельности начинают различаться мышление, мыслекоммуникативное мышление, мыследействовательное мышление, а во всех остальных слоях по-прежнему остаются недифференцированными мыслекоммуникация и мыследействие, то, следовательно, произошло нарушение исходной мыследеятельностной матрицы. Совершенно очевидно, что полностью мерность мыследеятельностной матрицы сохраняется только в одном случае: если происходит "выворачивание" всех типомыследеятельностных процессов во все типомыследеятельностные слои. В результате у нас оказываются представленными в мышлении и само мышление, а также мыслекоммуникация и мыследействие, в мыслекоммуникативном слое — мыслекоммуникация, а также мышление и мыследействие, в мыследействовательном слое — мыследействие, а также мыслекоммуникация и мышление. Таким образом, мы должны различать типомыследеятельностный процесс как слой — их три: мышление, мыслекоммуникация, мыследействие. Они, собственно, и фиксируются на схеме в виде трех слоев, трех "тяжей", типомыследеятельностный процесс как экспансию в другой слой — мышление, захватывающее мыслекоммуникацию и превращающееся в мыслительную мыслекоммуникацию; мышление, захватывающее мыследействие и превращающееся в мыслительное мыследействие и так далее, и, наконец, типомыследеятельностный процесс как единство слоя ("тяжа") и

экспансии. Строя подобное представление, мы исходим из очень важного афористичес-

кого утверждения Н.Г. Алексеева, которое совпадает с нашим пониманием механизмов развития мыследеятельности — "все живое стремится к экспансии". Поэтому если данный типомыследеятельностный процесс стремится захватить другой типомыследеятельностный слой — он живой и нацелен на свое развертывание.

От преобразований системномыследеятельностной матрицы к общественно-историческим процессам

Все перечисленные выше изменения, происходящие и развертывающиеся с исходной матрицей мыследеятельности осуществляются в истории, там они должны быть обнаруживаемы, и там-то по отношению к ним и должно строиться самоопределение. Точнее следовало бы сказать так — первоначально, на каком-то историческом этапе (он должен быть еще специально выявлен) мыследеятельностная матрица собирается в виде некой исходной первичной ядерной структуры, а затем происходят сложнейшие процессы системномыследеятельностной истории, в основе которых лежит столкновение людей и целых общественных галактик, опосредованное борьбой за захват фрагментов единого системномыследеятельностного пространства и за усиление меры присутствия внутри этого пространства того или иного типомыследеятельностного процесса.

С точки зрения анализа конкретных предметных механизмов развертывание взаимных систем экспансий разных процессов по отношению друг к другу определяется так называемыми тенденциями изменения систем мыследеятельности, которые, по мысли Г.П. Щедровицкого, связаны с увеличением значимости в мыследеятельности того или другого морфологического элемента, будь то цели, или механизмы, или ситуация, или что-то еще. В этих случаях мы, соответственно, будем иметь: телеономизацию мыследеятельности, связанную с увеличением там места процессов целеопределения, целепостановки, а также проработки и артикуляции замыслов будущей деятельности, механизацию мыследеятельности, ситуативизацию мыследеятельности и так

далее. Становится понятно, что каждая из организованностей — из "вещей мыследеятельности" (цели, механизмы, схемы, ситуация, сознание), как правило, возникает в одном из слоев мыследеятельности, но затем либо она сама, либо форма ее фиксации могут переноситься в другие слои и определять работу в этих других слоях. Так, например, ситуация и цели — это организованности, возникающие и существующие прежде всего в мыследействовании, но формы их фиксации в виде схем и принципов переносятся в другие слои — мышление и мыслекоммуникацию; например, схема — организованность, которая формируется

в мышлении, затем может переноситься в мыслекоммуникацию и мыследействие.

В том случае, когда планируется, специально организуется, а с другой стороны, естественно складывается тенденция изменения мыследеятельности, связанная с превращением в предмет работы какой-то организованности, которая, по преимуществу, прикреплена к одному определенному слою мыследеятельности, то происходит экспансия процесса мыследеятельности, одноименного с данным слоем на все другие слои мыследеятельности. Например, в случае телеономизации мыследеятельности во всех слоях мыследеятельности появляется четкий вектор и четкая целевая направленность в соответствии с выделяемыми и фиксируемыми целями, задаваемая прежде всего контекстом мыследействия. В этом случае начинают вытесняться процессы мышления и мыслекоммуникации, которые противонаправлены данным целям, на основе и при помощи которых, например, осуществляется критика последствий достижения и реализации данных целей. С другой стороны, иногда появление в мыследеятельности организованностей одного типа — целей, механизмов, ситуативных фиксаций — является сверткой-результатом большого числа предшествующих процессов. Например, механизация мыследеятельности предполагает ее предварительную инструментализацию, с вычленением и закреплением за вещами определенных орудийных функций, а лишь затем складывание из связей орудий и орудийных агрегатов — механизмов. Еще большее число подобных сверток различных процессов мыследеятельности содержит в себе процесс автоматизации[26]. Самое важное, что в ходе подобных сверток изменяется коллективная форма организации

мыследеятельности, те типы мегамашин, которые определяют получение продукта.

Но существуют организованности мыследеятельности, которые либо представлены во всех слоях мыследеятельности (например, сознание), либо выделяются на пересечении разных слоев (например, знак, выделяемый на пересечении слоев мышления и мыслекоммуникации). Выделение организованностей подобного типа предполагает введение в системное рассмотрение, помимо процессов мыследеятельности, функциональных связей между процессами, мыследеятельностных организованностей или морфологии еще и категориального слоя "материал". Поскольку организованности типа знаков, выделяемые на пересечении разных слоев мыследеятельности, существуют на едином материальном основании, на едином материальном субстрате, которым

стр. 50

в данном случае являются смыслы как структурные свертки процессов понимания[27]. Сознание как организованность мыследеятельности тоже прикреплено к вполне определенному материалу — к визуальным, слуховым, осязательным механизмам процессов рефлексии и понимания. При подобном подходе так называемый материал в мыследеятельности оказывается ничем иным как процессами следующего уровня, который в качестве материала выступает лишь по отношению к процессам предшествующего уровня.

Но при этом важно иметь в виду, что на каждом из исторических этапов материал мыследеятельности фактически пересоздается, поскольку он связан со смысловой работой механизмов сознания. Поэтому то, что в каждый из исторических периодов выделяется для сознания людей в мышлении, мыследействовании, мыслекоммуникации в качестве материала, есть результат предшествующей гигантской исторической работы. Возникновение новых организованностей в мыследеятельности, например, систем мультимедиа, преобразует исходные членения материала. Возникновение языка в истории человечества есть тоже своеобразная материаловедческая революция, поскольку для сознания людей появились новые пласты слухового и зрительного материала. Природный материал мыследеятельности тоже неотделим от технологических систем его получения, а также от форм и способов его осознания. Понимание того, что материал в

мыследеятельности является не натуральным, но естественно-искусственным образованием, является очень важным моментом.

Важно понимать, что экспансия одних слоев мыследеятельности в другие происходит отнюдь не просто за счет физикалистско-материальной передачи вещи из одного слоя мыследеятельности в другой. Хотя существуют и такие случаи, например, при перебросе знаков из одного процесса в другой. Но значительно чаще происходит другое — управленческое мышление, которое сформировалось при построении определенной организованности мыследействования, явившейся достижением в практических системах мыследеятельности, начинает вытеснять другие типы мышлений. Возникновение организованностей в мыследействовании, как правило, оказывается связано с изменением эффективности труда, с повышением "мощности потока", внутри которого осуществляется перевод исходного материала в продукт. Социальный, социально-производственный выигрыш подобного мыследействования закрепляет и мышление, которое обеспечило создание организованности, а тем самым — и повышение эффективности труда. Таким образом, внедрение мыследействования в мышление (экспансия слоя мыследействования на процессы мышления) осуществляется

стр. 51

опосредованно, через культивирование функционально эффективных с точки зрения мыследействования типов мышления. Распространение в Новое время так называемого механицизма[28] есть не что иное, как фиксация победы и колоссальной политической эффективности мышления определенного типа, связанного с определенным типом производственного мыследействования.

Мыследеятельностные представления позволяют одновременно фиксировать, что происходит при изменении с теми или другими формами производственного труда и скрепленными с ними или развертывающимися безотносительно к ним в данный исторический период типами мышления и коммуникации.

Можно утверждать, что в истории мы выделяем две супертенденции: одна связана с повышением технической, технологической, социальной эффективности систем мыследеятельности в форме материального труда, а другая — с воспроизводством всей

универсальной полноты исходных мыследеятельностных структур. Эта полнота прежде всего и фиксируемая при помощи сохранения и неискажения полной мыследеятельностной матрицы.

Вопрос об историческом моменте формирования данной мыследеятельностной матрицы достаточно сложен, но следует отметить, что, например, на ряде *буддийских мандал* обозначены одновременно процессы, которые входят в устройство мыследеятельности — процессы религиозной инициации речи, тела, мышления-сознания. Речь для нас в структуре этих мандал однозначно связана с мыслекоммуникацией, тело — с мыследействованием и, наконец, мышление-сознание — с процессами чистого мышления. На данных мандалах система мыследеятельностных процессов схвачена и вычленена антропологически — через формы и способ участия человека и сознания в мыследеятельностных процессах. Таким образом, понимание наличия системы мыследеятельности появляется достаточно рано — и, может быть, система мыследеятельности является вечным предметом.

Для нас, конечно же, весьма знаменательно, что впервые мы обнаруживаем указание на некоторое подобие системы мыследеятельности в религиозной сфере, в той области, где необходимо наличие точного технического знания для активации и инициации различных сторон и способностей сознания новообращенного.

Но историческое первое осознание существования такого особого

стр. 52

предмета, как мыследеятельность, безусловно, принадлежит Аристотелю. Именно его система (общая совокупность работ) сумела расчленить и распознать своеобразие совершенно разных *fysei* процессов — практического действия, коммуникации разных типов и видов и мышления. Но и у самого Аристотеля, — хотя этим разным процессам посвящены соответствующие разделы его системы, — сама мыследеятельность как система, как совершенно особый предмет им понятийно не выделяется. Хотя, с другой стороны, становится хорошо понятно, что в ходе собственно эволюционного движения мысли подобный предмет — система мыследеятельности как своеобразное противоречивое объединение Аристотелем —

нащупывается и достаточно точно организуется как материя и пространство собственно мыслительного движения.

Это упоминание буддийской мандалы и Аристотеля, безусловно, является только некоторым первым подходом к очень важному разговору — о развитии систем мыследеятельности в истории. Мы видим здесь очень важную проблему определения того, когда имеет смысл говорить, что мыследеятельность начинает вычленяться в общественной практике в виде отчетливого, четко обозначенного предмета работы с ней. Может быть, это в тех случаях, когда система общественной жизни не может быть транслирована в своей исходной сложившейся целостности, когда она, как исходная целостность, погибла по тем или иным причинам. И тогда возникает совершенно особая задача — разделить, разбить систему мыследеятельности на отдельные фрагменты и начать транслировать содержание этих фрагментов, стремясь через передачу по каналам трансляции содержаний данных конкретных фрагментов осуществить трансляцию всей исходной системы.

Следовательно, можно было бы предположить, что исходно система мыследеятельности становится предметом работы в ситуации катастрофы, когда ставится задача найти форму трансляции всего культурного содержания, всех многообразных сторон той системы жизни, которая гибнет. И здесь учение Аристотеля и его философский путь оказываются весьма знаменательны, поскольку Аристотель является той фигурой, которая была включена в процесс исторической гибели древнегреческого полиса и сопротивлялась именно этой катастрофе.

Но, помимо подобного проецирования мыследеятельностных представлений в структуру мирового исторического процесса, остается немаловажная задача — проделать общественно-исторический анализ и показать, как экспансия одних мыследеятельностных процессов на "территорию" других мыследеятельностных процессов определяется столкновением в истории различных общественных групп, а также запуском и осуществлением различных производственно-технических процессов, например, автоматизации исходных систем и форм

хозяйства, телекоммуникационной инфраструктуризации, инструментализации и тому подобных.

Итак, анализируя эти всевозможные тенденции, нам необходимо различить два совершенно разных процесса — создание инструментов и средств общественной мыследеятельности и противостоящий этому движению процесс воспроизводства исходных форм общественной жизни. Создание инструментов и средств приводит к изменению и взрыву исходной системы общественной практики через развитие систем материального труда. Именно поэтому изобретательство противостоит *нравственному действию, направленному на воспроизводство целостной жизни.* В том случае, когда изобретение средств и воспроизводство удастся организовать и связать друг с другом, мы имеем дело с совершенно особым феноменом в Европейской культуре — феноменом общественно-исторического развития.

Вопрос воспроизводства связан прежде всего с проблемой сохранения и восстановления форм сознания (моно- или поли-) национально-общественной группы, живущей и действующей на данной территории, в данном регионе, в данных исторических условиях. Идентичность форм сознания и проблема идентификации с исходными для данной культуры формами сознания связаны с осуществлением религиозных обрядов и ритуалов и с воспроизводством уклада. Религиозные обряды и ритуалы есть не что иное, как система символической мыследеятельности, обеспечивающая восстановление прототипических форм сознания и самосознания участника ритуала на основе поведенческой имитации символизируемого мыследействия. Уклад же есть производственные формы мыследействия, включенные в исходные природно-экологические условия жизни. Процесс изобретения средств, взятый безотносительно к процессу употребления разработанных орудий, а также инструментов в широком смысле — понятий и знаний — таким образом приводит к разрушению сознания и самосознания, воспроизводимого в структуре религиозных обрядов, а также к разрушению способа включения сложившихся форм жизни в природно-климатический ландшафт в результате слома определенных типов специально транслируемых мыследействий.

Но что является предметом воспроизводства, когда мы говорим о воспроизводстве исходно-целостной жизнедеятельности? Наша точка зрения состоит в том, что воспроизводится, обеспечивая восстановление прототипических форм сознания, исходная матрица

мыследеятельности. Она же — эта матрица-форма — и развивается в дальнейшем в истории. Но направления усложнения и развития этой исходной матрицы-формы весьма многообразны и различны:

1. Структурное развертывание матрицы-формы как противодействие и компенсация в ответ на усложнение и дифференциацию одного

стр. 54

из процессов мыследеятельности, например, на разрастание процессов мышления.

2. Структурное усложнение матрицы-формы как противодействие пронизыванию одним из процессов мыследеятельности других процессов, например, в ответ на появление мыслительной мыслекоммуникации и мыслительного мыследействия как результата пронизывания процессом мышления мыслекоммуникации и мыследействия.

3. Структурное усложнение матрицы-формы как противодействие пропуску одной из организованностей через все процессы мыследеятельности, например, знания в мышлении, знания в коммуникации, знания в мыследействовании (эпистемизацию процессов мыследеятельности); или знака в мышлении, знака в мыслекоммуникации, знака в мыследействовании (семиотизацию всех процессов и структур мыследеятельности).

4. Структурное усложнение матрицы-формы в ответ на расширение представленности одного из типов материалов во всех процессах мыследеятельности, например, смыслового материала сознания.

5. Структурное усложнение матрицы-формы как противодействие дифференциации типов позиций, обозначающих разный вид обобществленной персонально-личностной активности.

Есть еще второй очень сложный вопрос — каков масштаб воспроизводства исходной формы жизнедеятельности, идет ли речь о воспроизводстве и редупликации-повторении некоторого локализованного ядра или ставится вопрос о воспроизводстве универсума в целом. При этом возможны разнообразные промежуточные случаи — когда в специально огражденном месте

воспроизводится исходная генетическая форма жизнедеятельности, которая является образцом, по которому в дальнейшем воспроизводятся всевозможные любые жизнедеятельностные формы, образующие универсум. Подобным образом, например, А.Тойнби[29] понималась в определенные периоды роль церкви, обеспечивающая процессы трансляции всего универсума жизнедеятельности.

Наконец, третий вопрос связан с определением того, является ли мыследеятельностная матрица формой взаимодействия разных социально-институциональных структур и общественных групп друг с другом, то есть она распределена по социально-институциональной структуре и не имеет собственного пространства существования, или носителем коллективной системы мыследеятельности является конкретный коллектив и система мыследеятельности разворачивается в пространстве взаимодействия членов данного коллектива.

Какие бы не давались ответы на поставленные выше вопросы, сама их постановка, на наш взгляд, свидетельствует о том, что

стр. 55

мыследеятельностные представления являются средством технологической работы с универсумально-жизнедеятельностными процессами. Мыследеятельность является тем типом природы, который одновременно:

- 1.С непосредственной очевидностью для сознания созерцается как вечная жизнь сознания — *acto puro*, чистые акты или то, что И.Г. Фихте называл "знание как жизнь".
- 2.Выполняется и проделывается, организуется как социально-трудовая деятельность и как определенная логическая технология.
- 3.Исследуется как онтологическая организация объекта изучения. Именно поэтому мыследеятельностный подход не является языком интерпретации, когда то или другое явление должно быть рассмотрено в системе сложившихся объектных представлений. Мыследеятельностный подход требует, чтобы исходно была восстановлена феноменология сознания — живая воззрительность сознания, делающая предметом видения собственную активность,

жизнь сознания, схватываемая как действие, деятельность в разных ее формах. Непосредственно воспринимаемая и наблюдаемая жизнь сознания и получила в философии обозначение как очевидность — то, что непосредственно воспринимается "очами" сознания и при этом не является предметом чувственного восприятия.

Именно на основе системно-мыследеятельностного подхода можно осуществлять процессы развития и воспроизводства различных региональных систем жизнедеятельности. С этой точки зрения, совершенно особым образом понимается роль практики образования — в системе образования индивид и коллектив приобретают эволюционный опыт вхождения в коллективные системы мыследеятельности, проектирования и выращивания полноценных мыследеятельностных организмов. Затем, сформированные мыследеятельностные организмы являются средством взаимодействия, познания, преобразования и перепроектирования общественно-исторической практики.

С этой точки зрения проектирование в образовании предполагает для нас не просто конструирование институциональных образовательных структур и описание образовательных процессов, но формирование внутри образовательного пространства новой общественно-исторической реальности. Этой новой общественно-исторической реальностью являются мыследеятельностные процессы. Освоение этой реальности является в дальнейшем предпосылкой преобразования и изменения, перепроектирования и перепрограммирования существующей социальной организации жизни[30].

С точки зрения подобного подхода, история перестает пониматься

и рассматриваться как натурально-естественный процесс, как она понималась и рассматривалась К. Марксом. История является естественно-искусственным или искусственно-естественным процессом, поскольку она все время выступает предметом преобразований, перепроектирования, но также и вмешательства и проявления неучитываемых и непрогнозируемых тенденций, ломающих и проблематизирующих любые исходные замыслы.

На основе мыследеятельностного подхода может быть дана вполне определенная интерпретация идеи А. Тоффлера об истории развития цивилизации как смене трех волн: аграрной, индустриальной и постиндустриальной информационно-эпистемической. Аграрная волна развития цивилизации есть не что иное, как укорененные в определенном территориально-природном ландшафте системы мыследействования. Индустриальная волна есть экспансия технологизированных систем мыследеятельности с уничтожаемыми внутри них пониманием, коммуникацией и усредняемым, функционально организуемым сознанием. Наконец, постиндустриальная информационная волна есть не что иное, как разросшаяся система коммуникации, пронизывающая все формы мыследеятельностных процессов и обеспечивающая перевод в мыслекоммуникативную форму, — то есть в форму словесных, коммуникативно проговариваемых описаний всех типомыследеятельностных процессов.

Можно было бы утверждать, что вычлененные исследователем так называемые "волны" определяют не смену субстанционального устройства человеческой мыследеятельности и форм жизни, но предъявляемые человечеству *прогрессистско-цивилизационные возможности*, которые предполагают и требуют ценностного и личностного самоопределения человека. А как к этим возможностям отнесется общество: осуществит ли, используя эти средства, нравственные акты, направленные на воспроизводство целостной жизни, или впадет, примитивизировавшись, в варварство — это отдельный очень сложный вопрос. Можно утверждать, что ошибку, похожую на ошибку А.Тоффлера сделал К. Маркс, отождествив возникающие системы индустриального производства с субстанциональным изменением человеческой жизнедеятельности. С этой точки зрения, А.Тоффлер остается марксистом-прогрессистом, последователем французской философской школы с ее идеей *прогресса* по своим взглядам и представлениям.

Основная проблема этого марксистско-исторического прогрессистского направления состоит в том, что в рамках этого направления не рассматривается проблема *воспроизводства*. Вместе с тем, можно утверждать, что без решения проблемы воспроизводства исходных форм жизни невозможны постановка и решение проблемы развития. Мы не имеем никакой непрерывности в социально-общественной

жизни, мы каждый раз имеем лишь ту или другую череду изменений.

Положение это достаточно понятно, если посмотреть на данную проблему со следующей стороны: при осуществлении того или другого деяния является скрытым и остается, как правило, без внимания процесс формирования группы, коллектива или индивида, осуществлявших и способных осуществлять это деяние. Поэтому после прорывного принципиально нового деяния следующий акт-действие связан не с осуществлением какого-то кардинально нового деяния, преодолевающего предшествующее, а с попыткой воспроизводства условий осуществления данного деяния. Этот процесс воспроизводства условий осуществления действия закрепляется и материализуется в способности индивида, группы, коллектива в различных условиях осуществлять данное действие. Лишь после присвоения способа воспроизводства и организации процесса воспроизводства данного действия может быть осуществлен следующий акт развития.

С этой точки зрения, указанный способ движения можно было бы обрисовать и охарактеризовать следующим образом: жизнь и труд предшествующих поколений обращаются в прах для деятеля настоящего периода, который сформирован мыследеятельностью предшествующего поколения. Но за подобное отношение к своим предшественникам он получает то же самое от последующих поколений, у которых отсутствует задача воспроизводства, и поэтому проделанная им работа точно так же не воспроизводится, но превращается в прах.

Матрица мыследеятельностных процессов очень важна для того, чтобы проанализировать, какой тип редукции полных форм мыследеятельностных процессов характерен для основного направления общественно-цивилизационного развития, задаваемого А. Тофлером. Для нашего анализа принципиальным является то, что А. Тофлер не различает информации и знания и, следовательно, смешивает процессы чистого мышления и мыслекоммуникативное мышление, при помощи которого содержания чистого мышления переводятся в мыслекоммуникативную форму и становятся предметом информационно-коммуникативной передачи. Расширение возможностей *мыслекоммуникативного мышления* обеспечивается за счет формирования современных телекоммуникационных технологий на основе использования компьютеров и формирования инфраструктурных сетей их пользователей. Но, на наш взгляд, не

менее важно понять, какие другие возможности уничтожаются и зачеркиваются при расширении доступа к определенному типу технологиям.

Конечно же, все зависит от того, как организуется сам телемыслекоммуникативный процесс. Если телекоммуникативный процесс превращается в функционирующую технологию, непрерывно и жестко действующую, то постепенно начинает отмирать, как это ни странно,

стр. 58

сама мыслекоммуникация, функция которой состоит в приведении в соприкосновение двух совершенно по-разному организованных сознаний. Телекоммуникационная технология как бы постепенно снимает саму проблему контакта сознаний, имеющих разные принципы и формы социокультурной организации, замещая ее заранее заданной усредненной матрицей передачи продуктов одного телекоммуниканта другому телекоммуниканту. Существование подобной матрицы продуктов изначально строится на предположении принципиальной осуществимости мыслекоммуникативного взаимодействия. В то же время никогда не ясно — осуществится в "живой" мыслекоммуникации взаимодействие или нет. Наличие самого телекоммуникационного канала превращает телекоммуникацию в производственный процесс *коммуникативную мыследействования*, нахождение в котором требует усреднения сознания и приведения его в соответствие с заданной матрицей. Разрастание в канале телекоммуникации мыслекоммуникативного мышления ставит в принципиальную зависимость от заданных форм выразимости результаты и способы мыслительного процесса. Но мыслительный процесс принципиально может не соответствовать никаким уже существующим знаковым формам и способам закрепления и выражения его результатов. Эти формы выражения еще должны быть порождены и построены. Поэтому мы и писали выше, что сами по себе информационные и телекоммуникационные технологии являются лишь средством, но не характеристикой субстанционального устройства жизни. И все зависит от того, какое к ним будет выработано отношение. Если сама форма организации, например, мыслекоммуникативного канала и способ его функционирования будут превращены в материал преобразования, исходя из определенных результатов самоопределения и целей коммуникации между индивидами или общностями, то мы получим одни результаты. Если же

информационные сети и телекоммуникации выступают как принципы, определяющие само устройство жизнедеятельности, тогда результаты будут другие. Во втором случае мы попадаем во второй, более мощный и более хитроумно организованный, виток усреднения и биороботизации человека и его сознания. Для получения же результатов первого типа необходимо самим участникам коммуникационных процессов превратить форму организации мыслекоммуникации в компьютерных информационных сетях и телекоммуникационных каналах в *предмет проектирования*. В противном случае они превращаются в предмет манипулирования и контроля со стороны элитарных групп разработчиков, создающих данные формы организации информационных и телекоммуникационных технологий. И проект постиндустриального общества А.Тофлера является проектом новых форм контроля за общественным сознанием.

Таким образом, мы в данном случае приходим к очень странному выводу: мыследеятельностная матрица, выступающая определенной онтологией и структурой *подхода* [31] в нашей работе, и стоящая за ней система мыследеятельности являются условием сохранения свободнодействующих, свободнопроявляющихся и свободноопределяющихся форм сознания, не подчиненных контролю и внешней технологизации. Она выступает в качестве условия, поскольку при помощи ее фиксируется самостоятельное существование подструктур сознания, за генезисом и формированием которых стоят процессы конкретной истории данных человеческих общностей и групп. Так и должно быть, поскольку сознание является автономным типом материала в общественно-мыследеятельностных системах. Но, если уничтожить национальную историю коллективного действия и создать деспотизм эклектики и аморфности обязательных форм коммуникации, на место людей, самоопределяющихся в свободных сферах сознания, придут биороботы.

Здесь бы мы хотели обратить внимание на следующий момент — в этом и состоит внедряемый в постсоветскую историю американский проект разрушения российского традиционного сознания (например, открыто декларируемый Д. Соросом) — отнять у русских и россиян национальную историю, сделать вождленным ориентиром для них американскую демократию, которая, конечно, будет несколько хуже в Евразии, чем в Соединенных Штатах — *копия всегда хуже оригинала*.

Но так всегда в соответствии с организационно-правовым механизмом и формировались мировые империи[32], навязывая свои правила организации вассальным государствам. Демаркационная линия проходит внутри страны между людьми, отвечающими на вопрос: согласны ли они быть слабой вассальной колонией новой мировой неodemократической империи или они сделают все, чтобы Россия была сильной самостоятельной независимой страной.

Но отсюда, фактически, вытекает система наших действий — любым путем восстанавливать и порождать формы организации мыследеятельности, обеспечивающие восстановление и воспроизводство

традиционных форм жизни и связанных с ними традиционных форм сознания, либо организовывать проблемную ситуацию, демонстрирующую невозможность воспроизводства и требующую отношения к этим формам.

Мыследеятельность, деятельность и недеятельность

Обсуждая проектирование, методологию проектирования, мы постоянно исходили из того, что не существует ничего, кроме мыследеятельности, что мыследеятельность и есть предельная онтология организации и устройства человеческого универсума, что само проектирование есть не что иное, как система мыследеятельности, и что проектируются формы организации мыследеятельности. Но с точки зрения построения мыследеятельностной или деятельностной практики это не так. Анализируя практические системы, мы вынуждены различать недеятельные системы (техногенные, поведенческие) и деятельностно-мыследеятельностные. Но если существуют реально практические системы, которые являются недеятельными, то почему же мы все-таки утверждаем, что мыследеятельность является предельной онтологией? По одной простой причине — все практические системы обязательно строятся как деятельность. Но основное их отличие от деятельностно-мыследеятельностных систем состоит в том, что в рамках их осуществления мыследеятельность (Дух!) не осознается как основной механизм их построения, и это видение и понимание построения практики как деятельности и мыследеятельности не становится средством

организации практики. То есть в рамках недеятельностных практических систем у носителей этих практик оказываются разорваны мышление и деятельность, понимание и деятельность. Совершенно необходимым осознание и перепроектирование практики, как полноценно развертываемой мыследеятельности, становится в тех ситуациях, когда требуется создавать новые синтетические предметы практики, соорганизуя несколько разных отраслей труда и сфер деятельности друг с другом (например, при построении на Западе так называемого health promotion — своеобразной практики по обеспечению здоровья). В этих ситуациях понимание форм осуществления работы как мыследеятельности становится совершенно необходимым.

Различие мыследеятельности и деятельности проходит в следующей точке: деятельность есть не что иное, как технологизированная мыследеятельность, из которой "вымыты", удалены процессы мыслекоммуникации, рефлексии и понимания, ситуативного действия и неоперационализированного, невоспроизводимого мышления-понимания. С этой точки зрения мыследеятельность есть не что

иное, как деятельность, пронизанная процессами рефлексии и понимания, содержащая помимо технологизированной воспроизводимой основы ситуативные процессы действия, ситуативные процессы мыслекоммуникации и взаимопонимания, а также мышление, порождающее в результате понимания новый предмет мысли.

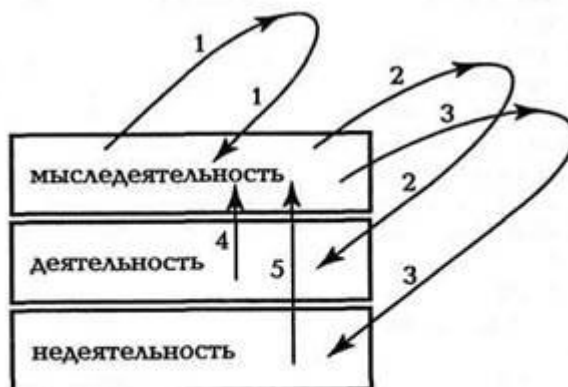


Рис. 2. Три разных типа трансценденции за границы системы мыследеятельности и три разных процесса реализации полученных представлений.

Имея одновременно эти три разных пласта организации практики — недеятельность, деятельность и мыследеятельность (Рис.2), мы можем по-разному их соорганизовывать на основе проектной работы. Проектная работа, которую мы организуем, принадлежит системам мыследеятельности. Строя проект, мы осуществляем выход в мышление за рамки мыследеятельности (стрелки 1,2,3). Это — мышление, которое не принадлежит исходной мыследеятельностной системе, но для него вся исходная система мыследеятельности выступает в качестве предмета преобразования. В результате подобной операции вся исходная мыследеятельность, содержащая в себе все три слоя мыследеятельности, сплющивается до систем действия, систем деятельности, или недеятельностных систем, которые затем преобразуются из проектного мышления. Этот процесс выхода в мышление за рамки исходной мыследеятельности Н.Г. Алексеев предложил назвать трансценденцией и в дальнейшем проанализировать возможности выделять его в виде отдельного типомыследеятельностного процесса. Трансценденция (первая часть загнутой стрелки) и реализация (вторая часть загнутой стрелки) образуют механизм преобразования различных систем практики

и являются тем самым процессом, который Г.П. Щедровицкий связывал с ростом организационно-технических систем в деятельности. Сплющивание системы мыследеятельности, из

которой всякий раз осуществляется трансценденция, до деятельностных систем и недеятельностных систем обеспечивается за счет того, что мыследеятельность может имитировать (стрелки 4 и 5 на схеме) устройство деятельностных систем и недеятельностных систем, как это происходит в организационно-деятельностных играх[33]. Проходя через данную схему работы, участники из деятельностной и недеятельностной систем, фактически, начинают рассматривать свою работу как мыследеятельность и преобразовывать ее в мыследеятельность.

Таким образом, проектная мыследеятельность обеспечивает не только преобразование мыследеятельностных систем, но также деятельностных и недеятельностных, а также перевод и преобразование недеятельностных и деятельностных систем в мыследеятельностные.

Проектирование и футурология

Так что же такое проектирование? Это для нас способ проживания на основе мышления опережающих универсумальных форм общественно-исторической практики. В отличие от футурологии проектирование предполагает восстановление нравственных оснований построения будущего — это не просто калькуляция эффектов от реализации тех или иных складывающихся тенденций, наметившихся установок общественного сознания. Эти нравственные основания прежде всего связаны с определением того, в какой мере тенденцируемое будущее, то есть перспектива движения, вычленяемая и намечаемая в виде тенденций, является человеческим выбором, а в какой мере эти тенденции разрушают исходную целостную форму общественной жизни и делают невозможным ее воспроизводство. Развертывание нравственных оснований и самоопределение позволяют не просто подчиняться тенденциям, с радостью принимая любой Future shock, но вступать с этими тенденциями в борьбу, иногда отчетливо осознавая, что борьба слишком неравная. Что она, например, не сможет остановить начавшееся движение людских масс, которое может закончиться разрушением форм национальной идентификации и исчезновением этноса в результате выбора, сделанного его членами на основе сложившихся естественных предрасположенностей или искусственных манипуляций общественным сознанием.

Различение и разделение проектирования и футурологии, конечно

же, связано с проблемой, как организовано, устроено и что вообще собою представляет будущее для футурологии и проектирования. Для футурологии будущее — это тип качественных неустраняемых изменений в прогнозируемых и анализируемых объектах. Футурологу для того, чтобы профессионально выполнить свою работу, необходимо на уровне прогнозируемых складывающихся естественных тенденций вычленить и задать представление о качественном изменении формы анализируемого образования или предмета. Тем самым дать определение качественно новой формирующейся реальности. Для проектировщика это изменение должно быть построено самим самоопределяющимся деятелем, исходя из его мыслительных представлений и нравственного самоопределения. Футуролог исходит из сложившегося представления о деятеле, субъекте как функционирующей машине. Проектировщик еще должен на основе самоопределения сформировать сознание и саму способность действовать в будущем.

Используя идею Бенедетто Кроче (Benedetto Croce) о разделении наук на теоретические, или понятийные, науки, исторические, или науки о фактах, и практические дисциплины, или науки о ценностях^[34], — можно утверждать, что футурологическое прогнозирование есть своеобразное соединение понятийных наук с науками о фактах, в то время как проектирование есть проблемное соединение факта и ценности, приводящее к преобразованию понятия. Результатом соединения факта и понятия в футурологическом прогнозировании является экстраполяция заданной понятийной формы на будущее или экстраполяция ее слома и смены (что, кстати, чаще всего и делает А. Тофлер: от аграрной и индустриальной цивилизации к информационному обществу; от власти, основанной на насилии и богатстве, к власти, основанной на контроле за знаниями). Соединение же факта и ценности предполагает осуществление самоопределения и самопреобразования — то есть преобразования антропологической формы лицом, осуществляющим деяние. Результатом этого самопреобразования является изменение форм сознания, самосознания и мышления и построение этих форм, обеспечивающих действие, адекватное выдвинутым ценностям. Таким образом, проектирование есть столкновение личностной ценности с историческим фактом, приводящее к изменению форм мышления, средств и способов действия. В отличие от футурологического прогнозирования при проектировании изменение понятийной

формы не псевдообосновывается на основе отнесения к "готовым" историческим фактам, но прослеживается порождение ее на основе развернутых процессов изменения самосознания и самоопределения. В ходе этого столкновения личностной ценности и исторического факта вполне

может оказаться для личности недействительным результат исторического познания, полученный в ходе работы огромного числа разветвленных социальных институтов исторической науки. В этом случае будет поставлена новая задача исторического познания, решение которой приведет к преобразованию факта. Может произойти и *изменение* личностной ценности, что, в отличие от банальной *измены* индивида по отношению к ценностям, равнозначно антропологической революции. Таким образом, в пространстве проектирования происходит значительно большее число переопределений, чем в пространстве футурологического прогнозирования. Смысл этих переопределений состоит в организации синтеза трех форм научности, вычлененных Бенедетто Кроче. Футурологическое же прогнозирование есть не проблемное формирование будущего, но экспансия и его захват на основе распространения уже сложившегося и сформировавшегося способа видения мира и организации жизни.

С точки зрения представленных и рассматриваемых процессов могут быть подвергнуты сомнению и стать непонятными многие географически привычные понятия. Например, неясно, что такое страна, в которой разрушены процессы воспроизводства и национальной идентификации и жизнь в которой строится на привносимых все новых и новых изменениях. Такой страной, например, являются Соединенные Штаты. По отношению к государствам Старого Света Новый Свет как бы демонстрирует, что можно жить, отказавшись от национальной и конфессиональной идентификации как основополагающего государственнообразующего принципа. Перед страной подобного типа может вообще не стоять, как специально вычленяемая и артикулируемая, задача воспроизводства, поскольку для этой страны исходным является постоянно воспроизводимый принцип борьбы и уничтожения культурно-исторической организации стран Старого Света. С какой-то точки зрения американизм—это большевизм, только без специального вычленения и оформления политико-идеологической мировой доктрины. Но американизм, как и

большевизм, ждет тот же крах — достаточно появиться нациям, которые ставят своей целью воспроизвести исходную родовую травму или точку слома своего национального организма в системе американской организации общества и тем самым поставить вопрос о расплате. С этой точки зрения очень интересно проанализировать историю негритянского движения. (Представители его утверждают: Америка — страна иммигрантов, но мы не иммигранты, мы были сюда привезены насильно и использовались насильно для создания Американского преуспевания (prosperity) и богатства. Теперь богатая страна должна отнестись к этой нашей исторической травме и поделиться с нами властью). Или проанализировать вспышки антисемитизма среди представителей негритянского населения, исповедующего ислам.

Мегaproект, реализуемый в практике образования и в общественно-политической практике нашей группой

Поскольку проектирование, как методология и как политика, является интеллектуальным искусством — то есть это не наука, обсуждать и анализировать проектирование может только тот человек или коллектив, который разработал и реализовал несколько собственных проектов. Созданные нами конкретные проекты являются организационным закреплением продвижения различных измерений нашей программы "Образование как средство развития региональных общественных систем"[\[35\]](#).

Первое измерение нашей программы связано с формированием научности нового типа в системе и в структурах образования — в этом случае образование связывается с переработкой и созданием форм организации мышления и сознания другого типа. В рамках этого измерения программы мы реализуем методологический проект "Разработка нового содержания образования: формирование новых наук и практик". Речь в данном случае идет о создании метапредметов "Знание", "Знак", "Задача", "Проблема", работа в которых осуществляется на разном материале традиционных научных предметов и дисциплин. Идея метапредмета опирается на идею формирования у школьников старших классов рефлексивного мышления, которое, с одной стороны, формирует собственную идеальную действительность, а с другой стороны, программирует движение и выявляет результаты исследований в областях, принадлежащих традиционным дисциплинам и предметам. Принцип

метадеятельностной, метакогнитивной (на языке философии И.Г. Фихте следовало бы сказать *трансцендентальной*) организации учебного предмета определяет иной — системно-рефлексивный — способ интеграции и комплексной соорганизации разных дисциплин друг с другом. Основная идея этой интеграции состоит том, что связываются между собой не предметы наук и не сформированные объектные структуры, но разные способы и методы мышления. Соотнесение разных методов мышления друг с другом предполагает изменение и формирование самого мышления — мышление является открытой, неопределенной, с точки зрения ее организации, системой до акта соотнесения, внутри пространства которого и осуществляется это соотнесение. То есть должен быть сформирован орган, который будет видеть разные методы мышления и соотносить, связывать их друг с другом. И этот орган формируется и образуется только в процессе вычленения методов и соотнесения их друг с другом. Этот орган и есть методологическое сознание. Это измерение программы реализуется

стр. 66

на основе создания проекта "*Гуманитарный методологический колледж*" (экспериментальная общеобразовательная гуманитарно-методологическая школа №1314, директор Глазунова О.И., зам. директора Дмитриев Д.Б.).

Обращаясь к анализу ситуации, нам приходится признать одну основную — колоссальную — сложность. Эта сложность состоит в следующем. Мы находимся в ситуации, когда в России уничтожается исторически сложившийся тип государственности, и в чем будет состоять новый тип государственности — никто не знает. В этих условиях, на наш взгляд, рассматриваемая нами практика образования берет на себя функцию развития общественных систем и программирование нового типа государственности. Получается, если вдуматься, парадокс: мы берем на себя функцию так развивать человека, чтобы он на основании этого развития становился носителем государственности нового типа и одновременно выступал представителем общественных систем и групп будущей посткоммунистической России.

Человек, наделенный государственным сознанием и мышлением и не находящийся на государственном месте, все равно будет обладать видением, определяющим контуры и задачи государственности.

Следовательно, подобный человек всегда будет выдвигать норму того, что следует делать, находясь на общественном месте.

Государственно мыслящий человек, несущий в себе способность развертывать и строить государственность в любых условиях, и является для нас сверхчеловеком[36]. Поскольку правильно создаваемая и выстраиваемая государственность — это и есть способ *преодоления смерти*[37], на основе сохранения семейно-родовой преемственности, когда дети продолжают уважать (по меньшей мере), а в лучшем случае и приумножать дела своих родителей. А тем самым отвечать за содеянное ими и своими делами и покаянием исправлять то, что по неведению или заведомо греховно было ими проделано. Таким образом, с этой точки зрения, государство есть не что иное, как способ и форма преодоления разрывов во времени, способ преодоления временного небытия, то есть способ поддержания временной непрерывности. И это есть второе измерение нашей программы — образование как средство развития общественных систем и формирования государственности нового типа (идеолог и руководитель этого направления Ю.В.Крупнов). Это измерение программы осуществляется на основе создания *лицеистского профиля* (руководитель О.И.Глазунова).

Третье измерение нашей программы связано с решением вопроса, в какой мере образование может выступать в качестве матрицы постановки и решения социо-культурных и историко-культурных проблем. Образование должно позволять вводить сознание людей внутрь историко-культурного поля, повышать и обострять его чувствительность к восприятию проблем этого поля. Примером такой проблемы может быть вопрос духовной взаимосвязи, духовных взаимоотношений России и Германии, немецкой и русской культур. Решение этой проблемы предполагает вычленение и опознание самого типа немецкой духовности в ее влияниях на российско-русскую духовность, самоопределение относительно этих влияний и усиление одних типов влияний, пресекновение, остановку и ослабление других влияний. Точно так же может ставиться и решаться вопрос об еврейско-русских духовных связях, об американско-русских, итальянско-русских, французско-русских, англо-русских, о персидско-русских, индийско-русских, китайско-русских, турецко-русских во внешнегеополитическом обводе, но точно так же и во внутреннем, собственно российском, обводе — об угорско-русских, татарско-русских, калмыцко-русских, и так далее,

связях и взаимовлияниях. Постановка и решение подобных проблем связаны с осознанием, что органически сложившееся в истории переплетение различных культур в настоящий момент не может воспроизводиться натурально-естественно и требует специальной работы и усилий по воспроизводству. Продвижение в этом измерении программы осуществляется за счет создания *гимназического профиля* (руководитель Н.В.Громыко) и *культурантропологической школы* (директор школы в п. Белоярский Ханты-Мансийского автономного округа О.А.Кравченко, руководитель программы М.В. Максимовская).

Четвертое измерение программы связано с развитием методологии (мы являемся представителями *системноисследовательской методологии* [38]), с разработкой средств и методов анализа и организации исторического развития форм мышления и исследовательности. В какой-то мере все представленные и обозначенные выше измерения программы могут осуществляться и реализовываться в силу огромного философско-научного задела, который накоплен в системноисследовательской методологии Московским методологическим кружком и опираясь на который можно осуществлять продвижение обозначенной выше программы. Но с другой стороны, в настоящий момент мы вынуждены рассматривать проблемы, которые до настоящего момента не обсуждались и не ставились в Московском методологическом кружке: это проблемы общественного развития России с одновременным определением принципов ее государственности, например, полинационально-федеративного

конституирования государственного устройства России; это вопросы экономического развития России, взятые на пересечении с проблемами политико-правового развития (проблема легитимности); проблемы духовного возрождения; проблемы регионального развития.

Для разработки методов постановки и решения этих проблем необходимо иметь несколько подвижных, по-разному институционализированных методологических групп, накапливающих опыт практического продвижения в обозначенных темах. Для методологического воспроизводства и формирования новой методологической программы нами был создан *Независимый методологический университет* (ректор Ю.В. Громыко),

руководителями данной методологической программы являются Н.Г. Алексеев и Ю.В. Громыко.

Но для формирования новой методологической программы, помимо прорывной разработки, нацеленной на создание нового метода, одновременно должно быть осуществлено совершенно другое: должно быть обеспечено *общественное воспроизводство методологии* на основе включения ее элементов — измененных, преобразованных, переосмысленных — в различные поля профессиональной работы; должен быть сформирован плацдарм общественной социализации и общественного употребления методологических средств. Именно в результате формирования подобных авангардных зон употребления и использования профессионалами новых методологических средств может быть преодолен солипсизм, характерный для всякой разработки, — и инженерно-технической (связанной с созданием "железа", hardware), и философско-гуманитарной (обеспечивающей создание социальных проектов, software). Формирование общественно востребованной методологии предполагает понимание (и получение соответствующих знаний!) того, как метод функционирует, существует и движется в других типах мышления и сознания. Для развертывания этого пятого измерения программы, нацеленного на общественное воспроизводство методологии, нами был разработан проект МАРО — Московской академии развития образования (другая расшифровка аббревиатуры — Методологической академии развития общества), Ю.В. Крупновым совместно с Т.Г. Ваулиной и Л.В. Голубцовой был создан также журнал "Россия-2010". Руководители данного измерения программы: вице-президент МАРО Н.Г. Алексеев, президент МАРО Ю.В. Громыко, главный редактор журнала Ю.В. Крупнов.

Задавая организацию программы на основе вычленения измерений, мы исходим из того, что программа представляет открытую систему, а не *закрытую нумерическую структуру*. Это означает, что в ходе нашей работы вполне могут вырасти какие-то новые измерения. Подобный взгляд на устройство программы исходит из представления о многомерности методологического мышления, которое, в отличие от распространенных

типов естественнонаучного мышления, является объемным (отсюда идея нескольких, многих измерений), но не плоским. Многомерность

методологического мышления определяется контуром смыслообразования и понимания, открытым для людей, воспроизводящих и реализующих данный тип мышления. Это мышление осуществляется и разворачивается в открытом, постоянно переструктурирующемся пространстве понимания.

Такое мышление чем-то напоминает разрабатываемые в Пентагоне новые представления о современном типе войны, которая имеет не один плоский фронт, а минимум два-три фронта, расположенных в разных (вычленяемых и оестествляемых, но ненатуральных) пространствах[39]: первый — это фронт обычной наземной наступательной операции; второй фронт — воздушного противоборства; третий фронт — космических средств связи, информационного слежения, космической разведки, космического управления боевой операцией; четвертый фронт — рефлексивно-управленческого противоборства. Множество фронтов обнаруживается в силу автономии и независимости каждого из них, с одной стороны, и возможности воздействия на каждый из других фронтов в ходе продвижения и побед, достигаемых на одном из фронтов. Подобная организация мышления и современной войны возможна в силу того, что каждый из фронтов формирует свою материальную форму осуществления и материальную среду разворачивания процессов, которая может выступать в рефлексивной объемлющей функции по отношению ко всем остальным системам-фронтам. Так, например, в мышлении процессы, которые разворачиваются на схемах, осуществляются в понятийно-дискурсивной (коммуникативной) форме, организуются в виде режимов решения задач или режимов постановки проблем, могут быть представлены как разные типы фронтов продвижения и разворачивания субстанции мышления-понимания. Но каждый тип материальной организованности мышления — задача, проблема, знак-схема[40], понятийное различие — может выступать в качестве рефлексивной среды, отображающей все, что конденсируется при работе с другими организованностями. То есть каждая материальная организованность полипроцесса понимания-мышления, с одной стороны, единична и в принципе может быть изолирована, а с другой стороны, — в силу закрепления и конденсирования на ней результатов рефлексии — множественна, поскольку отображает все, что происходит в мышлении при работе с другими организованностями. И то же самое мы констатируем при анализе полисистемы современного боя в условиях

новых типов войны[41]. Так, воздушные операции — разведка, бомбежка, ракетные удары — осуществляются самостоятельно, но с другой стороны, при их проведении необходимо учитывать, как выстраивается наземная операция, как наземная и воздушная операции фиксируются при помощи космических средств разведки и связи — и как генеральными штабами продумывается стратегическое развертывание войны в целом.

Появление новых фронтов или новых измерений программы оказывается возможным, как только может быть вычленен фрагмент среды (где продвигается программа или осуществляется военная операция), который может быть материально организован и рефлексивно связан с другими уже обособленными фронтами-измерениями программы. Так, например, немаловажное значение в современном мире имеет отношение к осуществляющейся войне так называемого мирового общественного мнения, которым можно манипулировать и управлять средствами массовой информации. Управление общественным мнением зависит от актуальности предъявляемой информации и способа косвенного (без нажима) внедрения в сознание ее получателя своего видения происходящих событий. Поэтому возможна (и желательна) передача на экраны телевизоров, например, материалов съемок ракетной бомбежки позиции противника с борта истребителя[42]. Но появление подобных передач может рассматриваться и как утечка стратегической информации, а следовательно, может специально организовываться как специальная провокационная мера. Таким образом, сообщения в средствах массовой информации событий о военных действиях вычленяются в виде особого фронта, который может выполнять разные функции: идеологического воздействия на общественное мнение с целью создать условия для массового уничтожения населения, диверсионной контрразведывательной операции и так далее.

Осмысленность такого усложнения программы или военной операции сохраняется только в том случае, если в каждом измерении программы и на каждом фронте удерживается форма движения в целом. Введение нового измерения программы представляет усложнение формы программной организации работ и программного мышления. Эта форма должна быть выявлена, описана в рефлексивном знании об устройстве программы и обобществлена всеми членами коллектива, осуществляющими продвижение в соответствии с разными измерениями программы.

Выделение новых измерений программы, как и вычленение новых фронтов военной операции, осуществляется методом ракообразного

стр. 71

движения по И.Г. Фихте. Реализация первого шага программируемого действия уже реально предполагает включение в бесконечное множество социально-общественных отношений, которые выступают предпосылкой реализации программно-организуемого действия. Анализ и вычленение этих отношений оказываются рефлексивно возможными лишь после осуществления некоторого шага. Но выполнение реализационного шага, действия есть *прорыв к реальности* [43], который является созидательно-креативным актом и содержит в себе массу совершенно новых содержаний (хотя еще и невыявленных в различном рефлексивном мышлении) по сравнению с мыслительной действительностью замысла. Таким образом, после выполнения программно-организованного действия программное движение в целом строится не вперед — к постановке следующей цели и к выполнению следующего шага, а "назад", к рефлексии условий и предпосылок и затем к осознанному артифицированному воспроизводству этих предпосылок и условий на следующем шаге действия.

стр. 72

[1] См.: Щедровицкий. Г.П. Избранные труды. М., 1995.

[2] См. Часть вторая. Глава пятнадцатая, наст. изд.

[3] Интересно в данном случае то, что применив оператор метода двойного знания, мы, фактически, различили предметы каждого из этих знаний. Так, предметом первого знания выступает *проектная система мыследеятельности и типы мыследеятельностных процессов*. Предметом же второго знания является результат самоорганизации конкретного лица, осуществляющего проектирование — *проектирующее сознание*. Таким образом, проектирующее сознание является конкретным реализационным предметом по отношению к фиксируемому в особой онтологии (схеме объекта) системномыследеятельностному предмету.

[4] См.: Генисаретский О.И. Методологическая организация исследований и разработок в области автоматизированного проектирования // Автоматизация строительного проектирования (организационное проектирование). М., 1975. Ср.: "При этом функциями методологии являются научное исследование, критическая оценка и *проектное нормирование* (подчеркнуто мной, Ю.Г.) процессов и результатов мышления, с точки зрения потребностей данной деятельности. Поэтому, вообще-то, канал методологической организации может функционировать в режимах знания, оценки ли проекта [*нормы*] (подчеркнуто мной, Ю.Г.)". С. 79.

[5] См.: Автоматизация строительного проектирования (организационное проектирование). М., 1975.; Методология исследований проектной деятельности (тезисы сообщений). М., 1973.

[6] См.: Baader F. Wissens — und Gottesargumente als Letzbegründungsargumente bei Platon, Deskartes und Fichte. Habilitationsschrift. – Gröbenzell, 1984. 5. 904 . Ср. также: Громыко Н.В. Мюнхенская школа трансцендентальной философии: методологические аспекты. М., 1994. С. 14: "Универсалии-предикабилии — это такие классы понятий, которые могут приписываться в качестве предикатов субъекту суждения независимо от конкретного мыслительного контекста. В отличие от них универсалии-трансценденталии являются субъектами самопредикации, они не подчиняются готовым дихомизированным членениям и обязательно предполагают наличие живого мыслительного контекста, в котором, собственно, и происходит их порождение".

[7] Данное выражение принадлежит Г.П. Щедровицкому, но по смыслу вполне соответствует философии И.Г. Фихте.

[8] Reinhard Lauth. Transzendente Entwicklungslinien (von Descartes bis zu Marx und Dostojewski). Hamburg, 1989.

[9] Подобные идеи, например, высказываются К. Ханом при обсуждении философии Платона в его цикле лекций "Полис и его судьба", читаемых в Мюнстерском университете.

[10] Когда мы говорим о трансцендентальном проектном мышлении, речь идет о живой развертываемой практике мышления, которая находится за границами ставшего языка и отработанной формальной логики. То есть это означает, что отнюдь не факт, что то, что находится

и осуществляется в мышлении уже представлено и снято в структурах речи — языка. Более того. Живое непосредственно развертывающееся мышление включает в себя содержания, которые непосредственно не представлены и отсутствуют в сложившихся системах языка-речи. И для того, чтобы их выразить, необходимо создавать новые различия, придумывать слова. Следовательно, современное проектное мышление является современной формой развития *фихтеанства и трансцендентализма*.

[11] Весьма интересно, что современное временным образом организованное сознание — темпоральное сознание — содержит внутри себя определенный режим своего функционирования. Этот режим предполагает поддержание определенного уровня новизны вводимого материала, а также сохранение определенного типа преемственности между освоенным материалом и новым для сознания человека материалом. Нарушение привычного режима действия темпорального сознания приводит к психическим поражениям и деструкции. С этой точки зрения, проектное мышление организуется и надстраивается над существующими формами темпорального (временного) сознания. См.: Reinhard Lauth. Die Konstitution der Zeit im Bewusstsein (О конституировании времени в сознании)

[12] См.: Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта. Доклады АПН РСФСР. 1960. N 2.

[13] См.: Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

[14] Идея введения принципа соответствия метода объекту в гуманитарных науках принадлежит Л.С. Выготскому.

[15] Особенно значима роль В.Я. Дубровского — в настоящий момент гражданина США.

[16] В наст. время Столичный методологический университет (СМУ).

[17] Экспериментальная общеобразовательная гуманитарно-методологическая школа N 1314 "Проектный колледж"

[18] Это очень похоже на игру в "мерцающие" шахматы, изобретенную поэтом А. Ратушным, когда ход делается всеми шахматными фигурами одновременно.

[19] С точки зрения мыследеятельностной антропологии, все время происходит, то свертывание форм организации мыследеятельности в телесность, то наоборот, развертывание отдельных физиологических функций в опосредованные мыследеятельностные процессы. С системной точки зрения, то процессы свертываются в морфологию, то морфология развертывается в процессы. (Об основных идеях программы мыследеятельностной антропологии см.: Ч. 3 Прил. 3 наст. изд.).

[20] Щедровицкий П.Г. процесс, как он его называет, "коммутации" (т.е. связывания) отождествляет с рефлексией, но мы не согласны с подобным толкованием рефлексии.

[21] Здесь начинается новая очень сложная область пересечения системного и системнотипомыследеятельностного анализа, где ряду системных процессов (связывание, отнесение, соотнесение) даются сущностные типомыследеятельностные определения: связывание-понимание, отнесение-рефлексия. В установлении подобных отождествлений на основе предварительно проделанной скрупулезной работы по различению понимания от рефлексии и отнесения от связывания мы видим следующий этап развития методологии — переход к методологии-5 (см.: Ч. 3 Прил. 4 наст. изд.).

[22] См. Часть 2. Глава 10 наст, изд.: "Идеальная действительность формирования национальной доктрины развития образования".

[23] См.Ч.2 Гл. 14. С. 327 наст, изд.: "Проектирующее сознание (вместо заключения)".

[24] Это мы делаем в наст, кн.: Часть 3.Приложение 5 "Проектирование и мыследеятельностная практика (Мыследеятельностный мир, в котором проектируется образование)".

[25] См.: Щедровицкий Г.П. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М.,1975.

[26] Жегалин В.А. К проблеме механизации учебной деятельности // Вопросы методологии. 1991. N 3; Жегалин В.А., Нечипоренко А.В. Концепция философско-методологического и психолого-педагогического обеспечения человеко-машинных систем (ЧМС) // Вопросы методологии. 1991. N 4.

[27] Щедровицкий Г.П. Смысл и значение // Избранные труды. М.,1995.

[28] В соответствии с данной тенденцией мышления даже такой гениальный мыслитель, как Г.В. Лейбниц считал, что Бог тоже создает механизмы, но только бесконечные по уровню механизмической проработки и соорганизации слоев изделия (типичный пример — живые организмы, созданные Творцом). Человек-механик ограничивается только определенным слоем, в котором создается конструкция. В других слоях он ничего не конструирует и довольствуется тем, что ему предоставлено. (См.: Гайденок П.П. Эволюция понятия науки. М., 1987).

[29] См.: Тойнби А.Д. Постижение истории. М.,1991. С. 517-529.

[30] См.: Часть третья. Приложение пятое наст. изд.

[31] В отличие от онтологии, определяющей структуру объекта, подход является единицей практикоориентированной инструментальной теории, требующей реального, хотя и в мыслительной имитации, осуществления, проделывания, выполнения выделенных и представленных в нем структур. Мыслитель, использующий подход, в отличие от теоретика, опирающегося в своей работе на онтологию, не только видит как устроен объект и в соответствии с этим видением организует свое понимание, но он еще специально организует собственное мыслительное действие и мыслительное движение.

[32] Выступая в 1993 году в Алма-Ате на конференции по политологии, Збигнев Бжезинский уверял собравшихся, что это очень хорошо, что развалилась советская империя. Но некто задал Бжезинскому вопрос: "Извините, а разве США не империя?" Збигнев улыбнулся и сказал: "США — это совсем другое дело. США — это империя, но чертовски удачливая!".

[33] См.: Часть третья. Приложение первое наст. изд.

[34] См.: Benedetto Croce. Die Geschichte auf allgemeinen Begriff der Kunst gebracht. Hamburg, 1984. S. 59-60.

[35] См.: Громыко Ю.В., Давыдов В.В. Образование как средство развития региональных общественных систем // Россия-2010.1993. N 1.

[36] Таким образом, *Übermensch* Ф. Ницше — это правильно поставленная проблема, но неправильно найденное решение. Решение во всей его конкретности предполагает понимание, что *Übermensch* — это не просто страдающее эстетствующее сознание, но — это живой носитель государственности перед лицом смерти.

[37] Здесь мы отсылаем читателя к идее В.С. Соловьева о том, что значимость той или другой национальной культуры определяется вкладом в общемировую проблему преодоления смерти.

[38] Наряду с другими группами последователей Г.П. Щедровицкого и его школы (групп П.Г. Щедровицкого, С.В. Попова, А.П. Зинченко).

[39] См.: Toffler A. and Toffler H. War and Anti-war in 21 century. N.Y. 1994.

[40] Схема является суперорганизованностью или единством одновременно пяти организованностей: знака, понятия, идеализации, знания, средства.

[41] Тофлеры А. и Х. уверяют в цитированной выше книге, что впервые подобный тип войны был осуществлен в ходе так называемой Gulf War

[42] Там же.

[43] Это прекрасно понимал и показал в своих работах С.Л. Франк.

Глава вторая. Идеальный космос проектирования в образовании

Ядерные конструктивы для осуществления проектирования в образовании (проектирование против конструирования)

Для того, чтобы создавать образовательные проекты, нужно владеть идеальной действительностью проектирования образовательных процессов, образовательных систем, образовательных институций и механизмов развития общества на основе образования. Данная идеальная действительность содержит в своей организации своеобразный набор конструктивных элементов, из которых может собираться конструкция. Конструктивные элементы представлены в структуре данной идеальной действительности как отдельно вычленяемые и описываемые конструктивы. Это — то, из чего могут собираться конечные сконструированные изделия. В отличие от вещного морфологического конструирования, идеальное конструирование имеет целый ряд отличительных особенностей.

Так, при построении конструкции вещи мы всегда имеем фиксированный, представленный в виде заготовок и сборочных частей, набор конструктивов. Идеальное конструирование постоянно строится на проигрывании в мышлении идеальной конечной целостной конструкции и анализе того, в какой мере эта уточняемая идеальная конструкция может быть построена на основе представленного перечня конструктивов. Если намечаемая идеальная целостность, имеющая определенную функцию и назначение, не может быть построена на основе имеющегося перечня конструктивных элементов, может быть поставлена специальная задача получения новых конструктивных единиц, новых элементов, из которых будет собрана идеальная конструкция. Таким образом, *морфологическое вещное конструирование* опирается и определяется представленным и заранее заданным наличным набором конструктивных элементов, а задача конструктора состоит в том, чтобы, организуя и выявляя различные сочетания конструктивных

стр. 73

элементов друг с другом — вспомогательные конструкции, использовать эти сочетания для построения целостной конструкции. Конструктор-морфологист, конструктор вещных структур с самого начала ограничен имеющимся набором конструктивов и определенным числом их сочетаний. *Идеальное же конструирование* допускает постоянную работу по преобразованию самих конструктивных элементов, по смене *алфавита* конструктивов или *типологических рядов* конструктивов, исходя из задачи построения намечаемой целостности. Но за счет чего возникает возможность подобного идеального вычитывания (Auslesen) все новых и новых типологически стандартизованных элементов, из которых может собираться данная идеальная конструкция? Эта возможность определяется наличием идеальной действительности конструирования. Эта идеальная действительность конструирования позволяет восстанавливать сами функции, которые закрепляются за тем или иным конструктивом, проблематизировать сам уже вычлененный и проработанный набор функций, который материализован в конкретном конструктивном элементе.

Каков генезис самих конструктивов, как появляются они? Конструктивы возникают при специально поставленной задаче воспроизводства и тиражирования некоторой уникальной конструкции. При попытке воспроизвести данную конструкцию

решается задача унификации и стандартизации элементов, на которые может разбираться данное изделие и из которых затем могут собираться изделия такого типа. Таким образом, конструктивы появляются как результат прямых и обратных операций[1] по композиции и декомпозиции созданного единичного уникального изделия. Создание уникального изделия опирается на прототипы[2], которые будучи преобразованы в ситуации, исходя из конкретных задач, приводят к получению единичного результата. Вычленение прототипов, к которым может относиться сознание и мышление проектировщика, происходит по-разному, в зависимости от того, создается ли вещь или формируется новая социо-культурная система, например, в образовании. В первом случае при создании вещи прототипом могут выступать уже имеющиеся аналогичные вещи, и вычленение подобных прототипов происходит синкретически, непосредственно на основе обращения к привычному, обыденному опыту. В том случае, когда создается отсутствовавшая социо-культурная система (например, образовательный институт), прототип еще должен быть создан на основе идеальных схем методологического мышления. Эти идеальные схемы методологического мышления точно также являются определенным пластом организации идеальной действительности

проектирования. Идеальные схемы методологического мышления позволяют начать проектировщику выделять и видеть социо-культурные системы и их динамику. С этой точки зрения проектирование в образовании — это есть не что иное, как способ искусственной организации на основе ситуативного действия естественноэволюционной динамики социо-культурных образовательных систем.

Хотя сразу надо оговориться, что в данной формулировке содержится очень много принципиальных, весьма сложных проблем. Поскольку так нами понимаемое проектирование предполагает, что проектировщик не только осуществляет выход к идеальному видению предмета своей работы, но еще и может менять плоскость и фокус самого этого видения, вычленяя в качестве разрабатываемого предмета то, что до этого не замечалось и не вычленялось, формируя новый прототип продукта своей мыследеятельности.

Выход к идеальному видению предполагает укорененность в традиции, и он основан на воспроизводстве себя внутри традиции, где в результате этого воспроизводства у формирующего идеальное видение философа, священника, художника восстанавливается и актуализируется родовая память [3], выступающая в качестве основы самосознания, переживания подлинности и самоидентичности творческой личности. Но особенность всякого художественного сознания уже на этом шаге с точки зрения традиции воспроизводства, в качестве которой может, например, рассматриваться подход Платона, встречает ряд очень серьезных возражений. Художник, в отличие от философа, задача которого состоит в упражнении в смерти, не имеет дело, по мнению Платона, с первообразом и не ставит задачи воспроизводства первообраза. Художник имитирует продукты и способы чужой деятельности, и поэтому он вынужден украшать — добавлять от себя, придумывать, конфабулировать. И результаты этого свободного фантазирования имеют самые серьезные последствия для разрушения государства и жизни традиционного общества.

Но есть еще более важное, даже трагическое обстоятельство — художественное творчество, основанное на идеальном видении, невозможно без расходования и использования родовой энергии. Так, всякий художник, переоформляющий образы предметов, вещей, людей, способы их устоявшейся представленности сознанию, исправляет или, по крайней мере, меняет их восприятие — эстетизм, *aisthesis*. Изменение восприятия выступает переделкой форм организации сознания, и оно невозможно без опоры на более устойчивые исходно родовые формы организации сознания. Но художник использует эту родовую энергию не для решения всеобщих задач рода, а для

самовыражения. Он не просветленный, не святой и не священник, решающий задачу спасения рода и личного спасения в поле вечной жизни рода. Для него важно сказать, показать, написать, исполнить новое и по-новому, так, как не писали, не изображали, не говорили до него. Но, следовательно, в этом поле обсуждений вопрос о проектировании заключается в том, в каком направлении и как использовать родовую энергию, что при ее помощи можно в данной ситуации совершить, если она не направлена исключительно на обслуживание потребности самовыражения?

И ответ состоит в следующем — она может позволить начать видеть то, что до этого не воспринималось, для того, чтобы в ситуации осуществить действие и разрешить сложившуюся ситуацию [4]. Поэтому, с этой точки зрения, всякий акт проектирования связан с построением новых идеальных расчленений, идеализации или нового набора различений, опираясь на который можно нечто новое в ситуации увидеть и начать самоопределение. Цель этого самоопределения состоит в том, чтобы понять, как должна быть изменена существующая форма организации мыследеятельности (действия, мышления, общения-коммуникации людей), исходя из этого нового видения. То есть идеальное видение обязательно должно быть обращено на способ самоорганизации самого лица в мыследеятельности, породившего или "уловившего" это видение. Поскольку акт самоопределения в ситуации проектирования завершается самопреобразованием, складывается впечатление, что и весь проектный результат состоит в характере изменения форм организации мыследеятельности. Следовательно, предмет проектной работы-формы организации жизнедеятельности, мыследеятельности может быть вычленен и операционально организован безотносительно к возникновению новых идеализации, онтологических расчленений и различений. Такое абстрагирование предмета проектирования, заканчивающееся его обособлением, позволяет свести проектирование к собственно конструированию либо к проектному конструированию. В этом случае каждый раз, когда надо решать проектную задачу, проектировщик-конструктор приходит с готовыми шаблонами, за которыми стоят наборы конструктивов. Проанализировав ситуацию, он выбирает определенный тип шаблонов и, комбинируя их, создает новую конструкцию. Предполагается (часто неявно), что данные конструктивы и шаблоны содержат в себе набор кардинально новых различений и идеализационных расчленений. Будучи однажды проделаны и затем переведены на основе абстрагирования предмета проектирования в форму конструктивов и шаблонов, они в каждой ситуации сборки и агрегирования проектной конструкции продолжают

содержать энергию нового видения ситуации. С этой точки зрения можно было бы совершенно четко сказать, что отличие проектного конструирования от собственно конструирования определяется тем, в какой мере вычленяемый предмет преобразований и стоящие за ним различения продолжают определять новое видение и требовать

преобразования существующей организации сознания и форм самоорганизации. Как только переорганизация сознания становится ненужной и вопрос о новом видении не встает, предмет преобразований выделяется в виде самостоятельного предмета чисто конструктивной работы, в котором можно вести преобразования безотносительно к тому, что происходит в ситуации.



Рис.3.

На наш взгляд, нечто подобное произошло с направлением Organization development, которое постепенно от проектирования организаций перешло сначала к их проектному конструированию по прототипам, а затем к чистому конструированию на основе вычлененных шаблонов. С точки зрения мыследеятельностного подхода, данный процесс замещения проектирования конструированием связан с отделением и обособлением действительности конструктивного мышления от реальности ситуации мыследействования. И, наоборот, сохранение собственно проектного способа работы предполагает удержание

сознанием связи мыследействования в ситуации и конструктивного мышления на специальных схемах (Рис. 3). Это достигается из позиции с ** (методологической рефлексии), в которой

обеспечивается удержание связи рефлексивно-мыслительного сознания (позиция в верхней части схемы с одной *) и рефлексивно-мыследействительного сознания (позиция в нижней части схемы с одной *). Таким образом, мыследеятельность проектирования, в отличие от конструирования, представляет множественную систему живого сознания, удерживающего реальность действия и одновременно формирующего в мышлении идеализации для преобразования и разрешения ситуации мыследействия на основе нового видения.

Но введение такого странного критерия, как "новое видение" вызывает очень много вопросов в силу его известной неопределенности. С одной стороны, это — достаточно субъективный критерий. То, что является новым для одного человека или даже группы людей, является старым и хорошо известным для других. Если же речь идет о значительно более определенной вещи — о новом видении профессионального контекста мыследеятельности или общественного контекста действия, — то очевидно, что:

1. Подобное видение является одновременно и субъективным и объективным.

2. Данное видение является контекстуально-ситуативным и представляет собой феноменальное выражение (с точки зрения самосознания и самоощущения) способности осуществить в ситуации действие.

3. Данное видение может быть отслоено в действительности мышления в виде идеализации и идеальных расчленений, либо данное видение может прикрепляться к уже существующим идеализациям и идеальным объектам.

Проектирование есть такой своеобразный тип мыследеятельности, при котором на основе ситуативного видения каждый раз заново могут переопределяться идеальные структуры и идеализации. В этом случае идеализации не существуют как застывшие раз и навсегда положенные сущности. Но на основании энергии действия, в частности, представленной в виде ситуативного видения, проектировщик может перестраивать и переопределять форму и структуры идеализации. Проектное же конструирование основано на компоновке и перекombинации различных сочетаний уже имеющихся идеализации для обеспечения ситуативного действия.

Собственно, конструирование осуществляется вообще безотносительно к ситуативному действию, и лишь после того, как идеальная конструкция создана, встает вопрос о ее внедрении в ситуации действия.

Таким образом, проектирование от конструирования отличается следующим важнейшим обстоятельством. В случае проектирования

стр. 78

происходит восстановление происхождения (генезиса) исходных идеализации и идеальных расчленений. Проектировщик, исходя из намечаемого действия и анализа ситуации, может изменять идеализации — процессуализировать их, осуществлять их процессуальное развертывание, вторично артифицируя процесс их порождения. При конструировании же идеализации и идеальные расчленения берутся и используются в готовой форме как застывшие, неизменные единицы и элементы. Поскольку установление связи между мышлением и действием является сложнейшей социо-культурной проблемой — мышление и действие "разорваны" у гигантских масс людей друг с другом, существует тенденция замены проектирования конструированием на основе комбинирования заготовленных шаблонов-конструктивов.

Сознание проектировщика в отличие от сознания конструктора обладает одной особенностью. Ее даже можно было бы назвать мистической. Это сознание совершенно четко знает и понимает, что элементы и идеальные объекты, определяющие устройство пространства мышления, могут изменять не только свою функцию, но и морфологию и случае изменения ситуации. Для сознания конструктора конструктивы, конечно же, изменяют функцию при построении той или другой конструкции, но изменение их устройства как конкретных вещей немыслимо. Это, по понятию, отрицает сам тип деятельности конструирования. Гайка не может под руками конструктора вдруг изменять свои очертания и превращаться во что-то совсем другое — нечто переходное между гайкой и штифтом. Допустимость изменения морфологии самого конструктива — вот что отличает сознание проектировщика от сознания конструктора. Действительно, конструктивы проектировщика изменчивы и подвижны. Это не означает, что они безгранично подвижны. Это определяется устройством идеальных объектов, а с другой стороны, намечаемым смыслом будущего действия в ситуации. С точки зрения организации проектирующего

сознания, действительно формируемое и обнаруживаемое будущее содержит для сознания принцип его собственного (сознания) обновления и регенерации. При конструировании сознание может подsunуть уже имеющийся в наличии образ или имеющееся понятийное различие, или некоторую отработанную в прошлом схему действия. Когда говорят, что будущее надо вообразить, и указывают на этимологию русского слова "воображение" — вхождение в образ[5], то этим действительно сказано очень многое. За исключением одного принципиального и тонкого момента — откуда берется образ, как порождается сама образная ткань? И здесь очень важно, о каком типе образа идет речь — это отсроченный образ-представление из памяти или возникающее новое

видение, в том числе с элементами порождения формы (формообразования) в процессе появления? С точки зрения анализа процессов проектирования, к этому вопросу можно подойти с двух сторон. С одной стороны, можно анализировать содержание проектирования и проектного мышления, а с другой стороны, формальные требования, задающие характеристики самой формы проектного сознания и ограничения на переход к данному режиму работы сознания. Во втором случае мы попадаем в очень интересную и радикальную ситуацию, что обновляет и позволяет регенерировать родовые структуры сознания. И это одновременно и есть вопрос ради чего проектировщик строит проекты, прорывается в будущее? Ну, не ради ведь абстрактно и диффузно понимаемой новизны. Издевательство над абстрактной новизной очень четко выражено в распространенном выражении: "Новое — это хорошо забытое старое". После постановки подобного вопроса мы, безусловно, оказываемся в самом центре платонизма, поскольку, как мы писали выше, метод проектирования основан на выходе к идеальному (точнее, эта часть проектного метода была разработана и осмыслена Платоном).

С этой точки зрения, проектирующее сознание является весьма своеобразным образованием — это сознание, которое намечает движение в будущее после восстановления и воспроизводства исходной формы мыследеятельности людей, конституирующей их общественно-историческую практику и, следовательно, жизнь. Воспроизводство означает, что сознание знает восстанавливаемую форму жизни и способно ее породить. Убедиться в этом при помощи мыслительного эксперимента можно, проделав работу аналогичную

Д. Дефо, написавшему книгу "Робинзон Крузо", в которой сознание решает задачу воспроизводства общественной мыследеятельности Англии одним человеком. Лишь после того, как сознание прошло через процесс воспроизводства той или иной мыследеятельностной формы практики, оно может ставить задачу построения будущего. Подчеркнем эту мысль еще раз. Речь идет не об угадывании будущего, не о так называемом его прогнозировании и даже не о способностях более высокого уровня — пророческо-профетических способностях возвещения будущего. Речь идет о *делании будущего*. И это делание осуществляется на основе особой организации сознания.

Человек или коллектив, обладающий такой организацией сознания, выходит в контекст формирования будущего. Данное сознание опережает ритмы и режимы работы других типов сознания. Сознание представляет с точки зрения временной перспективы будущего абсолютную реальность. Выход в этот уровень работы сознания требует четкой инвентаризации — есть в этом уровне хоть какое-либо содержание, или этот уровень пустой. Речь поэтому не идет о том, что человек или

коллектив, выработавший определенное видение будущего или определенную картину будущего, навязывает ее другим людям. Будущее, развернутое в сознании, при наличии пустот — отсутствии этих фрагментов, касающихся будущего, — в сознании воспринимающего индивида или коллектива обладает модальностью принудительного долженствования и выступает в виде перспективного императива: так должно быть и для тебя. Нечто подобное должно быть выработано и сформулировано в ответ на предлагающееся видение будущего. Если индивид, группа, коллектив или народ в целом не способны выработать свое видение будущего, различив форму данного сознания и его содержание, то они вынуждены заимствовать предложенное содержание, подчиняясь его основным характеристикам. Именно в этом, на наш взгляд, заключается переживание от Future shock — теоретической метафоры, введенной А. Тофлером. Предлагающееся видение будущего — это всегда насилие над распространенными и ставшими естественными формами сознания. Можно утверждать, что мы живем в ситуации жесткой борьбы и конкуренции перспективных видений будущего. В частности, вполне определенная модель будущего в виде бесконечного числа изменений, разрушающих естественные родовые формы жизни и не позволяющая им воспроизводиться,

предлагаемая А. Тофлером, является одним из вариантов конкурирующих футуральных проектов. Для нас же обсуждаемые им изменения, разрушающие традиционные формы жизни — семью, работу, сознание, являются не конечными окончательными результатами в виде новых форм жизнедеятельности, внутри которых в дальнейшем будет протекать наше существование, но лишь спектром вариантов из промежуточных состояний, на которое самоопределившееся человечество еще должно дать свой сущностный ответ.

Разрушающаяся жизнь и культура требуют усилий по восстановлению жизни и культуры. И это достаточно банальная констатация. Единственная новизна ситуации состоит в том, что уничтожение родовых форм жизни и культуры происходит сегодня в мировом полицивилизационном масштабе. Одновременно в случае этой катастрофы под воду уйдут несколько цивилизаций. В прошлом трагедия умирания Греции не означала, что вместе с Грецией погибнут и Рим, и Индия, и Китай, и Британия и так далее. И грек, проследившая угрозу гибели античной Греции, ничего не мог сказать о всемирно-историческом процессе. Вернее, всегда существовал соблазн отождествить гибель Отечества с гибелью всего Мироздания. Сегодня же возможно не совершить подобного смешения.

Поэтому для нас структура проектировочного сознания обязательно предполагает решение проблемы воспроизводства — в данном случае российской жизни и России, но как всемирно-исторического фе-

номена или материка, и только на основании этого воспроизводства осуществлять шаги по построению (деланию) будущего.

С этой точки зрения совершенно особенно выглядят для нас так называемые "контрреволюционеры" — противники революций: французской — Де Меестр, А. Токвиль, Э. Берк или, соответственно, русской — Л.П. Карсавин, И.А. Ильин, молодой А.Ф. Лосев. Поскольку до настоящего момента в оценке подобных гениальных, великих философов не различалась классовая точка зрения (защита интересов определенного уничтожаемого класса) и позиция необходимости сохранения процессов воспроизводства общества.

Только подобный подход, связанный с выработкой оригинального нового взгляда на будущее при обязательном простраивании внутри него структуры процесса воспроизводства, может подвести нас к постановке вопроса о развитии. Поскольку, начиная с Г.В. Гегеля, совершенно понятно, что развивается только "духовная тотальность". Часть чего-то не может развиваться.

Как говорил Г.П. Щедровицкий, ножка от табуретки не развивается. Проблема развития, а не просто изменение, которое в своих работах и обсуждает А. Тофлер, в том и состоит, что должен быть осуществлен процесс воспроизводства общественно-практической мыследеятельности в новых условиях.

С логической точки зрения при описании процесса развития конструктивно и произвольно, на основе выдвигаемых целей, намечаемое человеческой субъективностью преобразование должно быть оестествлено внутри всемирной истории. С одной стороны, процесс развития должен быть представлен и описан как конструктивное усложнение[6] самой формы процесса, а с другой стороны, процесс развития должен быть представлен как выявление имманентной исторической тенденции. Процедура (операция) конструктивного усложнения, которая прежде всего проделывается в мысли, восстанавливающей характеристики объективной реальности, предполагает, что предшествовавшая структура формы будет восстановлена и затем к ней будет сделано приращение. Без этого невозможно усложнение.

Разобраться с логической проблемой *существования процесса воспроизводства внутри процесса развития* не помогает и существующее описание в диалектической логике закона отрицания отрицания. Дело в том, что этот закон описывает структуру суждений или коммуникативных высказываний, но не изменение конструируемого объекта в чистом мышлении. Процедуры конструктивного преобразования объекта остаются скрыты внутри этого описания. Закон отрицания отрицания можно было бы смысловым образом протрактовать так: возникающее образование (структура объекта) не просто отрицает

предыдущее через формально добавляемые "не" ко всем характеристикам предшествующего образования. Но возникающее

образование предъявляет и качественные характеристики, определения которых, с одной стороны, отрицают определения характеристик предшествующего объекта, а с другой стороны, утверждают свои собственные определения, существующие вне системы отрицаний предшествующих характеристик, но лишь описывают характеристики новой структуры объекта.

В какой-то мере диалектический закон отрицания отрицания скрывает еще одну проблему — проблему субъекта развития, или проблему позиции развития. Возникает предположение, что достаточно в "компьютере" сознания насобирать конструкцию-структуру развивающегося объекта, как данным мыслителем-"компьютерщиком" будет "схвачен" и понят процесс развития. И для построения этой конструкции не надо иметь никакого опыта участия в самом процессе развития. Но с практической точки зрения хорошо понятно, что это совершенно не так.

Участвовать в процессе развития может коллектив, общность или совокупность общностей, воспроизведшая на себе в новых условиях и переосмыслившая предшествующую форму общественно-практической жизни. Воспроизводство в данном случае еще предполагает и вполне четкий моральный выбор, и самоопределение. Если люди воспроизвели практическую форму мыследеятельности, они свободны [7] по отношению к ней. Они могут ее осуществлять, а могут и не осуществлять, они могут не копировать ее, а строить в соответствии с системой изменившихся обстоятельств.

[1] Идея обратимости см.: работы Ж. Пиаже.

[2] См.: Раппапорт А.Г. Проектирование без прототипов. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975.

[3] Важнейшая идея П.А. Флоренского.

[4] Идея рассмотреть проектное действие как способ разрешения ситуации принадлежит В. Андронову и была им высказана в 1985 году.

[5] Эта этимологическая идея принадлежит В.И. Слободчикову.

[6] Анализ этой проблемы см.: Работа Щедровицкого Г.П. в колл. монографии "Педагогика и логика". М, 1993.

[7] Данное представление о свободе совпадает с идеей свободы И.Г. Фихте (см. Фихте И.Г. Факты сознания).

Часть вторая. Идеальные действительности проектирования образования

Глава первая. Создание конкретных проектов развития образования

Разработка проектов развития образования определяется следующим обстоятельством: либо мы подходим к проектированию-конструированию образования как к созданию вещи, либо мы проектируем-программируем развитие образования как исторически эволюционирующей мыследеятельностной полисистемы. Безусловно, первый подход не является адекватным, поскольку образование не есть вещь, но в рамках осуществления данного подхода могут обнаруживаться нестандартные решения. Второй подход является единственно адекватным, поскольку образование есть исторически эволюционирующая мыследеятельностная полисистема, но его осуществление требует невероятного перевооружения мыследеятельностной практики образования, приближающегося по своим затратам и объему работ к созданию "атомного проекта". С этой точки зрения можно утверждать, что за советский период истории была создана достаточна простая, можно даже сказать, примитивная, но деятельностьная предпосылка организации практики российского образования. Эта предпосылка состояла в том, что с самого рождения ребенок независимо от национальной и социальной принадлежности погружался в деятельность системы образования. Безусловно, тот тип функционирования мыследеятельностной системы образования, который был распространен, вел к идеологическому диктату и геноциду в обществе, был направлен на фактическое уничтожение функций семьи в процессе воспитания, но с точки зрения организации деятельности задавал всеобщую предпосылку организации деятельности образования в общественной системе.

Сегодня система образования разрушается. Введенная идея вариативности является абстрактной и не работает, поскольку не обсуждается, относительно какого единого принципа, пронизывающего организацию всей образовательной субстанции, осуществляется варьирование. Направление реформирования системы образования, построенное на введении типологических вариативных образовательных систем, является

безусловно, очень важным, но оно предполагает создание деятельностного механизма варьирования, и без введения этого механизма никакое варьирование невозможно. Попытка воспроизвести единство образования на основе единых стандартов образования оказывается утопичной и бессмысленной, если не ставится вопрос о деятельностных, точнее мыследеятельностных стандартах образования. Почему? Да потому, что попытки построить стандарты образования по типу вещи, не анализируя и не обсуждая как употребляется стандарт учителем, учащимся, родителем, методистом, дидактом, управленцем и не вводя нормы употребления стандарта в его внутреннюю структуру или устройство, задать единый принцип образования невозможно. Даже единым образом описанное знание, представленное в результате данного описания в форме вещи будет по-разному пониматься и употребляться разными педагогами в мышлении, действии, коммуникации с другими педагогами и учащимися. А следовательно, никакого единого стандарта образования просто не будет. Содержанием так понимаемого стандарта, будут реальные способы его употребления со стороны всех выше перечисленных позиций.

Каков же выход и какова альтернатива? На наш взгляд — альтернатива единственная: использовать мыследеятельностные и деятельностные основания для реального конструктивного создания образовательного универсума. Начать создавать образовательный "ковчег", в котором происходит одновременное с развитием организации сознания формирование новых наук и мыследеятельностных практик.

Но что из себя представляет набор идеальных действительностей, в которых происходит проектирование образовательных систем? Данные идеальные действительности есть не что иное, как выделенный набор идеальных конструктивов, предназначенный для решения совокупности перспективных задач. Определенный класс

перспективных задач отслаивается и снимается в виде системы взаимосвязанных конструктивных элементов, которые затем еще раз могут быть использованы для решения задач данного класса.

стр. 88



Глава вторая. Идеальная действительность форм организации учебной и игровой мыследеятельностей в ситуации учения-обучения

Сегодня ни для кого ни секрет, что типомыследеятельностный набор, включенный в образовательные институты, невероятно беден. Ребенок включен практически в единственный тип мыследеятельности — учебную мыследеятельность. И прохождение через организацию этого типа мыследеятельности и определяет основные опосредствования, которые формируют сознание и мышление ребенка. Конечно же, ребенок осваивает в ходе обучения множество самых разнообразных учебных дисциплин и предметов. Но освоение всего перечисляемого выше учебного материала^[1] опосредовано системой отношений, определяемых учебной мыследеятельностью. Если эта учебная мыследеятельность примитивна и сводится практически к запоминанию, то есть основным материальным компонентом, на котором формируется данная мыследеятельностная система, является память, превращаемая в деятельность или работу по запоминанию, — то, проходя через различные учебные дисциплины, основное, чему научится ребенок, — это запоминанию самых разнообразных фрагментов учебного материала. В этом, на наш взгляд, и состояла революционная идея В.В. Давыдова по отношению к традиционной дидактике, родоначальником которой является Ян Амос Коменский: заменить учебную деятельность, понимаемую как деятельность запоминания, системой действий, имеющих продолжение в развернутых полноценных практических формах исследовательской деятельности. Данная проектная идея — ведь речь идет о перепроектировании форм и способов работы учащегося —

стр. 89

безусловно, является радикальной и преобразующей все сложившиеся способы традиционной организации обучения. Но у этой проектной идеи есть ряд своих очень серьезных ограничений. Во-первых, сведение учебной мыследеятельности к механизму всего

одной развернутой формы мыследеятельности, а именно исследовательской, является, на наш взгляд, очень сильным упрощением *механизмов учебности*. Ведь ребенок может учиться не только за счет механизмов квазиисследования и познания. Познание, конечно же, остается важнейшим, наиболее освоенным механизмом самоформирования. Но, видимо, ребенок может учиться, проектируя формы организации собственной работы, программируя осуществление спроектированного замысла, наконец, осуществляя сложную игровую мыследеятельность; и поэтому необходимо анализировать и обсуждать сложное соотношение и сочетание игровых и учебных систем мыследеятельности.

Во-вторых, вряд ли можно анализировать и обсуждать учебную мыследеятельность ребенка, не рассматривая обучающую мыследеятельность педагога в ситуации. То есть сама мыследеятельностная единица, которая разворачивается на уроке, имеет, на наш взгляд, другое устройство. Представление о том, что в виде подобной единицы следует выделять ситуацию учения-обучения и ее разные типологические варианты, разработал Г.П. Щедровицкий. Поэтому, проектируя и выстраивая самые разнообразные учебно-образовательные структуры, необходимо отвечать на вопрос, как устроены мыследеятельностные единицы, в форме которых достигается учебно-образовательный эффект. На наш взгляд, такими единицами как раз являются ситуации учения-обучения. Ситуации учения-обучения должны не проектироваться, а проектно сценироваться. То есть каждый раз для построения ситуаций должен разрабатываться сценарий, который затем реализуется. Но для того, чтобы обеспечивать эффект развития сознания ребенка сценарно, должна воспроизводиться не старая, некоторая отработанная форма мыследеятельностей учения-обучения, но проектироваться шаг развития данной формы, воплощаемый в сценарии реализуемого действия.

Наконец, помимо различных типов мыследеятельности, представляющих социо-культурные механизмы учебности, существует еще вопрос о том, какие другие типы мыследеятельностей встроены и включены в систему образования в качестве учебного материала? С этой точки зрения, при анализе проблем проектирования мыследеятельностных систем образования необходимо различать информационный учебный материал и деятельностный учебный материал. Если информационный учебный материал является предметом запоминания, то мыследеятельностный учебный материал — различные типы

мыследеятельностей, осваиваемые в ситуации учения-обучения, — выступает

стр. 90

в качестве предмета рефлексии и понимания. Это включение может строиться на разных принципах. Один способ включения заключается в том, что разные типы деятельности или даже сферы типов мыследеятельностей превращаются в разные типы дисциплин и разные типы учебных предметов: так выделяются учебные предметы — труд, рисование, пение. Но возможен и другой способ включения различных типов мыследеятельностей в содержание образования, когда создаются особые системы практической мыследеятельности, воспроизводящие саму форму построения и осуществления данного типа мыследеятельности. Но это включение должно быть выполнено особым образом, так, чтобы ребенок осваивал не различные виды профессионально-специального образования, но именно общее мыследеятельностное образование.

Эти три разных возможных вида включения мыследеятельности в структуру ситуации учения-обучения и задают, на наш взгляд, первый тип идеальной действительности проектирования образовательно-учебных механизмов.

Что касается вопроса о типомыследеятельностных механизмах самой учебности, то здесь наиболее интересные представления и стоящие за ними технологические идеи были выдвинуты В.В. Давыдовым и В.В. Рубцовым. Основное теоретическое построение В.В. Давыдова связано с тем, что он рассматривает в качестве учебной деятельности систему учебных действий: специфическое предметное действие, воспроизводящее исходные основания изучаемой теоретической системы, действие моделирования, действие преобразования модели, действия контроля и оценки. Центральным в этой достаточно стройной и взаимосвязанной системе действий, операционально дифференцирующей исходное представление В.В. Давыдова о структуре мыслительного акта, является действие моделирования. Именно поэтому, видимо, в результате осмысления этого факта В.В. Давыдовым была выдвинута идея, что учебная деятельность является квазиисследованием. Если углублять представление о моделировании, то необходимо признать, что важнейшими условиями генезиса и развернутого построения действия моделирования являются особым образом взаимоувязываемые процессы схематизации, рассматриваемые как

конструирование знаковых форм, и идеализации, представляемой как вычленение-проектирование некоторых исходных абсолютно совершенных "чистых" форм. Собственно процессы схематизации и идеализации, которые точно так же являются мыследеятельностными феноменами, уже очень сложно свести к исследованию или "квазиисследованию". И это тоже в достаточной мере объяснимо: всякий раз при анализе составляющих (микроанализе) данного выделяемого типа мыследеятельности — например, мыследеятельности исследования, мы начинаем

рассматривать элементы и подструктуры, которые не принадлежат данному типу мыследеятельности, например, схематизация и идеализация, а могут иметь отношение к другим типам мыследеятельности. Поэтому получается, что даже сам тип мыследеятельности с точки зрения системного анализа имеет полимыследеятельностную природу. И действительно, схематизация и идеализация, являясь важнейшими элементами инструментального арсенала мыследеятельности *исследования*, вместе с тем принадлежат по самим механизмам осуществления другим типам мыследеятельности — *конструированию* знаковых форм, *проектированию* идеализуемых членений.

Очень важно также, что речь идет именно о мыследеятельностном анализе, а не о деятельностном, поскольку ни схематизацию, ни идеализацию невозможно свести не только к действию с вещами, но даже к предметному действию. Процессы схематизации и идеализации могут быть *представлены* как предметные действия. Но при этом очень важно иметь в виду, что они не могут быть редуцированы и сведены к предметным действиям. Процессы схематизации и идеализации являются системой мыслительных предметных действий, которые развертываются внутри сферы процессов понимания и, следовательно, предполагают включение специфических механизмов сознания. Но при этом нельзя утверждать, что схематизация и идеализация и есть система предметных действий.

Другая гипотеза о системномыследеятельностных механизмах учебности была выдвинута В.В. Рубцовым. С точки зрения данного исследователя, наиболее эффективный механизм обучения связан с преобразованием самой исходной формы организации учебно-обучающей (ведь речь идет и об учащемся и о педагоге) работы.

Осуществляя подобное преобразование, учащийся вынужден самостоятельно установить, что является его предметом освоения во взаимодействии с педагогом, поставить учебные цели и выйти в управляющую организационно-техническую позицию по отношению к форме организации коллективной учебной мыследеятельности. Механизмы других типов учебности, когда ребенок не выходит в управляющую организационно-техническую позицию по отношению к форме организации учебно-обучающей работы, в ситуации значительно менее эффективны; например, когда ребенок копирует действия педагога или когда он имитирует осваиваемый образец, пытаясь нащупать условия его возможного ситуативного варьирования и модификаций.

Постановка вопроса об осваиваемом в ходе обучения образце требует совершенно нового нестандартного взгляда на проблему учебности. На наш взгляд, учебную мыследеятельность и механизмы учебности у В.В. Рубцова уже вряд ли можно свести к системе учебных действий. Это именно та точка, где теоретическая схема анализа деятельности

А.Н. Леонтьева, в соответствии с которой необходимо различать уровни деятельности-действия-операции, оказывается наиболее несовершенной и нуждается в очень серьезной коррективе. Все дело в том, что различные деятельности не существуют как независимые вещно-морфологические образования. Они находятся в постоянном взаимодействии, столкновениях друг с другом. Поэтому можно вычленивать поле ансамблевых взаимодействий различных типов мыследеятельности друг с другом. Эта среда ансамблевых взаимодействий различных типов мыследеятельностей друг с другом и задает предельную мыследеятельностную онтологическую картину, а отнюдь не уровненное устройство деятельности в соответствии с представлениями А.Н. Леонтьева. Реальное существование этой ансамблевой ткани типомыследеятельностных взаимодействий прежде всего определяется мыслекоммуникацией между представителями разных типов мыследеятельности. В поле этих мыслекоммуникативных взаимодействий разных типов мыследеятельностей друг с другом возникают формы организации мыследеятельности. Так, рассматриваемая В.В. Рубцовым учебность выступает для него не как *тип* мыследеятельности, а как особая *форма* мыследеятельности, которая может организовывать и подчинять своему устройству множество самых разнообразных других типов деятельности. То есть речь идет не об учебном типе

деятельности, но об учебной форме организации мыследеятельности. Что это означает, и почему различие формы организации и типа мыследеятельности оказывается таким принципиальным?

Все дело в том, что те или другие типы мыследеятельности, захватываемые и будучи организованы различными формами организации мыследеятельности, подчиняются принципам и требованиям этих форм организации. Особенности "поведения" — принципы осуществления того или иного типа мыследеятельности — являются не абсолютными, но функциональными характеристиками в зависимости от того назначения и функции, которую выполняет данный тип мыследеятельности внутри данной формы организации мыследеятельности. С системной точки зрения это и есть различие морфологическо-субстанционального и функционального анализа. Тип мыследеятельности есть не морфологическая, но функциональная характеристика; и это не *вещность*, не *натуральность*, но *идеальная функциональность* деятельности, и прежде всего ее цели и средства и обнаруживаются при анализе соотношения формы организации мыследеятельности и типа мыследеятельности. Функции проектирования, исследования, конструирования, управления будут совершенно разными, например, в учебной форме организации мыследеятельности и в производственной форме организации.

Но более того, сами формы организации мыследеятельности точно

стр. 93

так же являются не морфологическими, не натуральными, но идеально-функциональными образованиями. Все дело в том, что при осуществлении конкретного практического случая мы имеем дело не с одной уже осуществившейся формой организации мыследеятельности, но, как правило, со столкновением нескольких разных форм. Так, при анализе учебной формы организации мыследеятельности очень важно соотношение и взаимоопределение учебных и игровых форм организации мыследеятельности, в которых осваиваемый учебный образец представлен совершенно по-разному и имеет разные особенности своего осуществления. Более того, в развернутых эффективных процессах обучения мы всегда имеем учебно-игровые, игро-учебные полисистемы мыследеятельности. Итак, различие в видении очень существенное: в одном случае мы фиксируем обособленную учебную деятельность,

в другом — ансамблевые взаимодействия разных форм организации мыследеятельности, внутри которых мы выделяем функции той или другой формы организации мыследеятельности.

Представление о форме организации мыследеятельности задает, фактически, исходную идеальную действительность проектирования самих механизмов учебности в образовании. И это вполне, на наш взгляд, объяснимо, поскольку проектирование существует прежде всего как организационное проектирование. Но, с другой стороны, мы говорим об организационно-мыследеятельностном проектировании, а не о конструировании организаций. Отличие весьма существенно. Формы организации мыследеятельности имеют культурно-историческую "природу". Они не являются чисто искусственно-конструктивным продуктом. Формы организации мыследеятельности — это искусственно-естественные или даже искусственно-естественно-естественные образования, обладающие принципами и закономерностями своей собственной эволюции и самодвижения в истории.

Таким образом, проектирование сегодня эффективных механизмов учебности есть не что иное, как проектирование форм организации учебных и игровых мыследеятельностей, в которые могут быть включены и встроены различные типы мыследеятельностей: исследовательская мыследеятельность, проектная мыследеятельность, мыследеятельность конструирования, производственно-исполнительская мыследеятельность, мыследеятельность изысканий и разведки, мыследеятельность изобретательства, мыследеятельность управления, организации, руководства, сакрально-религиозные типы мыследеятельности и прочие.

В чем же различие игровых и учебных форм организации мыследеятельностей и каковы приемы и техники их проектирования? Это различие определяется способами существования образца в мыследеятельности и принципами его освоения. Достаточно сложный анализ форм организации мыследеятельности оказывается необходимым в тех

случаях, когда образец, осваиваемый в ситуации учения-обучения, не может быть закреплен за одним, осуществляющим его индивидом, но

воспроизводится в структуре коллективно-распределенной мыследеятельности[2]. В этой структуре коллективно-распределенной мыследеятельности каждый ее участник имеет свою типомыследеятельностную функцию, и поэтому осваиваемый образец вычленяется на основе анализа разнопозиционной, разнофункциональной мыследеятельностной структуры. Типомыследеятельностные функции участников состоят в осуществлении ими в коллективной работе разных типов мыследеятельностей (исследовательской, проектной, конструкторской и так далее). И также разных мыследеятельностных функций: мышления, мыслекоммуникации, понимания, мыследействия или разных типов одной мыследеятельностной функции — разных типов мышления (религиозного, философского, научного, инженерно-конструкторского и так далее), разных типов мыслекоммуникации и понимания, разных типов мыследействия и так далее. В этом случае схема мыследеятельности и мыследеятельностные представления становятся средством выявления и проектирования позиционной разнофункциональной структуры мыследеятельностного образца.

Простейшим вариантом специально искусственно создаваемого в учебных целях распределения образца является закрепление за участниками коллективной работы отдельных процедур и операций мыследействия[3]. Освоение же учащимися образца коллективной работы оказывается возможно только при выходе ими в управленческую позицию для решения задачи преобразования формы организации коллективной мыследеятельности. Именно при решении этой задачи один учащийся или группа устанавливают соотношение между результатами выполнения отдельных мыследеятельностных функций, их сочетаний и структурой общего продукта.

Но, рассуждая подобным образом, мы как бы неявно исходим из того, что многопозиционный, связывающий в своей структуре разные мыследеятельностные функции, образец коллективной мыследеятельности объективно существует. И любой внешний наблюдатель может его непосредственно увидеть и вычленить. То есть при подобном подходе мы как бы допускаем в каком-то смысле натуральное существование мыследеятельностного образца. Получается, что мыследеятельностный образец можно увидеть точно также, как вещь, из внешней по отношению к нему позиции. Но все дело в том, что образец действительно существует, но только в

вычленяется и анализируется мыследеятельностный образец, имеет отношение к тому, какой в конечном итоге оказывается структура и устройство образца. И это легко объяснимо. Не внешнее наблюдение, но само понимание, в структуре которого и существует образец, представляет собой одну из составляющих акта мыслекоммуникации наряду с предъявлением мысли, действия или произнесением текста. Этот акт мыслекоммуникации разворачивается соответственно между набором педагогических позиций, воспроизводящих и демонстрирующих образец коллективной мыследеятельности, и набором ученических позиций, осваивающих содержание и форму образца. Сам процесс понимания, хотя и не совпадает с типом действия и типом мышления позиции, из которой осуществляется понимание, в значительной мере определяется особенностями этой мыследеятельностной позиции участника ситуации учения-обучения. Поэтому можно сказать, что, с точки зрения мыследеятельностного подхода, восстанавливаемые на основе понимания характеристики устройства демонстрируемого образца определяются особенностями противопоставленности и соотносительности обучающих и учебных мыследеятельностей, то есть их расположением в пространственно-временных (хронотопических, процессуально-структурных) границах ситуации.

С нашей точки зрения, учебно-обучающая (педагогическая) форма организации мыследеятельности определяется наличием четко фиксируемого образца, противопоставленного отделенной от него, осваивающей мыследеятельности. При этом замысел демонстрации образца и сама демонстрация не различаются между собой. В игровой форме организации мыследеятельности нормативная структура мыследеятельности, которая и есть структура образца; иными словами, разыгрываемое содержание или сюжет игры, сама игровая мыследеятельность, нацеленная на освоение сюжета и управленческую мыследеятельность, устанавливающая взаимоотношение первых двух мыследеятельностей, могут переопределять устройство и функции друг друга в сложном поле игровой формы организации мыследеятельности. Когда ребенок играет в лошадку, подскакивая на палке, происходит то же самое. Ребенок осваивает езду на лошади, которая представлена как идеально-нормативный сюжет его деятельности. Игровой

мыследеятельностью является действие скакания. Исходные начатки мыследеятельности управления игрой связаны с установлением границы имитации скакания на лошади при помощи подпрыгивания на палке. Ребенок управляет игрой ровно в той мере, в которой он не дает себе смешать реальность скачки на лошади и прыжки на палке, в то же время упорно и усиленно сближая эти столь разные процессы и тем самым организуя взаимное исследование одних процессов на основе отнесения их к другим процессам. В школе Курта Левина было показано,

стр. 96

что генезис игрового мыследействия ребенка связан с освоением границ действия "понарошку". На наш взгляд, овладение действием "понарошку" и есть управленческая мыследеятельность, обеспечивающая удержание границ игрового плана и не допускающая перенос этого плана на процессы, например, бытовой жизнедеятельности.

Но развернутая игровая форма предполагает перефункционализацию исходных типов мыследеятельности или типов действий в случае игровой деятельности ребенка. Это означает, что в какой-то момент функцию игровой мыследеятельности начинает выполнять деятельность по установлению отношения игрового плана к "серьезной" деятельности (Ernsttätigkeit), как ее называли в школе Курта Левина (в данном случае подпрыгивание на палке). Ребенок начинает играть, осуществляя квазиисследование, квазиизучение границ и способов использования действия "понарошку", точно так же, как до этого он играл, подпрыгивая на палке, в скакание на лошади. То есть ребенок, например, начинает играть, осуществляя различные включения игрового действия "скакание на лошади" в различные типы "серьезных" действий (Ernsthandlung) — еда, одевание итак далее, и, наоборот, различные вариации и стили физического действия подпрыгивания на палочке в структуру игрового сюжета "скакание на лошади".

Функции же управленческой мыследеятельности начинают выполнять сам способ удержания идеального содержания структуры сюжета — "скакания на лошади". Ребенок контролирует себя — речь идет о скакании на лошади. И это хорошо понятно: ведь для того, чтобы было возможно изучать способы использования действия "понарошку", то есть как-то варьировать включение игрового

действия в повседневную жизнь, то содержание, которое до этого появилось в виде игрового сюжета, должно оставаться неизменным. Более того, чем более неизменен идеальный план действия, который на предшествующем этапе фиксировался как игровой сюжет, тем больше возможностей для анализа соотношения границ действий "понарошку" и "серьезных" действий. Неизменность идеального сюжета позволяет превратить его в средство познания на следующем этапе. Если идеальный план не будет фиксироваться, он будет размыт и заполнен другими бесконечно возможными сюжетами и игра разрушится, превратившись в более интересную для ребенка деятельность общения со взрослым. Это, на наш взгляд, и происходит в определенный момент возрастного развития — игра вытесняется общением со взрослыми.

И, наконец, функцию сюжета начинает брать на себя подпрыгивание на палке в различных контекстах бытовой жизнедеятельности ребенка и общения с окружающими взрослыми и другими детьми по поводу его подпрыгивания на палке. Идеальная устремленность играющего ребенка, фиксируемая в сюжете, — попробовать подпрыгнуть

в любых самых недопустимых и невозможных ситуациях. Ребенок начинает играть в уместность-неуместность, допустимость-недопустимость подпрыгивания в различных ситуациях. Взрослые и сверстники предъявляют ребенку свои реакции из контекстов бытовой деятельности его повседневной жизни. Это означает, что играющий ребенок непрерывно общается и взаимодействует; но сюжетом этого взаимодействия опять же является обсуждение допустимости-недопустимости, уместности-неуместности подпрыгивания на палке в различных ситуациях бытовой жизнедеятельности: то ребенок "поехал на лошади", чтобы привезти папе газету из другой комнаты, то он, макая палку в ведро с водой, из которого мама моет пол, дает "лошади" попить и так далее. Итак, что мы получили в результате данного рассуждения? Игровая форма показана на рис.2, она включает три составляющих: игровую осваивающую мыследеятельность, мыследеятельность игрового сюжета и мыследеятельность управления игрой. Но, как нами было показано выше, реальный процесс игры в отличие от игровой формы предполагает перефункционализации: когда мыследеятельность 1 начинает выполнять функцию мыследеятельности 3, мыследеятельность 3 начинает выполнять функцию

мыследеятельности 2 и, наконец, мыследеятельность 2 берет на себя функции мыследеятельности 1. Возможны самые различные варианты перефункционализации, когда, скажем, происходит обмен функциями между только двумя мыследеятельностями из трех, третья же мыследеятельность сохраняет свою исходную функцию. Но, с системной точки зрения, важно при этом понимать следующее: реальное развертывание игрового процесса строится как переход от исходной системы функциональных членений к системе, в которой произошла перефункционализация (Рис. 4).

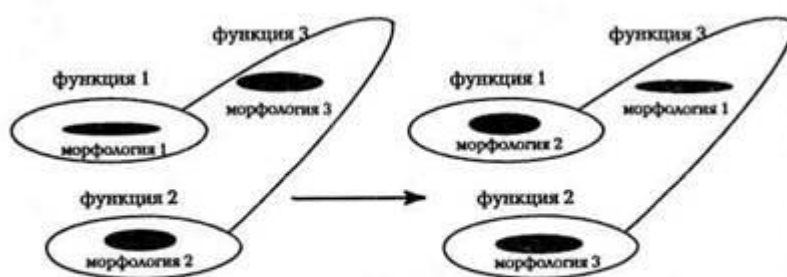


Рис. 4.

Эта перефункционализация оказалась возможной потому, что произошел выход за границы первоначально выделенной игровой системы за счет ассимиляции нового материала. Этим новым материалом является включение ребенком игры в систему исходно неигровых, бытовых отношений со взрослыми и другими детьми.

Так, конкретно, мы понимаем и видим движение внутри разработанной Г.П. Щедровицким программы по исследованию проблем детской игры[4], в которой основной проблемой является анализ того, как развивается и как существует игровое действие, которое, безусловно, невиталистично и ненатурально. Для нас возможность анализа игрового действия необходимо связана с вычленением игровой формы, которая обладает собственным самодвижением, структурируемыми взаимоотношениями ребенка со взрослыми и другими детьми. Эта структура определяется набором возможностей, которые выявляются на основе интерпретаций и преобразований игрового действия со стороны

взрослых и других детей и которые могут быть затем использованы вне солипсического, связанного с мечтаниями пространства детской ролевой игры в ситуациях учения-обучения и общения со взрослыми и сверстниками. Таким образом, мы считаем отнюдь не случайным, что Г.П. Щедровицким в работе с Р.Г. Надежиной [5] были различены отношения в игре и отношения по поводу игры и поставлена проблема детской социальности ("детского общества") — поскольку для исследования смысла детской игры было необходимо выйти за ее рамки. Мы же считаем, что помимо данного срезового членения, выявляющего, как игра в синхронии встроена в воспроизводимую определенной возрастной когортой детскую социальность, из которой затем и "вырастает" общественность, необходимо диахронное, процессуальное простраивание игровой формы мыследеятельности. Именно эта форма организации мыследеятельности не умирает на определенном этапе детского развития — и не вырастает внутрь сознания индивида (не интериоризируется), как считают последователи Л.С. Выготского, — но продолжает свое существование (и, может быть, даже развитие), приходя во взаимодействие с формами учебно-обучающей мыследеятельности.

Для нас анализ игровой формы в ситуациях учения-обучения, а также симбиоз игровой и учебно-обучающей форм мыследеятельностей очень важны с точки зрения того, как вычленяется для учащихся осваиваемый образец мыследеятельности. Когда мы рассматривали форму учебно-обучающей мыследеятельности, мы исходили из того, что ос-

сваиваемый образец мыследеятельности существует для наблюдателя и может быть вычленен непосредственно. С точки зрения игровой формы мыследеятельности, осваиваемый образец представляет собой не что иное, как сюжет, по отношению к которому выстраивается собственно игровая мыследеятельность, а отношение между сюжетом-образцом и игровой мыследеятельностью удерживается управленческой мыследеятельностью. Таким образом, на смену очень простой картине, в соответствии с которой есть непосредственно представленный образец и есть осваивающий его участник, которого очень просто привести в соприкосновение с образцом — он смотрит на образец и пытается воспроизвести устройство образца, — появляется более сложное представление. Учащегося, участника

ситуации отнюдь непросто привести в соприкосновение с образцом. Мыследеятельность, которую он осуществляет, форма организации сознания не позволяют ему повторять образец. Вернее, учащийся может повторить, воспроизвести копию образца, но в этом случае он просто перенесется в другую систему мыследеятельности по осуществлению образца, перестанет отождествляться с определенной формой сознания, с позиции которой он соотносится с образцом. Игровая форма организации мыследеятельности в системах обучения важна в тех случаях, когда важно в развернутых формах привести в соприкосновение собственную мыследеятельность учащегося, его формы организации сознания и осваиваемый образец. В этом случае действительно впервые учитывается, что учащийся — это не *tabula rasa* и что его формы организации сознания, осуществляемая им мыследеятельность очень важны для организации тонких технологий мыследеятельностного обучения. При этом цель заключается в том, чтобы позволить учащемуся в развернутых экстериоризированных, овнешненных для него самого формах увидеть установление отношения между осваиваемым образцом и мыследеятельностью, формами сознания, с которыми он идентифицируется.

Возможны разграничения игровой и учебно-обучающей форм организации мыследеятельности, с одной стороны, и (обучающе-учебно)-игровой и (игро)-обучающе-учебной, — с другой.

Первое разграничение определяется тем, может ли быть в системе мыследеятельности функционально выделен и закреплён образец (учебно-обучающая форма организации мыследеятельности), или форма организации мыследеятельности представляет собой бесконечное перевзаимоопределение различных типов мыследеятельности, в том числе и мыследеятельности образца, которая в результате перевзаимоопределений теряет эту функцию (игровая форма организации мыследеятельности).

Смысл второго разграничения, во-первых, определяется простой семиологической схемой соединения слов (обучающе-учебно)-игровая и

(игро)-обучающе-учебная, при котором замыкающее слово конечным образом переопределяет смысл самого сочетания, —

подобно тому, как в логике соединения позиций замыкающая мыследеятельностная (деятельностная) позиция[6] переопределяет и подчиняет собственной логике содержание работы предыдущей. Таким образом, порядок соединения словесных сочетаний определяется для нас позиционной логикой. Поэтому (игро)-обучающе-учебная форма организации мыследеятельности определяется подчинением игровой мыследеятельности обучающе-учебной. (Обучающе-учебно)-игровая форма организации мыследеятельности, наоборот, характеризуется подчинением обучающе-учебной мыследеятельности игровой. Во-вторых, данное различие характеризуется следующим обстоятельством — остается ли предъявляемый учителем образец, закреплённый ли за позицией учителя или выстраиваемый в ходе коллективных взаимодействий учителя и учащихся, неизменным или он преобразуется в результате выявления и предъявления позиций учащихся?

Понятно, что за обоими разграничениями стоит проблема — как существует образец в мыследеятельности? Образец мыследеятельности определяется прежде всего отношением демонстрирующего(щих) и воспроизводящего(щих) позиций в ситуации. Возможны следующие варианты особенностей этого отношения:

1. Воспроизведение образца сводится к пассивному восприятию; в этом случае позиция воспроизводящего (ученика) не имеет никакого значения (обучающе-учебная форма организации мыследеятельности).

2. В ситуации должен быть построен процесс установления отношения с образцом: важны позиции и демонстрирующего образец (учителя) и воспроизводящего его (учащегося); но в одном случае характеристики образца остаются неизменными независимо от особенностей понимания учащегося, а во втором случае образец уже не может быть сведен только к показываемым фрагментам работы безотносительно к формам понимания позиции, из которой он должен воспроизводиться (обучающе-учебно-игровая форма организации мыследеятельности).

Но и в данном случае ключевой при освоении всевозможных форм организации мыследеятельности является управленческая позиция, из которой осуществляется преобразование сложившейся в ситуации формы организации мыследеятельности. Именно из этой позиции

задаются ограничения на развертывание учебных и игровых фрагментов в ситуации. В том случае, когда учащемуся удастся выйти в управляющую позицию, можно однозначно сказать, что он понял

стр. 101

структуру данного образца и его устройство и теперь основная трудность состоит в отработке и освоении процессов его осуществления.

Мы являемся сторонниками введения в образование учебно-обучающе-игровых форм организации мыследеятельности. Значимая роль этих форм связана с возможностью введения в образование ситуативно-мыследеятельностного содержания. Игровые формы являются значительно более свободными и пластичными, нежели собственно учебные формы организации мыследеятельности. Эта большая пластичность связана с *открытой позиционностью* игровых форм. Учебно-обучающие формы организации мыследеятельности характеризуются закрытой позиционностью. Это означает, что весь набор возможных учебных позиций определяется содержанием и формой осваиваемого образца в ситуации учения-обучения. В игровой же структуре, внутри которой строится процесс обучения, функции образца определяются самоопределением и целями открытого набора игровых позиций. С этой точки зрения образца как бы и не существует — он вычленяется и обнаруживается каждый раз в зависимости от построенной игровой формы и способов управления процессом развертывания содержания внутри игровых взаимодействий. Какие реальные сложности возникают в процессе вычленения образца внутри самой ткани игровых взаимодействий, мы показали в книге "Организационно-деятельностные игры в образовании". В огромной сложности вычленения образца для освоения способов мыследеятельности как раз и состоят сила игровой работы и одновременно ее слабость.

Сила игровой работы заключается в том, что любое заранее задуманное и заготовленное содержание будет приведено в соприкосновение с системой вопросов и рассуждений, которые возникают в самой игровой ситуации. И более того, в самой ситуации рождается новое содержание, которого не было до ее возникновения.

Слабость игровой работы состоит в том, что содержание, которым владеет взрослый педагог, может оказаться неадекватным по отношению к игровой форме, построенной в результате взаимодействий взрослых и детей. И тогда получается следующее — мы имеем дело с весьма сложными и динамичными игровыми взаимодействиями, которые бессодержательны и бессмысленны с точки зрения проблем образования и развития. Для того чтобы этого не произошло, педагог должен сохранять управляющую позицию по отношению к строящейся игровой форме и самому стилю игры.

С точки зрения выявления самих типов игры на разных этапах жизни игровой формы различают *play, game и performance* [7]. Play-форма

стр. 102

характеризуется построением игровой формы — игровая форма еще не сложилась и должна быть построена. Game-форма связана прежде всего с процессами воспроизводства игровой формы. И, наконец, performance-форма определяется уничтожением понимающе-смысловых структур и построена на ритуальном воспроизведении сложившейся на предыдущих этапах игровой формы.

Данное тройное различие описывает цикл жизни игровой формы в квазинаучном, квазиестественном залоге, в соответствии с которым предполагается, что может быть выделен закон существования трех типов игровых структур на протяжении жизни игровой формы.

Если же занять позицию методологического анализа, то необходимо ответить на вопрос: за счет каких способов действия и при опоре на какие социо-культурные основания игра строится и управляется как *play*, как *game* или как *performance*? Г.П. Щедровицкий в ходе проведения организационно-деятельностной игры в поселке Белоярском на Урале было продемонстрировано, что *play* существует как *система борьбы* (или, точнее, как *мыследеятельность борьбы*) руководителя игры с противостоящими ему фокусами управления игровыми взаимодействиями. Именно непрерывная смысловая борьба в системах мыслекоммуникации за лидерство и за возможность определять приоритетность в ценностных оценках и в допустимых и недопустимых способах интерпретации происходящего и является более глубинным, отнюдь не лежащим на поверхности, механизмом формообразования игровых процессов.

Педагог в учебно-обучающе-игровых формах и должен постоянно вести борьбу с формами сознания учащихся и с системами складывающихся у них ценностных ориентации за более содержательные, более осмысленные способы понимания происходящего и более жесткие с социо-культурной точки зрения нормы мышледействования (Tat und Handlung). Безусловно, это борьба не с ребенком, а с теми общностями, которые являются естественными субъектами социализации и воспитания данного конкретного ребенка. Но, с другой-то стороны, разве не в этом и состояла всегда функция педагога — навязать ребенку диктатуру мысли, поскольку никакой демократии в мышлении и культуре не существует? В игровых формах учения-обучения удастся сделать более развернутой и более представленной позицию ребенка, которая в стандартных условиях обучения, как правило, скрыта. Но после того, как эта позиция представлена, начинается настоящая борьба педагога с теми системами ценностей, которые непосредственно высказываются ребенком как само собой разумеющиеся исходные координаты оценок и понимания происходящего.

Подобный воинственный характер педагогического воздействия, на наш взгляд, определяется прежде всего тем, что образование является

социо-культурной системой. Культура и социум не состоят в согласованных гармоничных отношениях: системы социальных и культурных позиций находятся в непримиримом жестком конфликте. Типичный пример и символ этого конфликта — Сократ. За последующие после его смерти 2500 лет мало что изменилось в степени остроты конфликта социальных и культурных позиций. Педагог, который должен быть представителем подпространства культуры (хотя сплошь и рядом именно работники образования являются типичными закоснелыми представителями социума, проводящими типичную контркультурную точку зрения[8]) в социо-культурном пространстве, вынужден вести бой с распространенными, принявшими форму догм и навязываемыми ребенку через структуры жизнедеятельности[9] социальными точками зрения.

Понимание того, что в основе механизмов формообразования игры лежат механизмы борьбы, а точнее, боя, позволяет наметить целую

серию гипотез о феномене игры в современном обществе. На наш взгляд, игра как борьба и как бой связаны с совершенно особым состоянием человека, осуществляющего эту борьбу, и с трансляцией этого состояния на основе игры. Феномен такого состояния заключается в том, что человек осуществляет борьбу без всякого упования на победу. Человеку абсолютно неважно, как закончится бой, — поражением или победой. Поэтому проводя данный конкретный бой, человек осуществляет демонстрацию реалистичности-реальности, самой возможности существования его точки зрения, жизнеспособности его способа действия как позиции. Именно этот феномен как предельный и лежит в основе практики организационно-деятельностных игр. Возникает вопрос, что это за феномен и в чем его социо-культурная "природа"?

На первом совещании по исследованию игры (Москва, 1991 год) П.Г. Щедровицкий, обсуждая концепцию игры Л.С. Выготского, выдвинул гипотезу о том, что в культуре отсутствуют нормы игры. Поэтому непонятно, как, например, нормировать организационно-деятельностные игры. Именно этот факт — отсутствие, незафиксированность культурных норм игры — явился причиной натуралистического взгляда на игру Л.С. Выготского — родоначальника культурно-исторической противонатуралистической концепции психологии. Долгое время, года два, как минимум, все методологи пытались разобраться с этим парадоксом, но, как нам известно, ответа на этот вопрос пока нет. На наш взгляд, в культуре не отсутствуют нормы игры — они просто скрыты, а точнее, надо еще иметь гипотезу того, в каком разделе культуры искать социо-культурные нормы развернутых форм игры, относительно

которых могут быть проинтерпретированы и выведены всевозможные формы игр, в том числе и детская игра, которую обсуждает в своей концепции Л.С. Выготский.

На наш взгляд, этим разделом является религиозно-эстетическая область. Феномен игры, с этой точки зрения, имеет отношение прежде всего к древнегреческой трагедии, которая, как известно, выступала для греков (афинян) в функции политико-религиозной мистерии, а также к явлению Христа и его земной казни, засвидетельствованным в Евангелии. В чем же состоит игровая норма, воплощенная в древнегреческой трагедии и явлении Христа?

Она состоит в творческом создании действия, для которого, как такового, нет предпосылок в социальной ситуации — то есть само это действие не от мира сего, с этой точки зрения данное действие безумно, с прагматической точки зрения невыгодно и социально неадекватно. Оно социально не понимается и не воспринимается людьми, для его осуществления просто нет места. Но с этой точки зрения задача игры состоит в том, чтобы построить действие в соответствии с духовно-культурными, а не социальными законами — то есть осуществить творчество не в области мысли, а в области действия и через это творчество создать новый практический образец личного действия в самых различных и разнообразных ситуациях. И в той мере, в которой в социальных ситуациях создается возможность не просто для копирования, но для творческого порождения образца нового действия, имеет смысл говорить об игро-учебной и учебно-игровой образовательной практике.

[1] На наш взгляд, основная проблема современной дидактики состоит в том, что сегодня в методологических работах по дидактике образования не различаются учебный материал и содержание образования. О проблеме содержания образования см.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры как средство развития образования (технология прорыва в будущее). М., 1992.

[2] См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры как средство развития образования (технология прорыва в будущее). М., 1992.

[3] См., например, докторскую диссертацию В.В. Рубцова.

[4] См.: Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Избранные труды. М, 1995.

[5] Щедровицкий Г.П., Надежина Р.Г. О двух типах отношений руководства в групповой деятельности детей // Вопросы психологии. 1973. N5

[6] Эта логическая идея была выдвинута Г.П. Щедровицким в ходе проведения ОДИ (организационно-деятельностной игры)-1:

"Разработка ассортимента товаров народного потребления для Уральского региона".

[7] Различение play и game было введено нами на первой конференции по мыследеятельностному исследованию проблем игры (под руководством Г.П. Щедровицкого). П.В. Малиновский ввел еще одно понятие, относящееся к циклам жизни игровых форм – performance. Таким образом, сложилось целостное понятийное различие.

[8] Но, впрочем, им именно поэтому и не нужна никакая игровая форма организации учения-обучения.

[9] Типичным примером такого навязывания является плэйбоизация (термин Л. Ларуша) населения России средствами массовой информации.



Глава третья. Идеальная действительность проектного конструирования мыследеятельностного содержания образования и типы учебных действий

В соответствии с заявленной и представленной нами программой мы осуществляем разработку новых типов содержания образования в виде построения метапредметов. Понятно, что типом деятельности по построению метапредметов является конструирование содержания, точнее, конструирование структур этого содержания. Но помимо конструирования структур содержания, образующих, заполняющих собою конструкцию учебного предмета в целом, разработка содержания образования отвечает на вопрос, как разворачивается, движется (какова *кинетика*) содержание образования на основе включения его фрагментов в учебные ситуации. Форма организации учебных ситуаций проектируется, после этого осуществляется проецирование результатов реализации проекта учебной ситуации в действительность учебного предмета с тем, чтобы определять следующий шаг разворачивания-продвижения единицы содержания. На основании этого продвижения строится следующий новый проект учебной ситуации, который затем реализуется.

Возникает вопрос: в чем заметное различие действительности учебного предмета и ситуации учения-обучения? Это различие

оказывается прежде всего связанным с тем, что действительность учебного предмета — это действительность мышления, а ситуация учения-обучения — это реальность *действия*. Поэтому связь действительности учебного предмета и ситуации учения-обучения — это не что иное, как связь мышления и действия. Что же представляет собой этот безусловно общий тип связи — связи мышления и действия — с точки зрения антропологической образовательной проблематики; то есть что такое связь мышления и мыследействия в контексте образовательно-возрастного роста сознания?

Понимание этой связи означает прежде всего, что участником ситуации учения-обучения будет схвачен общий принцип соотнесения мыслительного содержания и позиции действия в ситуации. Участнику ситуации, в частности, становится понятно, что из другой позиции, с этой точки зрения, возможен выход к совершенно другим фрагментам мыслительного содержания. Всякий же мыслительный фрагмент содержания имеет полипозиционную структуру осуществления и реализации и продвижения в нем. Важнейшая характеристика мыследеятельностного содержания образования состоит в том, что результатом освоения содержания является не запоминание сведений, а построение собственного хода в рамках определенной темы, или обнаружение собственного принципа действия в рамках поставленной задачи. На наш взгляд, на предыдущем этапе исторического развития формирование подобных способностей — осуществлять процесс мышления, ставить и решать проблемы, вырабатывать отсутствовавшее до этого в научно-философской культуре различие — вообще не выступало целью образования. Это было уделом элиты — философов и ученых Нового времени. То, что тот или другой индивид оказывался способным ставить проблемы и их решать, являлось делом случая. Кардинальное преодоление Нововременного исторического периода в данном локальном моменте состоит в том, что раньше считавшиеся элитарными способности становятся предметом целенаправленного формирования в институтах образования. На основе каких же учебных действий строится освоение содержания образования в ситуации учения-обучения? С нашей точки зрения, сегодня основная проблема анализа форм учебной мыследеятельности состоит в определении роли и функций понимания и учебной мыслекоммуникации в ситуации учения-обучения. Различая на основе схемы мыследеятельности три, фактически, разных процесса

понимания — понимание в процессах и системах мышления, понимание в процессах и системах мыслекоммуникации и понимание в процессах и системах мыследействования, мы должны отметить, что, являясь исходно (генетически, по происхождению) единым, понимание выполняет внутри этих трех разных процессов и систем отличающиеся друг от друга функции.

Единство процессов понимания определяется тем, что понимание выбрасывает впереди себя противопоставленный субъективности и личности исследующего и познающего предмет. И с одной стороны, «тот предмет — это то, что понято или взято личностью, а с другой стороны, — то, что взято, но как существующее независимо от личности, объективно. Не случайно этимологически слово предмет обозначает то, что бросается, "метается" человеком впереди себя и затем становится меткой пути.

Внутри процессов мышления понимание позволяет схватывать

стр. 107

структуру объекта или идеализацию, определяющую его конкретное устройство в ситуации коммуникации, понимание позволяет проникать в действительность сознания оппонента; в системах мыследействования на основе процесса понимания можно восстанавливать объективное содержание целей, целевых структур и целевое видение предстоящего действия. Освоение содержания этих трех функций понимания в равной степени необходимо в учебной работе, и выпадение у человека одной из этих важнейших функций приводит к ущербу в процессах развития в целом[1].

Так, в том случае, если учащимся не осваивается понимание в процессах мыслекоммуникации (мыслекоммуникативное понимание) и понимание в процессах действия (мыследействовательное понимание), а понимание в процессах мышления (мыслительное понимание) становится все более сложным, дифференцированным, чувствительным к воспринимаемым особенностям, как это ни парадоксально, то в итоге учащийся оказывается способен репродуцировать и воспроизводить лишь уже сложившиеся и имеющиеся идеализации и схемы объектов, но отнюдь не порождать новые.

В чем же дело? Все дело в том, что понимание в процессах коммуникации позволяет нам начать дифференцировать свое собственное видение и видение оппонента и тем самым подводить человека к роли и функции собственной субъективности в процессах мыследеятельности. Освоение собственной субъективности и овладение ею приводит к тому, что и в процессах мышления, освоив идеализацию, личность может отнестись к данной идеализации не как к объективному, натурально существующему для всех бесспорному знанию, но как к персональному видению конкретного исторического лица, построившего эту идеализацию. После этого может быть поставлен вопрос: а в чем особенности субъективного видения данной личности, и могут ли они быть выражены в виде своего собственного представления об идеализации[2]?

Мыследействовательное понимание позволяет наметить целевой план действия, в соответствии с которым организуется преобразование исходного предмета работы. Осуществление мыследействовательного понимания в процессах мышления позволяет ставить вопрос о преобразованиях исходных представлений об объекте в процессах мышления. Мыслительное понимание, изолированное и оторванное от мыследействовательного и мыслекоммуникативного пониманий,

обеспечивает только лишь воспроизводство и восстановление исходного идеального содержания, но не его преобразование.

Выделение трех разных типов понимания, осваиваемых в ситуации учения-обучения, сразу позволяет провести различие формы и содержания учебной мыследеятельности. Осваивать три разных типа понимания (форма учебной мыследеятельности) представляется, бесспорно, очень важной, даже самой важной задачей процессов обучения. Но все дело в том, что эти разные типы понимания могут вырабатываться и формироваться только при работе с конкретным предметом (содержание учебной мыследеятельности), а не абстрактно, вообще. Личность может, проработав долгие годы, сформировать свое собственное представление о государственности, или о формах математического знания, или об автоматизации, но она не может осуществить творчество во всех точках одновременно и сразу.

Как только данные типы понимания начинают оформляться, вычленяться, схематизироваться и выделяться безотносительно к предметности, на которой они формируются и разворачиваются, происходит разрушение мыследеятельностного содержания. В невозможности оторвать категорию формы от категории содержания состоит особый смысл категории материала в разворачиваемом системном представлении. Предметность, на которой разворачиваются процессы понимания, является материалом этих процессов. Но все дело в том, что *материал* в мыследеятельности — это материализованные *процессы* мыследеятельности предшествующего исторического периода.

У Георгия Петровича Щедровицкого была система интересных образов, описывающих движение смысловых мыследеятельностных систем, — он говорил о переваливающейся с ноги на ногу утке; точно так и системы мыследеятельности, вынося вперед определенную организованность — знание, схему или знак, превращают ее в основную точку опоры, переопределяя и перестраивая все остальные свои составляющие внутри мыследеятельностного организма. Георгий Петрович также говорил о тесте, выползающем из кастрюли, — смысловом потоке мыследеятельности, выходящем за собственные рамки и границы. Этот набор образов имеет для нас важный символический смысл, относящийся к пониманию. Все дело в том, что понимание, двигаясь по структуре материала предметности, перепорождает, ревоспроизводит — порождает заново его основные организованности — и в силу этого овладевает своей собственной субстанциальной основой, почвой или грунтом, на котором оно формируется.

Но все дело в том, что мыследеятельность является коллективной мыследеятельностью. Это означает, что в отношениях друг с другом, схватывая и понимая различия в движении друг друга, участники

коллективной мыследеятельности выращивают и вызывают к жизни такую субстанцию понимания, которая способна перепорождать тот предметный материал, на котором она формируется. Это означает, что в самих учебных структурах работы есть как бы два измерения: одни связано с воспроизводством образца учебной работы, который так или иначе демонстрирует и задает учитель, а второе — с раскрытием определенности собственной индивидуальности, особенностей собственного сознания. Второе измерение может

выстраиваться только в условиях коллективной мыследеятельности и самоопределения по отношению к особенностям действия, обнаруживаемым у других участников и самого учителя.

Наличие второго антропологического плана или антропологического измерения учебной ситуации связано с преодолением технологизма процессов образования. Действительно, сознание учащегося — участника ситуации учения-обучения является той точкой, через которую "выворачиваются" все пласты существования учащегося во внеучебном контексте, а также рост и развитие сознания, которое не связано только с ориентацией на образец, демонстрируемый учителем.

Но каким образом может соединяться логика и линия развертываемого содержания, представленного и описанного в учебном предмете, и действия ребенка в ситуации учения-обучения. Это соединение возможно, если произойдет своеобразный обмен пониманиями и координация позиций. Ребенок начнет помещать себя в мыследеятельностную реальность, символизированную позицией педагога, а педагог, с другой стороны, поставит себя на место ребенка и начнет воспроизводить его позицию. На наш взгляд, это и есть тот механизм, который А.Н. Леонтьев называл обменом деятельностью, хотя, с нашей точки зрения, речь идет о координации на основе понимания разных мыследеятельностных реальностей. Следует отметить, что традиционное содержание образования практически не содержит возможностей для осуществления подобной понимающе-координационной работы, позволяющей пересекать различные мыследеятельностные контексты, максимально вовлекая в процесс образования антропологию ребенка, рост его сознания.

Вычлененные три типа понимания, фактически, задают форму удержания человеком всей субстанции мыследеятельности, то есть способ прикрепления учащегося ко всей совокупности пластов мыследеятельности. В этой форме удержания мыследеятельности на основе понимания и развертываются разные типы действий в разных пластах мыследеятельности. Таким образом, понимание является мыследеятельностной формой разных действий, своеобразным "коконом", внутри которого удерживаются эти действия.

Каким образом может быть объединено содержание образования в метапредмете и активность ребенка в ситуации учения-обучения? Это может быть сделано на основе вычленения алфавита техник, которые лежат в основе способностей действия в ситуации и являются общими для педагога и учащегося, поскольку эти техники-способности являются общими для столь антропологически разных организованностей — сознания ребенка-учащегося и сознания педагога-взрослого; они задают "коридор взросления" — своеобразную зону сопоставления-сближения активности ребенка и деятельности педагога. Что относится к этим техникам? Следующие мыследеятельностные процессы, которые должна уметь организовать всякая образованная личность:

- 1.Схематизация (и на ее основе реализация, онтологизация, объективация, предметизация).
- 2.Идеализация.
- 3.Моделирование.
- 4.Анализ ситуации и позиционный анализ.
- 5.Тематический анализ.
- 6.Категориальный анализ.
- 7.Формирование системы различий.
- 8.Понимание другого участника в полилоге и рефлексия коммуникативных структур.
- 9.Самоопределение.
- 10.Целеполагание.
- 11.Формирование замысла действия и рефлексия реализации замысла.
- 12.Планирование действия.

Очень интересно отметить, что техники, обозначенные пунктами 1-6, имеют отношение к мышлению и техникам мышления; техники, представленные в пунктах 7 и 8, — это мыслекоммуникативные техники; и, наконец, техники, обозначенные в пунктах 9-12, представляют арсенал техник мыследействия. Эти перечисленные техники и задают арсенал идеальных конструктивов данной действительности, на основе которых и должны проектироваться ситуации мыследействий учения и мыследействий обучения, то есть учебные и обучающие действия.

По отношению к программе формирования и исследования учебных действий В.В. Давыдова наша основная идея состоит, во-первых, в том, что должны одновременно задаваться учебные и обучающие действия, а не только учебные. Во-вторых, механизмами являются личностные техники, определяющие возможность действовать в разных ситуациях. В-третьих, основу выделенных техник составляет схема мыследеятельности, а не схема мыслительного акта, которая, фактически, положена В.В. Давыдовым в основу выделения учебных действий (за исключением действий контроля и оценки специфических

предметных действий действия их моделирования и действия преобразования моделей задаются на схеме мыслительного акта, и они, как нам кажется, задают набор идеализационных конструктивов). Таким образом, общий принцип проектирования в данном случае может быть представлен следующим образом: выделяется набор в принципе бесконечного (но конкретно всегда определенного) числа конструктивов и закладываемых в основу проектируемой конструкции которая выносится в будущее. Поскольку за данными конструктивами стоят конкретные процессы действия, организуемые и осуществляемое разными участниками ситуации учения-обучения, то данные конструктивы являются элементами организационной схемы. Эта организационная схема реализуется в ситуации. Но в ходе ее осуществления могут быть выявлены расхождения между заданным конструктивом и конкретным процессом, который условно соответствует выделенному конструктиву. Строимый и осуществляемый мыследеятельностный процесс на основе созданной организационной схемы может корректироваться в соответствии с нормативными требованиями, задаваемыми конструктивами. Но это возможно лишь в том случае, если выявляется конкретный

мыследеятельностный процесс в ситуации, который реально соответствует предполагаемому конструктиву.

Что это означает? Например, в соответствии с задаваемой организационной схемой педагог и учащийся должны в ситуации строить идеализации, но в первоначально сложившейся ситуации педагог воспроизводит имеющуюся и описанную в литературе знаниевую модель, а учащийся создает знаковую конструкцию, внешне похожую на модель, вводимую педагогом. Проектирование ситуации учения-обучения в этом случае предполагает замысливание такой ситуации, в которой процесс идеализации являлся бы способом разрешения специально сценируемого исходного ситуативного конфликта. И подобное сценирование достаточно близко к идеям В.В. Рубцова о формах организации учебной деятельности[3].

Но рассмотрим процесс дальше. Техника идеализации предполагает построение представления, изолирующего для рассмотрения и вычлняющего определенную сторону системного объекта (например, стоимость как затрата общественно полезного труда, число как отношение). Для осуществления идеализации необходимо, с одной стороны, суметь вообразить, конкретно представить эту вычлняемую и рассматриваемую сторону, а с другой стороны, понимая, что сторон у объекта несколько, а отнюдь не одна, определить место этой вычлняемой, изолируемой стороны в процессе развертывания системной конструкции объекта. Такая синтетическая двусоставность процесса идеализации

в процессе выращивания у учащегося соответствующей техники идеализации часто связана с расщеплением исходного единства на две поначалу некоординируемые и по-разному формирующиеся у разных детей функции. Так, одни учащиеся могут вообразить, но не могут определить место создаваемого образа в рамках общего системного представления объекта. Другие же учащиеся формируют глобальную конструкцию объекта, но неспособны вообразить конкретную искомую сторону, и поэтому конструкция остается абстрактной. Это расщепление в процессе генезиса целостной техники идеализации необходимо выявить и зафиксировать при построении ситуации, в которой учащийся должен осуществлять действие идеализации, поскольку оказывается, что в одном случае действие идеализации — это фантазирование и попытка через

фантазию увидеть сторону объекта, а в другом случае идеализация — это абстрактное конструирование.

Но, таким образом, оказывается, что осваиваемое учащимся и демонстрируемое педагогом действие идеализации символически обозначается конструктивом как, прежде всего, *коммуникативным символом*, конституируемым в коммуникативном пространстве взаимодействия педагога и учащегося. Это связано с тем, что для организации ситуации учения-обучения им важно иметь общее согласованное понимание предмета занятий: в данном случае понимать, что учащийся выращивает технику идеализации, и в то же время понимать и выявлять различия между образцом и особенностями работы учащегося. В этом случае проектирование является созданием системы своеобразных коммуникативных символов.

Но как осваиваемые и выращиваемые техники могут проецироваться в структуру учебного предмета? В результате освоения техник, или, точнее, прохождения через ситуацию освоения техник, имеет место изменение организации сознания. Те продукты, которые может порождать спонтанно сознание учащегося, оказываются сопоставимы с типом организации материала в учебном предмете, поэтому по отношению к нему может быть поставлена определенная локальная задача: например, запоминание некоторого фрагмента, детального анализа его построения и организации. Таким образом, освоение техник приводит к возможности выхода учащегося в личностную независимую позицию по отношению к учебному материалу, из которой он может ставить цели работы с учебными материалом.

В этом мы и видим один из самых важных смыслов разработки и создания мыследеятельностного содержания образования. В результате формирования и выращивания техники личность выводят на путь (который, конечно же, еще надо ухитриться пройти!) порождения аналогичного содержания, исходя из оснований собственной субъективности.

Следовательно, в институтах образования вместо старой задачи запомнить и уметь повторять некоторый фрагмент работы

появляется совершенно другая задача: стать личностно и субъектно соотносимым с некоторым культурно-историческим содержанием.

Мы не думаем, в отличие от Г.В. Гегеля и последователей его схемы (например, В.С. Библера и С.Ю. Курганова), что существует параллелизм и изоморфизм между процессами исторического развития и личностного роста, то есть нет никакой в процессах духа и духовного развития *рекапитуляции*. Это, прежде всего, определяется тем, что в мыследеятельности создаются новые организованности (типичный пример — компьютеры), с которыми ребенок сталкивается с момента рождения. А потому, на наш взгляд, было бы неправильным считать, что сначала ребенок должен вырабатывать личное отношение к содержанию культурных форм Античности, затем Средних веков, потом Нового времени и так далее. И конечно, мы не думаем, что ребенку детского сада и начальной школы значительно понятней Античность, а учащемуся 5 класса — Средние века и так далее. Если же просто рассматривать превращение любого исторического содержания в учебный материал, который усваивает ребенок, прежде всего запоминая его, то это запоминание ребенок может осуществлять в любом произвольном порядке, заучив предварительно схему самого порядка. Совсем другая ситуация, если нам по той ли иной причине очень важно, чтобы личность смогла воспроизвести в современной ситуации пласт определенного проблемно-исторического содержания (например, программу патристики или программу святого Григория Паламы) и смогла бы осуществлять духовное творчество на основе этого содержания, продвигая сам этот пласт. Но тогда получается, что историческое содержание существует не в виде снятых безразличных друг к другу пластов (*Schichten*), но появляется в результате самоопределения личности по отношению к проблемам, вычленяемым в истории. И смысл образования и исторического самоопределения на основе образования состоит в том, чтобы выращивать личность, способную к постановке в данной актуальной ситуации когда-то прожитой, но нерешенной проблемы. История при подобном взгляде оказывается отнюдь не *via reginae*, последовательно сменяющая четко обозначенные эпохи — территории, но набор уникальных проблемно-разрывных точек, не получивших пока еще своего продолжения. Основной вопрос состоит в том, существует ли коллектив, общность или личность, способные актуализировать данное проблемное содержание. Например, такой проблемой могут быть духовные отношения Германии и России, для постановки которой необходимы специально подготовленные личности.

Но при подобном подходе все изменяется: задача образования состоит отнюдь не в том, чтобы заставить личность в правильном порядке запомнить и проследить переходы от одного мыслительно-духовного содержания к другому, воспитав на основе этого всесторонне образованного культурного человека. Задача состоит в том, чтобы на основе всего универсума культурных и исторических представлений сделать личность способной к постановке культурно-исторической проблемы, которую можно ставить и решать лишь в определенной традиции, овладев приемами и способами движения в этой традиции. В этом случае образование, определяющее форму организации сознания личности, выступает действительно как *сверхоружие*.

[1] Подобная этимологическая реконструкция слова "предмет" предложена Г.И. Бочиным.

[2] Мы здесь не углубляемся в более сложную область религиозной персонологии и антропологии, в соответствии с принципами которой человеку важно преодолеть свое эго и свою самость и убедиться в том, что в основе его видения лежат благодатные энергии.

[3] См.: Часть вторая. Глава вторая наст. изд.

**Глава четвертая. Идеальная действительность проектирования
мегамашин образования и их оформление в образовательные
институты**

Для того, чтобы личность освоила определенное содержание и включила его в собственные формы организации сознания, определяющие ее действие, коммуникацию и мышление, должна быть спроектирована особая организация. Задачи этой организации состоят в том, чтобы определить прорыв в форме действия духовно-культурного действия личности.

Термин "мегамашина" мы, вслед за Г.П. Щедровицким, берем у Льюиса Мамфорда. Он обозначает целевым образом созданную

машину из людей, которая решает технолого-производственную задачу, направленную на получение кодифицированного установленного продукта (например, построение сакральной пирамидной усыпальницы для фараона в Древнем Египте). И в данном случае такой задачей является выведение большой группы людей в слой духовно-культурного творчества, связанного с формированием другого типа философско-методологической научности, с одной стороны, и возрождением России, с другой.

Но при этом хорошо понятно, что духовно-культурное творчество возможно только на основе введения личности в традицию. Вне традиции творчество невозможно. Таким образом, получается, для решения задачи развития личности на основе образования необходимо в подходе к проектированию системы развивающегося образования соединить два взаимно противоречивых отношения: с одной стороны, создать жестко технологизированную и функционализированную машину из людей, а с другой стороны, вырастить общность, которая решает задачи воспроизводства, трансляции культурно-исторического содержания в традиции и развития самой традиции для принятия и включения выращиваемой личности внутри нее.

стр. 116

Что из себя представляет эта идеальная действительность? Она конституируется на основе процессов идеального позиционирования как поле диверсифицирующихся позиционных типологизаций в виде самых различных позиций, конструктивное сочленение которых друг с другом и приводит к построению мегамашины. Например, при разработке новых типов содержания этими позициями являются: позиция дидакта, методиста, конструктора единиц содержания новых типов учебных предметов, психолога — диагноста, физиолога и так далее.

На этом примере можно еще раз достаточно выпукло показать, как различаются, одновременно дополняя и взаимно обеспечивая свое осуществление, процессы проектирования и конструирования. Процесс конструирования в данном случае строится внутри процесса проектирования после того, как определена проектная цель, обнаружено направление движения; и далее эта цель спроецирована в плоскость позиций — конструктивов, из которых собственно и будет в дальнейшем собираться и создаваться проектная конструкция. В случае же, когда вычлененную перспективную задачу

не удастся связать с имеющимся набором уже отработанных и известных позиций, придется выстраивать новые позиции с опорой на уже имеющиеся. Что это означает?

Это, в частности, означает, что для реализации данной перспективно-ориентированной задачи придется формировать новые типы профессий и типы профессиональной мыследеятельности. Пока несуществующие типы профессиональной мыследеятельности символизируются значками позиций, которые не есть отыгранная и отработанная функция, но, фактически, новая позиционная задача, которую должен реализовать формирующийся профессионал.

Фактически, разрабатываемое новое содержание предполагает программирование развития полей профессиональной деятельности, обеспечивающих создание новых типов содержания образования. Позиционные каркасы мегамашины образования есть не что иное, как проектируемые профессиональные узлы и ядра развиваемых самых разнообразных профессиональных сетей, деятельность которых и результируется в виде новых единиц содержания образования. И здесь проектирование есть не что иное, как попытка увидеть сдвиг общей субстанциональной волны развития всей общественной практики и затем спроецировать и перевести эту волну развития в морфологические единицы конструктивов. Отсюда становится совершенно понятно, что язык позиций — позиционные конструктивы — не совпадают с общим представлением о целостном общественном сдвиге, удерживаемом в понимании. отождествить первое и второе — означает редуцировать объемную смысловую структуру понимания к знаковой форме его выражения.

Что означает в данном случае развитие профессиональных мыследеятельностных позиций конкретно? Например, после работ В.В. Давыдова становится хорошо понятно, что одно из возможных направлений развития мыследеятельности дидактов сегодня может быть связано с созданием и употреблением деятельностных способов обобщения, которые определяют другие, по сравнению с традиционными, формы структуризации содержания образования. Возможное направление развития мыследеятельности методиста связано с умением вычленять и описывать средства педагогической мыследеятельности, осуществляющейся в ситуации. Развитие мыследеятельности психолога-диагноста связано с умением

проектировать нормы социо-культурного развития личности и соотносить реальные феномены развития с зафиксированной и выделенной нормой, в том числе соотносить нормативные описания новообразований сознания с реально возникающими новообразованиями.

Но хорошо понятно, что перечисленный набор позиций является некоторым отраженным промежуточным слоем, а отнюдь не завершающим и не конечным относительно всего универсума общественной практики. Поэтому возникает вопрос: а что выражается в характеристиках этих позиций относительно всего универсума общественно-исторической практики? Относительно тотальной волны изменения общественной практики гнездо дидактических позиций обеспечивает обобщение основных результатов общественного познания, закрепление наиболее результативных технологий и методов этого познания и превращение этих технологий, методов в предмет освоения. Гнездо методических позиций обеспечивает создание средств (методик, сценариев ситуаций) освоения этих технологий и методов. Гнездо психологических позиций решает задачу построения нормы взросления в условиях освоения новых типов содержания образования.

Из этого рассуждения можно сделать очень важный вывод. Для работы проектирования в этой третьей выделенной действительности видение тотального преобразования общественного универсума должно быть спроецировано на отдельные конструктивы-позиции посредством определения функций позиционных гнезд, объединяющих разновидности позиций одного типа или даже позиции разных типов.

Но затем, чтобы эти вычлененные позиции начинали реализовываться, необходимо создание реальных организаций (образовательных институций), организационных структур, функционирование которых и должно быть продумано с точки зрения выращивания этих, пока еще несуществующих, профессиональных мыследеятельностных позиций. Проектирование образовательных институций предполагает сочетание в их устройстве сложившихся типов профессиональной мыследеятельности и новых, пока несуществующих, типов профессиональных

мыследеятельностей, обозначенных позиционным языком. Механизмом перехода (безусловно, только одним из возможных механизмов) от сложившихся типов профессиональной мыследеятельности к новым, только еще формирующимся типам мыследеятельности, является игровая форма организации мыследеятельности[1], то есть перманентно осуществляющаяся игровая мыследеятельность. С этой точки зрения речь идет о формировании организаций и организационных структур, внутри которых существует постоянно воспроизводящийся разрыв, до конца неразрешенный. То есть мы рассматриваем вполне определенный тип проектирования организаций, само функционирование которых предполагает постоянное разрешение некоторой встроенной внутри них проблемы.

Примером подобной спроектированной нами организации является экспериментальная общеобразовательная гуманитарно-методологическая школа N 1314 "Проектный колледж" (директор О.И. Глазунова), который реализует программу, разрабатывающую новое содержание образования в виде метапредметов "Знание", "Знак", "Проблема", "Задача". Основное назначение данной организации состоит в построении новых учебных предметов, а также в установлении отношения между традиционными учебными предметами и действительностями новых учебных предметов. С категориальной точки зрения различие действительности традиционных предметов и действительности метапредметов определяется предметно-мыслительным отношением, поскольку переход от действительности традиционного предмета действительности метапредмета равнозначен продвижению от предметного содержания к действительности мысли как таковой. Но при этом очень важно понимать, что действительность метапредмета имеет свою собственную предметность и предметную организацию и не выступает чисто распрямленным полем, внутри которого рассматриваются и выясняются условия происхождения и построения той или иной предметной единицы, но которая сама не имеет предметизованных характеристик. Все дело в том, что методологические действительности различных метапредметов — трансляции и систематизации знаний, построения схем и знаков, постановки проблем и планирования решения задач — являются не просто мета (рефлексивными) действительностями по отношению к действительностям предметов, но они в то же время имеют свой определенный срез представления процессов мышления и исторического содержания этих процессов.

В структуре же реальной организации работ для нас было очень важно не вытеснить преподавателей традиционных предметов и ввести в ситуацию обсуждения проблемы построения учебных метапредметов

ученых-специалистов в той или другой предметной области, по-настоящему владеющих особенностями действительности того или другого научного предмета. Важность такой организации работ определяется двумя обстоятельствами. Во-первых, действительности традиционных научных и учебных предметов по отношению к методологическим метапредметам выступают в функции материала и особой идеальной материи, которая должна втягиваться и перерабатываться в структуре методологических учебных метапредметов. Во-вторых, коммуникация между представителями традиционных учебных, научных предметов и метапредметов позволяет корректировать содержание этих предметов с точки зрения категориальной оппозиции "предметное и мыслительное" через восстановление структурной организации процессов мышления и, тем самым, воспроизводить и имитировать в процессах коммуникации исторический конфликт между научностью Нового времени и нарождающейся постнововременной научностью нового типа.

Другим спроектированным нами типом организации является культур-антропологическая школа (КАШ, по-хантыйски "каш" — радость, директор — О.А. Кравченко, руководитель проекта — канд.псих. наук М.В. Максимовская). Основная задача на первом этапе данной школы состоит в укоренении детей в опыте их собственной национально-этнической культуры (хантыйской, ненецкой, коми-зырянской, русской). Достижение цели этого этапа обеспечивает родовая школа. На втором этапе дети, выступая представителями разных этнонациональных культур, вступают в процесс общения этих разных культур друг с другом. Вторая ступень обучения в культур-антропологической школе получила название "Форум общения". Структура этого коммуникативного общения организуется таким образом, что оно позволяет имитировать и, следовательно, осмыслять и осваивать содержание исторического процесса взаимодействия разных этносов друг с другом. Но подобная "двухслойная" структура организации работы, когда одни системы мыследеятельности позволяют в своей форме представлять и воспроизводить другие системы мыследеятельности, является

характерным признаком игровой системы мыследеятельности [2], то есть перед нами типичный пример спроектированной нашим коллективом образовательной институции, внутри которой разворачивается игровое взаимодействие. И действительно, организационный проект данной образовательной институции предполагает выращивание позиций национально-этнической дидактики, обеспечивающей перевод содержания данной национальной культуры в структуры своеобразных учебных предметов ("Язык и мировидение, "Нумерические системы и математика" и тому подобное), позиций этнопедагогики и методического обеспечения этнопедагогики (Рис. 5).

стр. 120

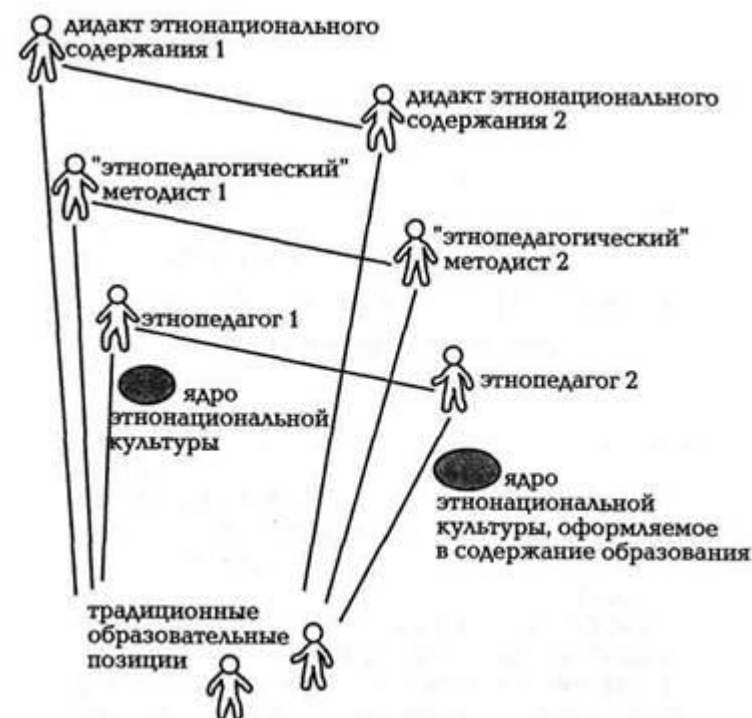


Рис. 5.

На данной схеме обозначено два типа взаимодействий между тремя группами позиций (традиционные педагогические позиции; позиции, осваивающие одно ядро этнонационального содержания, — с индексом 1; позиции, осваивающие второе ядро этнонационального содержания, — с индексом 2). Во-первых, взаимодействие разворачивается между новыми выращиваемыми позициями,

обеспечивающими перевод содержаний этнонациональной культуры в содержание образования, и традиционными образовательными позициями.

А во-вторых, взаимодействие строится между выращиваемыми позициями, обеспечивающими освоение ядер разных этнонациональных культур. Первый тип взаимодействий связан с развитием самого набора и системы образовательных позиций, второй тип взаимодействий направлен на осмысление форм взаимопроникновений, взаимовлияний, взаимоассимиляций, контактов разных этнонациональных культур друг с другом.

[1] См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). М.,1992.

[2] Там же.

Глава пятая. Идеальная действительность построения региональных программ развития образования

Выстраивая эту действительность, мы опираемся на опыт работ, сделанных нами при построении двух программ регионального развития образования — Ханты-Мансийского округа и г. Москвы, программы "Столичное образование". Разработка этих двух конкретных программ позволила создать и проанализировать методологию использования методов проектирования и программирования при построении конкретных региональных программ развития образования.

Сразу оговоримся. Мы рассматриваем только такие региональные программы развития образования, которые нацелены на развитие региональных общественных систем. Данная позиция определяется целым рядом представлений. Во-первых, мы считаем, что никакого изолированного от всей системы общества развития образования быть не может. Во-вторых, что если деградирует и разрушается общество, это отнюдь не означает, что автоматически, как бы природосообразно и естественно в соответствии с особенностями деградации и разрушения общества должно разрушаться и деградировать образование. Наоборот, в ситуации деградации

общества впервые можно самоопределяться и поставить вопрос, какая сфера мыследеятельности может выступить в качестве механизма и средства, сначала противостоящего процессам разрушения и уничтожения, а затем и обеспечивающего развитие. На наш взгляд, этой сферой является образование. Конечно, некий управленец образования может придумать принципы работы, направленные на улучшение положения дел с образованием в данном конкретном регионе, но либо это улучшающееся образование, несмотря на пустые хлопоты, будет жить по законам деградирующего общества и деградировать, либо он будет средствами образования программировать общественное развитие.

Основная проблема построения конкретной региональной программы развития образования состоит в *проектировании идеальной*

стр. 122

действительности, на основе которой должна разворачиваться та или другая программа. Поскольку каждая программа должна иметь собственную идеальную действительность в соответствии с теми целями развития региона, которые ставятся в каждом конкретном случае, то разработка программы выступает как интеллектуальное искусство. Из этого, правда, отнюдь не следует, что принципы, в соответствии с которыми создается идеальная действительность данной конкретной программы, не могут быть вычленены и перенесены в новый контекст работы по построению новой региональной программы развития образования. При переходе от разработки к разработке новой региональной программы развития образования совершенствуются и усложняются методы создания программы[1], а также форма и содержание самой программы. Почему мы считаем, что идеальная действительность региональной программы развития образования обязательно проектируется? Идеальная действительность создаваемой программы в своем устройстве должна содержать ответы на несколько вопросов:

1. Каков имманентный механизм развития самого образования, рассматриваемого изолированно от других сфер мыследеятельности?

2.Каковы особенности развития образования, рассматриваемого изолированно от других сфер мыследеятельности, индуцированные процессами общественных изменений вне образования?

3.Как образование взаимодействует и связано с другими сферами практики в федеральном, межрегиональном и региональном контексте?

4.Как образование структурируется в механизм развития региональных общественных систем, вырабатывая внутри себя телеологическую форму (цели) общественного развития?

5.Как внутри образования программируется перспективное развитие различных научных областей и систем практики?

На наш взгляд, на эти вопросы (и какие-то еще другие, возникающие в данном контексте) невозможно ответить, если не показать связь позиций сферы образования и позиций других сфер общественной практики. Показать же эту связь можно только одним образом: предварительно аналитически-идеализационно вычленить, отделив и изолировав ее от набора других связей, ответив на вопрос, что она такое. Это вычленение предполагает осуществление мыследеятельности проектирования, то есть эта связь должна быть спроектирована в системе связей всего общественного целого. Фактически, каждая из региональных программ развития образования есть не что иное, как разные варианты и попытки все нового и нового проектирования этой связи, которые либо являются неструктурированным поиском, либо начинают опираться на какой-то обнаруженный ее инвариант.



Рис. 6. Связь образования с различными сферами практики в регионе.

При построении программы развития образования в Ханты-Мансийском округе нами по заказу-предложению З.П.Тюменцевой, руководителя образования этого округа (к сожалению, безвременно ушедшей) , была сделана первая в России попытка построить региональную программу развития образования. Основное, к чему мы стремились при построении данной программы, — это конкретно реально представить, какие изменения во внешних по отношению к образованию системах деятельности должны быть осуществлены на основе образования, а затем спроецировать целевым образом намечаемые изменения во внешних сферах мыследеятельности в сферу самого образования. Данные процедуры проецирования принадлежат к единому типу методов, куда следует отнести и процедуру выворачивания (мы в данной книге рассматривали эту процедуру выворачивания по отношению к схеме мыследеятельности). При использовании подобного логико-методологического приема основной категорией, с которой приходится работать, является категориальная оппозиция внешнего-внутреннего: различные образования, являющиеся внешними по отношению к заданной сфере, должны быть затем представлены как внутренние. А далее должно быть показано, как через воздействия на эти внутренние структурационные поля будут осуществляться преобразования, которые были намечены первоначально во внешнем поясе. Должен точно так же быть придуман мыследеятельностный механизм, интерпретирующий процедуру этого проецирования. Графико-схематически сама подобная идея может быть изображена следующим образом (Рис. 6).

На данной схеме изображена связь образования с различными типами практики в региональном контексте. Как мы писали в концепции программы: "Развитие образования должно быть представлено таким образом, чтобы изменение практики образования обеспечивало бы преобразование всех существующих типов практик. Для того, чтобы рассматривать развитие практики образования, надо не локализовывать и отграничивать систему образования от других сфер и систем мыследеятельности, а, наоборот, бесконечно размыкать образование и связывать его со всеми любыми другими видами и типами практик. В этом случае образование должно быть представлено как средство преобразования, изменения, развития всех самых разнообразных систем мыследеятельности и типов практики"[2].

Та задача, которую ставим и решаем мы, является теоретической и практической одновременно. Нам необходимо вычленить такие проблемы формирования практики образования, теоретическая постановка которых для их разрешения требовала бы вполне определенных практических ходов. Поэтому объект развивающееся образование — должно сочленять в своем устройстве два пласта, два пояса проблем.

В первом, внешнем, поясе должны обозначаться те преобразования по самым разнообразным направлениям в различных сферах деятельности, которых можно достигнуть, складывая практику образования нового типа. Во втором, внутреннем, поясе должны быть вычленены результаты изменений внутри общего среднего образования, обеспечивающие преобразования в различных сферах мыследеятельности". Совершенно очевидно, что внешний пояс выполняет функцию целеопределятельную: именно в нем намечаются преобразования, которые необходимо достигнуть, осуществляя работу с самим образованием. В целом процедура движения по данной схеме состоит в следующем: во внешнем поясе намечаются цели преобразований, которые должны быть осуществлены на основе образования как средства развития региональных общественных систем, а затем во внутреннем поясе, в системе самого образования, рассматривается, что является предметом воздействия. Рассмотрим несколько примеров.

Одним из наиболее острых и очевидных разрывов является разделение сфер науки, образования и культуры. Сегодняшнее

образование не готовит к производству и получению новых научных результатов и не обеспечивает самоопределение личности в культуре. Это разделение и обособление сфер культуры (как совокупности образцов и высших достижений различных видов творческой деятельности) и науки от образования осуществлялось исторически и определялось созданием массового образования на основе технологизации процессов обучения

достаточно примитивного типа и превращением в содержание предметных готовых знаний. Сегодняшние попытки уничтожить массовую систему образования и превратить образование в дифференцированный набор изолированных друг от друга платных образовательных услуг вряд ли приведет к преодолению обозначенного разрыва. Скорее наоборот, если массовое образование будет уничтожено, произойдет деградация общего культурного и духовного уровня. В результате мы "провалимся" к структурам жизни с невостребованной наукой и узкими элитарными группами интеллектуалов, изолированными не только от научного творчества, но и от потребления научных результатов. Преодоление этого разрыва предполагает создание другого содержания образования — мыследеятельностного. В этом случае единицами освоения являются методы, способы и техники мышления, мыслекоммуникации, мыследействования, понимания и рефлексии.

"Выделение в качестве содержания образования техник и способов, методов мышления и деятельности нацелено на превращение мышления в универсальную способность, формируемую у всего населения региона, у представителей всех социальных стран и любых профессиональных групп. Превращение в предмет освоения техник и методов мышления делает невозможным создание социальных технологий, на задание пределов и ограничений интеллектуального развития людей. Выделение методов научно-исследовательской мыследеятельности, а также других методов творческой мыследеятельности (художественно-поэтической, режиссерской мыследеятельности, мыследеятельности композитора, скульптора и так далее) предполагает переоформление и переорганизацию сферы культуры и представление ее в виде исторически организованной системы методов, техник, способов мыследеятельности. Смысл подобного переоформления и переорганизации состоит в том, чтобы выделять такие элементы и такие составляющие, которые неотчуждены от человека, соединены и сращены с ним.

Создание мыследеятельностного содержания образования предполагает изменение работы всех основных профессиональных позиций в сфере образования (деятельностной позиционной мегамашины), а также выделение новых образцов профессиональной деятельности этих позиций"[3]. Таким образом, вычленение самой логики мыследеятельности, обеспечивающей получение новых знаний, понятий, фиксации проблем и выступающей в качестве общего универсального предмета освоения, и обеспечивает, на наш взгляд, преодоление разрыва между сферой образования, с одной стороны, и сферами науки и культуры, с другой.

Другим не менее острым примером является отсутствие связей между

образованием и региональной политикой, региональной общественностью. При анализе отношений образования и региональной политики во внешнем поясе рассматривалось формирование субъектов общественного самоуправления, политики регионального воспроизводства и развития; а в качестве внутреннего пояса было представлено построение высокого минимума образования, типологий разноуровневых стандартов образования и технологий достижения этих уровней.

Одним из нулевых исходных условий возможности хотя бы только рассуждения и разговора про региональную политику в ее отличии от региональных структур управления и их представленности на федеральном уровне является наличие гражданского общества, множества разных общественных субъектов и общественности. "Для того, чтобы создавать на территории нашей страны модели современного общества XXI века, нам необходимо формировать и выращивать общественность и гражданское общество"[4]. Одной из технологий формирования общественности является расслоение населения с точки зрения образовательных запросов его различных групп в едином образовательном поле. Единое образовательное поле задается *региональным образовательным минимумом* (РОМ). "РОМ является динамическим образованием. Он не устанавливается раз и навсегда, а должен с течением времени пересматриваться после того, как в регионе всеми жителями отработаны и освоены технологии его достижения. Смена РОМ в регионе, например, раз в пять лет, — это способ перемещения региона к более высокому уровню образованности. Но кроме образовательного минимума,

одновременно, наряду с ним должны предлагаться различные варианты его превышения, и разноуровневые образовательные стандарты, дополняющие и видоизменяющие минимум" [5]. С другой стороны, формирование РОМ, определение его конкретного уровня и выдвижение разнообразных образовательных стандартов являются теми задачами, при решении которых может расслаиваться население, формироваться образовательная общественность и различные коллективные и групповые субъекты общественного действия. "Вопрос об уровнях и качественном характере образованности — это вопрос об интеллектуальном потенциале и основном ресурсе региона, о людях, имеющих качественную подготовку в соответствии с определенными региональными целями. Возможности накопления, наращивания, переформирования ресурса — это и есть демонстрируемые возможности образования, от которых зависит общественный статус образования в регионе, а также его роль и назначение. Безусловно, определять политику воспроизводства интеллектуального ресурса, а также его

увеличения и наращивания должна региональная общественность" [6].

Определение связей между собственно региональной политикой и образованием определяется возможностью выдвижения различными общественными группами населения, управленцами и политиками округа целей перепрофилирования и развития региона и рассмотрения содержания этих целей в качестве регионального компонента общего среднего образования. Очень важно, кто будет выдвигать подобные цели, как население будет относиться к появлению подобных целей. Поэтому этот комплекс вопросов опять же очень жестко определяется связью образования и формирующейся образовательной общественности. Отсутствие подобного компонента, усвоенного и проработанного в школе, определяет пассивность населения, которое спокойно смотрит на то, как уничтожается его будущее.

"До настоящего момента все население округа является заложником, а отнюдь не хозяином добываемого на территории округа природного богатства. Это становится очевидно при анализе переговоров в г. Сургуте (1990 г.) директоров нефтегазодобывающих месторождений, перерабатывающих заводов с Майклом Дассаро (атташе экономического отдела посольств США в

СНГ) и Бернардом Пики (представителем международной банковской группы "Salmon Brothers"). Ничего другого, кроме нового оборудования того же профиля по выкачке газа и нефти и по грязной его первичной переработке, директора у американских партнеров не собирались запрашивать, а те, в свою очередь, не спешили им предлагать. При этом очевидно, что в случае, если запасы нефти, добываемой традиционными технологиями, будут исчерпаны, произойдет катастрофа для сегодняшнего населения округа, так как программы развертывания и поэтапного сдвига промышленного контура из добывающего сектора в сторону наукоемких производств или в какой-либо другой сектор экономики в регионе отсутствуют. Продавать свои природные ресурсы, не превращая это в фактор духовного, культурного, научно-промышленного развития, наверное, не менее грязно, чем заниматься проституцией. Обезумевшие, отчлененные от народнохозяйственной структуры нефтегазодобывающие отрасли пустились во все тяжкие по перевариванию и проеданию природного богатства всей нации для одних себя. Из всего сказанного выше следует простой элементарный вывод: у региона в том виде, в каком он сегодня существует, нет будущего. Это будущее никто не построил. Поэтому население региона, прежде всего дети, очень четко понимает, что территория данного округа — место лишь их временного пребывания.

Выход населения и управленцев округа к проблеме регионализации связан с постановкой целей перепрофилирования и развития региона.

стр. 128

Постановку целей перепрофилирования и развития региона должны осуществлять политики и управленцы, а также представители общественности, владеющие концептуальным управленческим мышлением. Для этого необходим анализ отношения населения и управленцев региона к основным формам деятельности, развертывающимся на его территории. Фактически, первым уровнем анализа является выявление, насколько данная территория становится регионом, то есть перестает быть ресурсом (кадровым, производственным, сырьевым) для внешнего (по отношению к ней субъекта деятельности).

Когда в сегодняшних реальных условиях цели развития региона не сформулированы и отсутствуют, можно изменить связи общественного самоуправления, управления и образования. Цели

управления будут ставиться не в сфере управления, а в сфере образования. Цели восстановления экосистемы региона, его перепрофилирования, а в дальнейшем развития могут разрабатываться самими детьми при работе в специально организованных образовательных проектах и обсуждаться в рамках полидисциплинарных (полит-экономико-географо-политолого-историко-философских) проблемных курсов по *футуристике и глобалистике* (курсах, в которых соответственно разрабатываются представления о будущем и осуществляется анализ больших систем). Основная педагогическая задача подобных проектных курсов — это сформировать у детей способность перспективно-ориентированного мышления. Предметом этого мышления является развитие систем мышледеятельности и форм организации общественной жизни в данном регионе. Вырабатываемые цели и продумываемые программы перепрофилирования и развития региона могут в дальнейшем специально обсуждаться на региональных, межрегиональных российских и международных *Детских академиях* по проблемам регионального развития.

Формируемые у детей способности перспективно-ориентированного мышления, мышления, обеспечивающего создание представлений о будущем, могут получить возможность реализации и область приложения в общественных социо-культурных экспертизах. В работу общественного экспериментирования обязательно должны быть включены педагоги и учащиеся.

Данное направление работ обеспечивает выделение внутри образования пространства, организуемого вокруг проектов, курсов, экспертиз, в котором заинтересованные взрослые и дети могут анализировать и определять цели развития региона. В этом случае в образовании начинают формироваться требования к организационно-управленческим стратегиям и понимание управленческих решений, которые опережают существующую практику принятия управленческих решений. Нечто подобное происходило на лекциях Г.В. Гегеля в Берлинском университете по философии права. Результатом работы в данном направлении

является подготовка контингента людей, которые через десять лет могли бы участвовать в обсуждении вопросов о целях развития региона и принимать по этим вопросам ответственные решения. Работая в этом направлении, необходимо организовать культурно-

эволюционный сдвиг у населения в понимании проблем жизни в данном регионе. Первоначально эти курсы и проекты должны разрабатываться в рамках предметов по выбору, но в дальнейшем они могут стать компонентом содержания среднего образования"[7].

При рассмотрении взаимоотношений образования и этносоциокультурной политики, связанной с проблемами жизни различных этносов на территории округа, в качестве программирующего продвижения во внешнем поясе рассматривалось восстановление культурно-исторических оснований жизнедеятельности различных народов, образующих региональную общность; а в качестве содержания движения во внутреннем поясе была выделена культур-антропологическая проблематика в качестве регионального компонента содержания общего среднего образования.

"Одно из важнейших направлений вывода страны из деградации и усиливающегося кризиса — *это восстановление российского полиэтноса*, группирующихся вокруг русского народа множества наций, воспроизводящих и сохраняющих свою историю, язык и культуру. На наш взгляд, одно из исторических своеобразий российского полиэтноса состоит в отсутствии в нем политики воинствующей ассимиляции русским народом представителей других национальностей. Добровольное соседство и сожительство разных народов на одной территории предполагает формирование полинациональной общности, своеобразного культургенетического котла"[8], в котором представители разных наций, взаимодействуя и общаясь друг с другом, осваивают культур-антропологическое и культурно-историческое содержание общественной жизнедеятельности каждого народа, участника этого взаимодействия. Поскольку это содержание неисчерпаемо и безгранично, при взаимодействии друг с другом множества национальностей, сохраняющих собственную историю и культуру, создаются условия для полинационального полиэтнического культуртворчества. Не подведение своеобразной культуры и истории различных национальностей под некоторый

общецивилизационный шаблон, но постоянный пересмотр и преобразование условных общецивилизационных рамок рассмотрения и шаблонов с позиций национальной культурно-исторической самобытности.

Ханты-Мансийский автономный округ (ХМАО) представляет собой своеобразный мультинациональный котел, в котором, взаимодействуя и общаясь, провариваются представители разных национальностей. Своеобразие данной территории состоит в том, что она является родиной коренных народов — ханты, манси, селькупов и др. Культура ханты и манси не освоена (не переосмыслена) населением ХМАО и, фактически, ему неизвестна. Вместе с тем, ханты и манси в результате достаточно долгого периода жизни на данной территории выработали способы понимания и рационального использования природных богатств данного края. Сегодня, когда особую остроту приобретают вопросы восстановления природного комплекса, сильно пострадавшего при освоении нефтяных и газовых месторождений, природоведческие представления ханты и манси, которые научились жить в контакте с природой на данной территории, как с живой личностью, субъектом взаимодействия и общения, становятся насущно необходимы [9]. Следует восстановить загадку этого края, запечатленную в мифах и религиозных обрядах ханты и манси, края, который все эти годы наш отраслевой нефтегазовый комплекс пытался уничтожить.

Для живой полинациональной общности, осуществляющей культуротворчество, для ее представителей характерно постоянное непрерывное переосмысление универсального и партикулярного в региональной жизнедеятельности. То, что выступало национальной особенностью лишь одного из народов, входящих в состав данной общности, может приобретать универсальное общекультурное значение для всего регионального полиэтноса. И наоборот, то, что являлось общецивилизационным и общезначимым, может становиться частным, партикуляризироваться. Наличие процессов универсализации содержания культуры и форм со-организации полиэтноса в целом и, наоборот, партикуляризации смысла и содержания, превращение в отдельные стороны и особенности общерегиональной жизнедеятельности характеризует жизнь полинационального организма региональной общности. Как и, наоборот, рассматриваемые первоначально как универсальные, этнические различия между членами полиэтноса, становятся частными по отношению к общецелевым направлениям организации жизни и деятельности на территории.

Огромный интерес представляет язык, способы мышления и действий ханты, манси, коми-зырян, ненцев, населения других национальностей, (охраняющих традиционные для данного

территориального образования формы жизни и уклады. Этот интерес, на наш взгляд, не является

стр. 131

исключительно научным, но носит общественный характер. Язык, формы и способы мышления и действий ханты и манси принадлежат к удаленным, скрытым от нас слоям культуры, которые спрятаны под общецивилизационными и псевдоцивилизационными наслоениями. Обнажение этих структур языка и мышления позволяет совершенно иначе пережить и осмыслить основные достижения европейской культуры, высветить эти архаические, скрытые слои истории мышления и сознания[10]. Ханты и манси являются заповедными народами, предъявляющими нам такие живые формы мышления и языка, мыслей, которые оставлены (утрачены) нами в вечности.

Восстановление культурно-исторических оснований жизнедеятельности коренных народов и национальностей, населяющих данную территорию, возможно на основе организации культур-антропологических школ. В деятельности школ такого типа сопоставительная культур-антропология разных народов (особенности языка, мышления, искусства, религии) становятся региональным компонентом содержания образования. Модель подобной школы, имеющей поликультурную подоснову (multicultural background), мы видели в Калифорнии. В создании школ такого типа мы усматриваем решение проблем формирования интеллигенции коренного населения, хантов и манси"[11].

В кратко охарактеризованной первой части концепции программы нами был проделан анализ, направленный на вычленение развивающегося образования, захватывающего в своем развитии всевозможные сферы мышления (внешний пояс), втягивающего внутрь и переоформляющего внутри себя различные содержания (внутренний пояс). Но данные направления являлись достаточно абстрактными, в следующей части концепции мы осуществляли конкретизацию-восхождение, связанное с определением конкретных механизмов. Эта конкретизация-восхождение была осмыслена нами как проектирование и программирование процессов регионализации образования.

Нами была вычленена идеальная действительность процессов регионализации, представляющая собой единство трех процессов:

1. Изменение на местах, в регионе, форм организации и способов связи управленческого труда и производственно-исполнительского труда; управленческой мыследеятельности с педагогической, методической и другими мыследеятельностями, обеспечивающими участие в постановке целей развития образования всех продуктивно-ориентированных позиций.

стр. 132

2. Восстановление процессов воспроизводства национально-народной и разнонационально-народной жизни.

3. Превращение образования в средство развития региональных общественных систем.

Регионализация образования является процессом, который необходимо программировать и проектировать. Для этого следует осуществлять анализ ситуации и постановку целей. На период создания концепции программы результаты анализа ситуации и постановки целей имели следующий вид: какова же реальная ситуация в ХМАО сегодня? Существование на территории округа в течение достаточно длительного времени единственного типа производств — направленных на добычу природных ресурсов привело к тому, что у населения округа сложился иждивенческий тип психологии и мировосприятия. Это объясняется тем, что добыча полезных ископаемых, изолированная и оторванная от всего промышленно-хозяйственного комплекса по законам функционально-отраслевого общества, не является подлинным производством. Включаясь в разработку месторождений, человек вырывает и отбирает у природы то, что он сам не создавал и не в силах произвести, например, ханты-мансийскую нефть или воду озера Байкал. Но у людей возникает иллюзия, что отнятое и отобранное у природы принадлежит им по праву. За эту иллюзию им приходится расплачиваться существованием в мертвых, нежизнеспособных городах, которые и сами существуют пока живо месторождение. Возникает иллюзорная химерическая жизнь, прилепленная к нефти. Кончается нефть — кончается жизнь.

Перед округом стоит сложнейшая проблема — перепрофилирования хозяйственного комплекса, сложившегося на данной территории. Возможно несколько альтернативных вариантов: формирование перерабатывающей индустрии на базе ресурсодобывающей промышленности; создание других форм использования нефти, например, пищевой промышленности, использующей нефть; выход за рамки ресурсодобывающих и перерабатывающих производств, связанных с созданием микроэлектроники, биотехнологий. Во втором случае добыча полезных ископаемых, разработка месторождений направлена на то, чтобы создать финансово-экономические условия для прыжка, для перевода общественной деятельности в принципиально другую рамку.

Но какая бы ни выбиралась альтернатива, для осуществления каждой из них необходимо формирование важнейшего ресурса — интеллектуального потенциала данной территории — людей, владеющих современными способами мышления и способных к личному самоопределению. В этом и состоит задача регионального образования.

Без выработки искусственно-управленческого подхода к складыванию региональной системы образования ситуация начинает разворачиваться

стр. 133

естественным образом, который определяется прежде всего тем, что при уничтожении полновластия партийных структур, которые как бы регулировали и связывали работу ведомств на территории, начался межведомственный раздел ресурсов (в том числе и людских). Он принимает характер откровенной войны со "стрельбой", насильственным захватом объектов. Основная задача — поделить и продать природные богатства. В перспективе, когда все будет распродано, останется только одно поле активности — торговать землей" для захоронения отходов вредных производств. В этих условиях образовательные структуры выполняют заказ тех ведомств, которые главенствуют на данной территории, поставляя, фактически, "пушечное мясо".

В округе существует приблизительно следующее стратовое деление населения, определяющее и положение дел с образовательными запросами и возможностями населения:

- руководители промышленных объектов, ученые и специалисты высокого уровня — родители имеют возможность устраивать детей в любые имеющиеся в округе элитарные учебно-воспитательные заведения;

- постоянные рабочие, инженерно-технические работники, служащие — люди, которые считают округ местом своего постоянного жительства, связывают будущее свое и своих детей с данным городом, поселком; дети "благополучные" учатся неплохо, но родители не могут выбирать учебное заведение по своему желанию; будущее трудоустройство детей неопределенно, так как количество рабочих мест, требующих высшего образования и обеспечивающих интересную работу, ограничено;

- четко определившиеся "временщики", которые знают, что обязательно вернутся на "большую землю", имеют четкую задачу обеспечить детям как можно более высокий уровень образования для продолжения обучения;

- "вечные временщики", или неопределившиеся, которые не знают останутся ли они жить здесь постоянно, вернутся ли на "большую землю"— это расширяющаяся группа населения, в том числе и из-за ухудшающихся финансовых условий существования, у части представителей которой нет возможностей уехать из-за отсутствия средств. Воспитание детей откладывается до момента возвращения к постоянному месту жительства. Бывшие вахтовики живут с детьми, которых они почти не знают: вахты не позволили сложить отношения между отцами и детьми. Во всех таких семьях дети живут то с родителями, то с бабушками и дедушками в других регионах; они переезжают с места на место, меняют школы и не успевают прижиться в детских коллективах. Дети из таких семей считаются педагогами "трудными", именно из этих детей формируется слой десантированных людей с асоциальным поведением. Эти люди без определенного места жизни,

работы и привязанностей, живущие вне сформированного уклада, — наиболее подходящий материал для организации преступных групп;

- коренное население: ханты, манси, коми-зыряне, ненцы, чукчи и другие народности. Советская единообразная система образования

разрушила традиционные механизмы воспроизводства жизнедеятельности коренных сообществ. Обучение в интернатах по унифицированным методикам приводит к их вырождению. Выпускники интернатов, как правило, уже не могут работать ни в традиционных видах деятельности, ни в новых цивилизационных видах труда.

Исходя из проделанного анализа и постановки целей, нами было выделено четыре конкретных направления регионализации образования:

1. Стабилизация образования на основе создания дифференцированного обучения, классов "выравнивания", построения программ семейного образования — технологий и подходов, обеспечивающих преодоление отрицательных последствий социального расслоения населения.

2. Создание микрорегиональных моделей образования для разного типа образовательных систем, выделяемых либо по территориально-поселенческим признакам (крупный город, город-поселок, район), либо по национальным (национальное гомогенное поселение, полиэтническая общность). В проектировании микрорегиональных моделей образования мы видели основное направление регионализации образования ХМАО. Именно в рамках данного направления нами была разработана и спроектирована модель культур-антропологической школы, которая имеет право на существование наряду с обучением в "полевых условиях", не забирая детей в интернаты, и в национальных моноэтнических школах[\[12\]](#).

стр. 135

3. Повышение педагогического профессионализма и образовательной культуры на основе переноса на территорию округа педагогических инноваций, прежде всего технологий развивающего обучения (группы В.В. Давыдова и В.В. Рубцова).

4. Выявление и анализ опыта педагогической работы в округе и перевод опыта в мыследеятельность; проектирование для обеспечения этой задачи окружных методических служб и экспертных советов"[\[13\]](#).

Эти направления собственно и составили содержание ближайшего шага конкретного продвижения в рамках создаваемой программы.

Во второй концепции программы "Организация региональных экспериментальных образовательных площадок на территории ХМАО" нами были рассмотрены механизмы, обеспечивающие продвижение в рамках выделенных направлений. Основными механизмами являются проектирование структуры экспериментальных образовательных площадок (ЭОП) и связей ЭОП с массовой системой образования, а также проектирование экспертных служб, отслеживающих и выявляющих результаты реализации и продвижения различных направлений программы. При задании понятия ЭОП работа на ЭОП была отличена от ведомственного реформаторства, опытничества и инноваций, академического эксперимента. Основными функциями ЭОП являются:

1. Экспериментирование с системой образовательных деятельностей (учебной, обучающей, методической, диагностической, управленческой и так далее).

2. Выращивание целостных фрагментов новой практики образования.

3. Создание нового содержания образования.

4. Соорганизация процессов воспроизводства и развития.

5. Формирование "проблемного месива" (Акофф) для выращивания новых наук и практик.

В устройстве ЭОП Д.Б. Дмитриевым было выделено четыре слоя, которые должны быть спроектированы:

1. Практический слой — совместного решения взрослыми и детьми некоторой социо-культурной практической проблемы.

2. Образовательный слой обучения и развития детей.

3. Разработочно-исследовательский слой по созданию нового содержания образования, конструированию новых учебных

предметов, разработке сценариев учебных и образовательных ситуаций, новых форм образовательной работы и т.д.

4.Рефлексивно-методологический слой, обеспечивающий осмысление и разработку новой практики образования и методов ее построения.

стр. 136

Было проведено различие ЭОП и региональной экспериментальной образовательной площадки (РЭОП), определяющей специфику создания ЭОП на данной конкретной территории.

При проектировании окружной экспертной службы Д/Б. Дмитриевым были выделены основные процессы-предметы экспертизы:

- 1.Изменения в руководстве окружным образованием.
- 2.Внедрение нетрадиционных систем образования в округе.
- 3.Развертывание педагогических инициатив в регионе.
- 4.Организационно-управленческие новации в школе.
- 5.Финансово-экономические новации в окружной системе народного образования.
- 6.Псевдоновации.

Основная идея, заложенная в концепции, состояла в следующем: включение практикоориентированной образовательной науки должно быть направлено на проектирование нескольких РЭОП, а все педагогические и управленческие инновации должны пройти через экспертизу[\[14\]](#).

Третья концепционная часть определяла тематизмы комплексных практико-ориентированных исследований и разработок, обеспечивающих регионализацию образования и организацию экспериментальных образовательных площадок в ХМАО. Нами были выделены следующие темы:

- новые формы организации образования;
- деятельностное содержание образования;
- этнопедагогика и мыследеятельностные образцы этнопедагогической мыследеятельности;
- культура разноэтнических групп как содержание общего среднего образования;
- образовательные запросы и потребности населения в регионе;
- собственно региональный компонент образования;
- определение результатов общего среднего образования в регионе по сравнению с другими регионами;
- формирование способов методической работы по выделению образцов педагогической мыследеятельности[15].

Вычленение этих тем было получено на основе мыслительной имитации процесса развертывания программы и выделения проблемных тем. Продвижение в этих темах и получение новых знаний должно было, на наш взгляд, обеспечить успешный запуск программы образования.

Новизна данной программы во многом определялась необходимостью осмыслить социальную структуру округа в целом, соотносить цели

развития округа и цели развития системы образования в округе, а также учитывать особенности проблем образования коренных народов. Второй аспект представляется нам особенно важным.

"Не углубляясь специально в проблемы культурологии, отметим, что во все более цивилизованном и создаваемом по аналогии с искусственными машинами мире взыскуемыми становятся

архаичные традиционные культуры и формы общества. Это, видимо, связано с тем, что основные социальные институты: брак — семья, школа находятся в глубочайшем кризисе и не справляются с возложенными на них задачами. Поэтому, находясь в социальной сфере, искаженной и обезображенной промискуитетом, растущим одичанием молодежи и подростков, коллективными состояниями варварства и непросветленности, хочется заглянуть в далекую историю, в прошлое не для того, чтобы проникнуться блаженным состоянием благополучия золотого века, а для восстановления смысла и субстанциальной основы общественной жизни.

Для нас такое забегание в прошлое есть восстановление смысла, назначения и конкретного устройства общественных институтов. То, что оказывается стертым в сознании наблюдателя функционирования сегодняшних социальных институтов, проступает воочию при рассмотрении социо-культурной общественной ткани более первичной и более исконной. И как это ни покажется парадоксально, такое обращение к архаическим структурам общественной жизни, оказывается связано с восстановлением *мыследеятельностной формы* организации этих структур. Сформулируем это в несколько парадоксальной форме: *исходное, родовое в жизни общества оказывается мыследеятельностным по своей природе*, а не по произвольному теоретико-исследовательскому установлению. Но если это так, то деятельностьное и мыследеятельностное преобразование сегодняшних институтов, которые сплошь и рядом представляют собой искусственно сконструированные машины, формы взаимодействия, построенные на формальном договоре, произвольно-искусственной конвенциональности, совпадает с реконструкцией-восстановлением мыследеятельностной природы родовых архаических социальных институтов в традиционных обществах...

С точки зрения создания новых более перспективных форм организации образования огромный исследовательский интерес представляют механизмы, формы, способы этнопедагогики. Этнопедагогика коренного населения имеет подлинную коллективную природу и построена на основе коллективной организации процессов социализации и включения детей в культуру коренного населения. Самостоятельную исследовательскую проблему представляет вопрос — в каком соотношении у коренного народа находятся процессы трансляции и передачи культуры, с одной стороны, и жизнедеятельность в ситуациях, с другой.

Наша исходная гипотеза состоит в том, что у этих народов процессы передачи культуры вплетены в ситуации бытовой и производственной жизнедеятельности. Следствием подобного устройства процессов трансляции культуры являются следующие достаточно существенные моменты своеобразия этнопедагогики, которые необходимо специально исследовать:

1. Деятельностно-демонстрационный принцип работы обучающего. Обучающий должен в конкретной ситуации, здесь и теперь показать, что должно быть освоено, а не рассказывать о предмете освоения в тексте.

2. Ситуации учения-обучения не существуют в виде специализированной обособленной деятельности детей и взрослых. Фрагменты учения-обучения встроены, вплетены в жизнедеятельность общества.

3. Стремление научиться исходит от самого ребенка, хотя и определяется контекстом жизнедеятельности, в котором существует ребенок. Обучающий не создает целенаправленно и специально стимулы учения.

4. Традиционная этнопедагогика является индивидуализирующей и основана на учете индивидуально-разных темпов продвижения в осваиваемой жизнедеятельности. Она исходит из принципов приравнивания, подстройки обучающей системы к особенностям обучаемого человека, к его индивидуальности.

5. Усваиваемый материал, с точки зрения наблюдателя, сформированного современной системой образования, является разнородно-эклектическим и синкретичным. Но этот синкретизм есть первосоотносимость (а не исходная инородность) структуры усваиваемого материала и детского сознания. Собственно в этой синкретической, исходно нерасчлененной среде, создаются условия для осуществления органически, предельно разнородных, индивидуализированных актов понимания детского сознания, за счет и на основе которых и происходит рост сознания. Учебный материал, изначально логизированный и разделенный в соответствии с принципами, не ухватываемыми детским сознанием, создает безжизненную среду, в которой очевидные самоинтуиции-

открытия и органический рост сознания и самосознания просто невозможны.

Но именно над проблемой создания подобных учебных сред и бьется современная педагогическая мысль, конструируя интегрированные курсы, видеокомпьютерные системы, пытаясь проникнуть в мир интенциональных замыканий и движений детского сознания. Стягивая максимально разнородный материал в качестве предмета понимания при разворачивании на компьютере специально разрабатываемые учебно-предметные среды, тем самым создают условия для индивидуализированного развития этой функции. А при этом требования к результатам (а мы-то сейчас характеризуем механизмы!) понимания

стр. 139

могут задаваться, исходя из логизированных аналитических критериев.

Создание индивидуализированных, максимально приспособленных к индивидуальным темпам продвижения в осваиваемом учебном Материале педагогических систем, — основная цель Accelerated school — одного из направлений в американском образовании. В этом же направлении ведутся работы в СНГ по замене классно-урочной системы образовательными проектами, работа в которых предполагает постоянное самоопределение, постановку целей и углубление понимания содержания проекта. Построение коллективно-распределенных форм организации образования — одно из исследовательских направлений в советской педагогической психологии"[16].

Назначение концептуального текста программы мы видели в том, что она сможет задать проектируемое пространство для самоопределения тех, кого действительно волнуют проблемы *развития, образования, регионализации*, а с другой стороны, программа не должна была допустить профанации и опошления этих идей. Это можно сделать только одним образом — если отсечь от программы функцию индоктринации и затверживания формулировок. Программа должна была наметить в этом поле неопределенностей, в которое сразу же попадаешь, берясь за проблемы *развития, образования, регионализации*, самый первый ориентир, нужный для того, чтобы не блуждать в потемках —

определить мыследеятельностный способ работ (его инвариант), связанный с решением обозначенных в программе проблем. Это означает: программа своим возникновением и обнародованием должна породить целый спектр других более конкретных программ, разрабатываемых жителями территории и связанных с данными проблемами. Программа должна была стать точкой кристаллизации, из которой начинает вырастать целостная кристаллическая решетка разнообразных самобытных программ и проектов, базирующихся на собственном уникальном опыте решения социо-культурных проблем *развития, образования, регионализации*. Опора на свой конкретный опыт позволит не только создавать свои собственные программы регионального развития, но и осуществлять критику и проблематизацию исходной программы, обеспечивая тем самым ее вторую, потом третью, и так далее, жизнь.

Создавая концепции региональной программы как принципиально проблемные, мы уже тогда предполагали, что делать это только в форме теоретических проработок — неверно: понадобится еще развернуть специальную работу с людьми, жителями округа, для которых слова *регионализация, образование, развитие* не являются пустым звуком и которые готовы включиться в эту работу. Но таких людей еще надо

было обнаружить, а затем организовать их самоопределение по отношению к нашей позиции — разработчиков программы — и вывести на разработку собственных микропрограмм регионального развития средствами образования. Формой выполнения такой работы для нас являлась организационно-деятельностная игра. По заказу руководства округа нами были проведены две ОДИ. Первая — в марте 1991 года — по теме: "Складывание регионального образования на территории округа: постановка проблемы и формирование коллектива" и вторая — в апреле 1991 года по теме: "Образование и общество: от концепции регионализации к программам работ". Одним из результатов этих игр было выявление нескольких коллективов, реально способных понять проблематику регионального развития и развития образования и сделать ее предметом своей работы. Этими коллективами были созданы программы конкретных работ, непосредственно связанные с региональной программой, и при этом фактически опирающиеся на фактические условия, сложившиеся в том или ином районе, поселке,

городе ХМАО. Среди разработанных конкретных программ следует выделить:

1. Программу создания культур-антропологической школы в поселке Казым (руководители Р.Ф. Ракитина, Е.А. Немысова, О.А. Кравченко).

2. Программу, созданную группой педагогов из поселка Комсомольский Советского района, — "Образование как механизм формирования образовательной общественности, перепрофилирования и изменения производственной среды поселка" (руководитель Г.Ф. Атякшев).

3. Программу, представленную группой педагогов и работников филиалов института усовершенствования учителей из Сургута и Нижневартовска, — "Разработка новых образцов методической деятельности" (руководитель Т.В. Ключова).

4. Программу "Управление инновационными процессами в округе" (руководитель И.И. Баннов).

Были также намечены "точки роста" и коллективы, с которыми необходимо продолжать работу по выведению их к конкретным программам регионального развития. Поэтому мы считаем, что представленные нами концепции программы свою роль выполнили, сработали: они позволили дифференцировать коллектив округа, организовать самоопределение его членов и наметить для самопроявившихся, самоопределившихся групп конкретные работы по регионализации образования[17].

Какова же наша рефлексия первых итогов реализации программы, которая позволяет вытащить основания исходного проектного замысла?

Итак, обращение к проблемам развития регионального образования в ХМАО для нас отнюдь не случайно. Именно в Западной и Восточной

Сибири будет решаться вопрос, какой будет Россия: инновационно-информационной, индустриальной или финансово-сырьевой.

Основное направление данной работы связано с программой, которая заявлена в нашей совместной статье с академиком В.В. Давыдовым в самом первом номере журнала "Россия -2010", той программы, которая в дальнейшем разрабатывалась совместно с В.В. Рубцовым, и сейчас — это программа Центральнороссийского отделения РАО; а также с академиками МАРО В.В. Слободчиковым и Н.Г. Алексеевы — "Образование как средство развития региональных общественных систем". И сейчас округ, окружное образование сделали первый шаг на пути реализации этой программы.

Региональная программа развития образования ХМАО появилась раньше программы "Столичное образование", которую мы будем обсуждать далее в этой главе. Мы выражаем благодарность округу за то, что нам была предоставлена возможность создать в России первую региональную программу развития образования.

В чем же основной результат разработки и реализации данной программы. О чем же идет речь? Что является в данном случае предметом проектирования и программирования? Речь идет именно об оформлении *практики развивающего и развивающегося образования*. И это — самое важное.

Когда мы говорим о развивающем образовании, мы выделяем его предмет, на который направлена деятельность образования. Это и личность, и общественная среда, и само образование. Когда мы говорим о развивающемся образовании, мы должны описать собственные механизмы саморазвития сферы образования. Развивающее и развивающееся образование от развивающего обучения отличается выделением деятельностного каркаса (ансамбля) позиций, каркаса сложнейшей разнопозиционной деятельности, помимо учебной деятельности, которая рассматривается в теории развивающего обучения: учебная деятельность, педагогическая деятельность, управленческая деятельность, деятельность по подготовке педагогов, деятельность конструирования содержания, деятельность экспертизы, деятельность методических служб, этнопедагогическая мыследеятельность.

Трудности развивающего обучения состоят в том, что в нем не представлена полная позиционная машина, скрыта позиционная машина философско-дидактического типа. Она, безусловно, есть в практике развивающего обучения, но она специально не описана и не включена в единый объект развивающегося образования, а поэтому

и не транслируется. И, действительно, здесь в округе при реализации программы сложилась очень сложная действующая единица из управленцев, науки, педагогов, преподавателей педвузов. При этом практика развивающего и развивающегося образования предполагает проведение

стр. 142

образовательной политики внутри самого образования и политики Образования по отношению к другим сферам.

Что же стоит в основе за реализацией данной программы? Каково ее основное образовательно-педагогическое содержание? Для того чтобы формировать и выращивать личность ребенка, сам педагог, работник образования, управленец должен быть личностью, то есть высокого уровня профессионалом, который, в отличие от узкого специалиста, способен ориентироваться в современной ситуации и принимать именно в ней жесткие и точные ответственные решения.

Что это означает? Это означает, что управленцем каждого уровня вплоть до директора школы и дальше педагогом отрабатываются принципы образовательной политики, которые затем становятся непосредственно ориентиром в его собственной профессиональной деятельности. Причем эти принципы не спускаются сверху, но вырабатываются самостоятельно педагогом или управленцем-профессионалом данного уровня на своем месте, исходя из вырабатываемой собственной профессиональной позиции, средств и технологий. Занятие этой позиции невозможно без личностного самоопределения.

Обсуждая саму структуру данного образовательного эксперимента, мы вместе с тем в данной книге все время обращаемся и к методу нашей работы — программирования и проектирования в образовании. Формой реализации этого метода являются созданные в 1979 году Г.П. Щедровицким с группой методологов организационно-деятельностные игры[18], в которых можно имитационно проиграть и смоделировать и начать реализовывать вырабатываемую осмысленную деятельностную позицию профессионалом-управленцем того или иного уровня. То есть подобная работа — это не какие-то игрушки, это помещение профессионала-педагога, профессионала-управленца в контекст самых серьезных проблем, внутри которого он должен обнаружить

реальное профессионально-личностное решение, а затем реализовать его в своей профессиональной деятельности.

При этом путь, который мы прошли с коллективом округа, содержит в себе несколько очень сложных этапов: разработку концепции, переход от концепции к программе, выход на уровень реализации программы и ее структуризации в виде целого пакета подпрограмм (целевых и микрорегиональных). Структуризация сложнейшего объекта управления, каковым является развивающее (формирующее эффект развития) и развивающееся (имеющее механизмы развития) образование округа наряду со стабильно функционирующей сетью образовательных учреждений и привело к необходимости выделения такой единицы, как образовательная политика-policy—округа, территории (города, района);

стр. 143

программы развития отдельной школы и особый специальный раздел работы, связанный с определением места и функций образования в социо-культурной политике округа в целом.

На одной из игр, посвященной анализу реализации программы развития образования округа, на примере работы в г.Нефтеюганске нами специально была проделана работа по структуризации и рассмотрению самих процессов перехода от принципов образовательной политики округа и основных элементов программы развития образования в округе к программе развития образования в г.Нефтеюганске, и затем программам развития образования в конкретных школах и даже переструктуризации содержания образования по отдельным предметам. И в данном случае нами был отработан принцип, который сегодня мало кем осознается и понимается и который в настоящий момент реализуется в рамках программы "Столичное образование", — что при реализации программы при переходе от уровня к уровню должно не тавтологически повторять содержание положений сформулированной программы, поскольку это будет простая идеологическая индоктринация, характерная для идеологического общества, но вырабатывать на своем управленческом уровне содержание и цели собственной управленческой деятельности. Таким образом, технология работы заключается во введении определенных положений и принципов, но осмысление этих положений и принципов осуществляется на другом уровне при выдвижении своих собственных целей и появлении видения

содержания работы. Для этого управленец каждого уровня должен вырабатывать собственную профессиональную позицию, свой уровень целевого самостоятельного движения и реализации этих целей.

Хорошо понятно, что для того, чтобы подобным образом строить реализацию программы, должна проводиться большая серьезная работа по организации коллектива-носителя программы, а точнее, множества разноуровневых коллективов; если отсутствуют носители программы, которые на своем конкретном месте могут осмысливать положения и принципы программы и вырабатывать собственное понимание и собственные способы действия, то программа волей-неволей будет сведена к стандартным привычным административным документам — планам.

При реализации на микрорегиональном уровне, на уровне конкретных территорий принципов региональной политики развития образования необходимо создавать совершенно новый набор служб, а именно окружные экспертные службы, для того, чтобы осуществлять экспертизу выдвигаемых образовательных инициатив и определять уровень и место этих инициатив в структуре образовательного пространства округа; необходимо создавать проектировочные службы, которые могут проводить проектирование новых образовательных институций:

лицеев, гимназий, культурно-образовательных комплексов и других образовательных учреждений, а также выходить на разработку пробными развития отдельных школ; необходимо также создавать системы образовательного консалтинга — то, что, скажем, в Германии называется модараторными центрами, которые могут осуществлять доводку образовательных проектов и формировать программы переподготовки педагогов и управленцев. Итак, для того, чтобы управлять растущим разнообразием, необходимо создавать диагностические, экспертные службы — поэтому к настоящему моменту в округе существует группа профессионалов, которая могла бы стать основой окружной экспертной службы. Но при этом окружная экспертная служба может создавать *я как сетевая территориально-распределенная система экспертных служб, и это, на наш взгляд, наиболее оптимальная модель для работы округа.

Становится понятно, что в условиях формирования развивающегося образования должен ставиться по новому вопрос переподготовки и подготовки педагогических кадров, способных участвовать в инновационно-развивающей работе и работе по образовательному проектированию. Это, в первую очередь, предполагает освоение методов разнопозиционной работы, поскольку в условиях инновации педагог должен владеть системным видением направлений изменения содержания образования, выработкой новых методик и технологий преподавания, сценированием ситуаций учения-обучения, диагностикой того, что происходит с сознанием ребенка в специально структурированной учебно-развивающей среде. И в принципе технологии подобной педагогической работы формируются и создаются в играх, а затем проходят апробацию в нашей экспериментальной школе-колледже[19], где мы сами работаем с детьми, разрабатываем новое содержание образования и работаем над складыванием педагогического профессионализма нового типа.

Своеобразие образования и социо-культурной жизни ХМАО состоит в том, что на территории округа живут традиционные народы ханты, манси, ненцы, коми-зыряне. Нами была предпринята очень серьезная попытка создать совместно с профессионалами в области национального образования округа одну из моделей национального образования, которая получила название культур-антропологической школы[20]. Сегодня хорошо понятно, что этнокультурное разнообразие России есть одно из ее важнейших достояний, которое не должно быть уничтожено и

потеряно. При построении этнонационального образования для нас было очень важно сделать содержание культур разных народов предметом освоения и взаимного понимания (причем оказывается этот процесс может начаться очень рано, еще на этапе детского сада, где ребенок включается в календарный цикл своего народа и может делать предметом понимания календарные циклы представителей других культур, с которыми он проживает на данной территории). На этапах последующего обучения речь идет о разработке содержания и построения уникальных курсов, таких, как "Язык и мировидение", реконструкции структуры задач, которые характерны для деятельности данного этноса, реконструкции и выявлении категориальных систем мышления, которыми владеет данный этнос, и многое-многое другое. Преодоление поверхностной европеизации

и американизации в системе образования, восстановление серьезных культур-антропологических оснований и процессов эволюции форм этносознания — принципиальная и важная культур-антропологическая проблема образования. В какой-то мере данную работу можно рассматривать как продолжение исследований Л.С. Выготского, но не как исследования, а как формирующуюся реальную культур-антропологическую практику образования. И сегодня коллективом КАШ совместно с нами и местными этнографами, в частности, тобольским исследователем А.В. Головневым, ставится вопрос о создании вокруг КАШ этнопарка, где можно было бы восстанавливать неотрадиционные формы хозяйства, в которые можно включать детей; а также о формировании этнонациональной академии для развернутой постановки задач формирования национальной интеллигенции. Разрабатывая проект КАШ, мы точно так же буквально разыгрывали и имитировали совместно с Е.А. Немысовой и О.А. Кравченко процесс этнопедагогической работы с носителями национального сознания, нащупывая позицию педагога в этой работе.

Движущееся развивающееся образование округа, координируемое деятельностью управленцев на разных уровнях, их позиционного определения, позволяет ставить вопрос о федеральной экспериментальной площадке и выходить с этим предложением в Министерство образования России, где необходимо через систему образовательных политик разного уровня отрабатывать степень централизации-децентрализации управленческой деятельности разных уровней и четко определять уровни компетенции управленцев разного уровня.

Попытка сложить практику развития образования в округе на основе разработанной программы позволяет поставить вопрос о подготовке на основе Закона РФ "Об образовании" регионального закона о развитии образования в округе. На наш взгляд, подобная работа очень важна для предъявления позиций образования руководству округа

(с региональной точки зрения) и для конституирования сферы образовательного права в России в целом.

Образовательная политика раскладывается на политику внутри самого образования и на политику образования по отношению к другим сферам. Образование сегодня реально может быть поставлено в центр социо-культурной политики. Именно на основе образования и вокруг образования может быть проведена консолидационная работа объединения деятельности разных ведомств: медицины, семейно-консультационных служб, бирж труда и служб занятости, комитетов по делам молодежи и детских комнат милиции. В районах с высокой миграцией и с разнородным составом населения только образование может выполнить очень важную функцию формирования устойчивых укладов, индентификации сознания с той территорией, на которой живет данный человек. Причем хорошо понятно, что все эти вопросы — и проектирование рабочих мест для молодежи, и обеспечение детского здоровья — носят региональный характер и должны решаться в местных условиях, поскольку здоровье детей на севере — это совершенно особый набор проблем, который предполагает создание собственных технологий оздоровления.

Масштабный эксперимент развития образования связан с постановкой совершенно новых вопросов: что образование может предложить региональному хозяйству округа и как образование на разных уровнях и в разных системных разрезах и пластах может влиять на формирование и складывание будущего округа. Совершенно понятно, что происходящее в системе образования — выращивание личности ребенка, его самосознания является самоценным и бесценным и должно рассматриваться вне каких-то однозначных и примитивных прагматических связей и зависимостей. Но, с другой стороны, сегодня у развивающегося образования есть огромные возможности непосредственно, напрямую влиять на складывание новых форм хозяйства на территории и структурную перестройку экономики — это и через формирование государственно мыслящей управленческой элиты округа, и через формирование национальной интеллигенции традиционных народов, и через создание детско-взрослых небольших компактных производств, и особых экологических проектов — информационно-телекоммуникационных сред с выходом на все мировые информационные центры.

В этом случае образование начинает выступать в качестве своеобразной подсистемы, внутри которой начинают проектироваться и осваиваться детьми элементы хозяйственно-регионального контура будущего. Но для того, чтобы осуществлять

подобного типа масштабные эксперименты на основе образования, необходимо запускать создание серьезных инвестиционных проектов, при проработке которых

становится хорошо понятно, что образование превращается в своеобразный производственный (промышленный) капитал, создающий новую стоимость. При этом наиболее острый вопрос в данном контексте это соотношение общего и специального образования с точки зрения форм оплаты и связи с капиталом. Но важно иметь в виду, что сегодня меняется само понятие общего образования. В частности, такие типы деятельности, как проектирование, программирование, осуществляющиеся на разном материале, на материале разных дисциплин могут рассматриваться как содержание общего образования, но, с другой стороны, это содержание образования связано с осуществлением деятельности, которое может напрямую инвестироваться.

Необходим технологически другой стандарт в условиях развития образования — технологический мыследеятельностный стандарт — вплоть до включения в него видеоматериалов стиля обучения. Сегодня же разрабатывается тематически-часовой, знаниево-результативный, тестовый стандарт, который является весьма диффузным, он не работает в условиях развития образования. Важно — не трудный или легкий стандарт, а какой он качественно, на что направлен, что закладывается в этот стандарт. Нужны мыследеятельностные и деятельностные стандарты образования. Мы глубоко убеждены, тематико-часовые стандарты нормируют не содержание образования, но учебный материал, что не одно и то же. И второе: они не нормируют способ обучающей деятельности и учебной деятельности, а уж тем более формы понимания. На наш взгляд, создание подобных стандартов образования очень важно для построения единого образовательного пространства.

Опыт управленческого эксперимента, полученный при работе с округом, может быть перенесен на уровень межрегиональных программ. Он уже получил серьезное продолжение в работе Центральнороссийского отделения с образованием Москвы (программу "Столичное образование" мы рассмотрим ниже) и может быть теперь перенесен в контекст работы с другими регионами России над построением координационных межрегиональных программ. Эти межрегиональные программы могут и должны иметь

серьезную коалиционную технологию создания. Но, как показывает в том числе и международный опыт формирования коалиций (например, канадский), объединение разноуровневых субъектов управления и политики осуществляется не как пустая формальная координация, но только вокруг реальной выявляемой проблемы при построении инструментализированных проектов с конкретным набором средств, технологий и инструментов решения выявленной и обозначенной проблемы.

Вторая региональная программа, которую мы хотим обсудить в этой главе, — это программа "Столичное образование". Эту программу мы разрабатывали после программы, созданной в ХМАО, и другим

коллективом. Если программу регионализации и развития образования ХМАО мы создавали коллективом Независимого методологического университета, то программа "Столичное образование" была создана Московской академией развития образования и ее наиболее активными членами: Н.Г. Алексеевым (вицепрезидент МАРО), Д.Б. Дмитриевым, Л.П. Кезиной, Ю.В. Крупновым, Л.Е. Курнешовой, В.В. Рубцовым, В.И. Слободчиковым. С другой стороны, при изготовлении этой программы мы уже имели некоторый опыт проектирования идеальной действительности развертывания программы развития образования и эту действительность более целенаправленно разрабатывали в дискуссиях с членами МАРО и работниками Московского департамента образования.

Нам с самого начала было понятно, что должен быть вычленен целый набор характеристик, который бы позволил выделить и простроить столичное образование как совершенно особую сферу мыследеятельности и определить ее функции и место в ряду других отраслей и сфер общественной социо-культурной практики столицы. Ставя общую проблему регионализации образования, которая в обобщенной форме означала лишь следующее: образование в каждом регионе должно обладать содержательными особенностями и характеристиками, которые отличают данное региональное образование от образования в других регионах, образование не должно быть однообразным, оставаясь единым, — мы натыкались на определенный парадокс. Москва и определенном смысле не является регионом, она больше всякого обычного любого российского региона. И сам этот предел в осмыслении проблематики

регионализации тоже должен был быть отражен в создаваемой программе и в проектируемой действительности развития образования в Москве.

Мы осознанно пошли на то, чтобы назвать программу "Столичное образование", поскольку считали и считаем, что специфика создаваемого в Москве образования должна определяться именно тем социокультурным потенциалом, который накопила Москва как уникальный город и столица Россия. С этой точки зрения, "столичность" — это для нас не звонкая и пустая элитарность, а суть дела, которая должна была быть осмыслена из позиции выделения специфики сферы образования, находящейся в данном городе. Анализируя социо-культурный потенциал, который накоплен в Москве и который должен быть представлен в системе образования, мы построили первую исходную схему, позволившую анализировать и рассматривать этот потенциал, с; точки зрения данной схемы Москва и московская сфера образования могут быть последовательно просмотрены в системе расширяющихся рамок (Рис. 7).

стр. 149

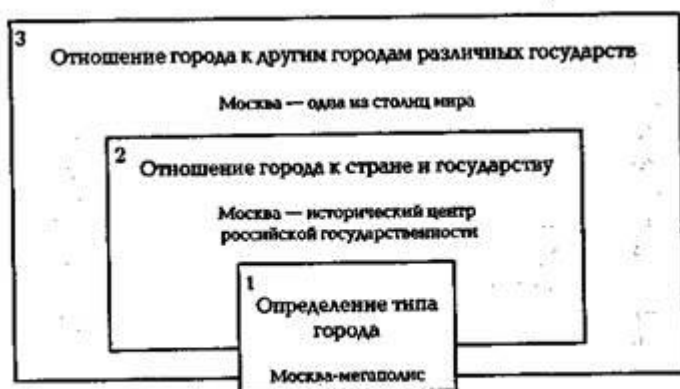


Рис. 7. Рамки, позволяющие выявить специфику Москвы и московского образования.

В первой рамке столичное образование рассматривается как образовательный организм, сформировавшийся в мегаполисе. Москва — город, интегрирующий в своей жизни многочисленные этнонациональные, конфессиональные и социо-культурные общности. В Москве сосуществуют на одной территории

многочисленные культурные, научные, политические, производственные центры и институты общества, аккумулирован огромный социо-культурный потенциал, который должен быть освоен сферой образования. Образовательная сфера должна быть организована со всеми многочисленными культурными, научными, духовными центрами. При рассмотрении данной рамки следует отметить, что специфичность московского образования определяется не только новыми целями и задачами образовательных процессов, но и реальными взаимодействиями личности с социо-культурной средой. В условиях мегаполиса это взаимодействие выстраивается как многомерные и многоуровневые связи личности с различными институтами общества и государства. Институты права, экономики, церкви, науки, искусства должны стать реальной образовательной средой, определяющей развитие личности в мегаполисе — центре науки и культуры. Школа должна ориентировать ребенка во взаимодействии с этими институтами, должна создать условия для культурного самоопределения учащихся в области национальных, этнических и религиозных проблем [21]. В соответствии с данным осмыслением образования в этой рамке осуществляется поиск новых возможностей образования как важнейшего социо-культурного института XXI века.

Во второй рамке столичное образование выступает как система, формирующая формы московской жизни и формируемая в соответствии с особым культурно-духовным статусом Москвы как историческим центром российской государственности, определяющим закрепление и воспроизводство российских государственных традиций и форм жизни. Потеря данных функций, связанных с воспроизводством и сохранением традиций, приводит к уничтожению культуры. В соответствии с данным планом рассмотрения Москва, "...являясь символом российской государственности, аккумулирует в себе историю развития России, определяет закрепление и воспроизводство российских государственных традиций и форм жизни. Именно поэтому столичное образование является ориентационной основой единого общеобразовательного пространства, задает представление о реально достижимых достаточно высоких массовых уровнях образования" [22]. Это должно найти свое отражение, с одной стороны, в стандартах и базовом компоненте образования и, с другой стороны, в создании элитных учебных заведений (лицеев, гимназий, колледжей), восстанавливающих в новых условиях традиционные

формы российского образования, которые бы являлись нормативными моделями образовательных институтов[23]. В соответствии с осмыслением образования во второй выделенной рамке столичное образование является носителем определенного российского стиля, средством восстановления российских традиций, связывающих образовательную функцию и служение российской государственности.

В третьей рамке московское образование осмысляется и рассматривается как столичное образование, которое должно быть реально технологически соотнесено и сопоставлено с образовательными институтами столиц других стран. И это хорошо понятно. "Жизнь в столице России по своей интенсивности и культурной насыщенности сопоставима с темпом и ритмом жизни в других столицах мира. Поэтому образование в Москве должно быть миросточичным. Сегодня это проявляется крайне слабо"[24]. "... Столичное образование по своим результатам и способам должно быть сопоставимо и сравнимо с образованием в других столицах мира, что должно позволить сформировать идеологию "образования без границ", в соответствии с которой должны быть созданы условия и возможности продолжения образования в любой точке мира. В соответствии с осмыслением образования в третьей рамке московское образование должно быть конвертируемо с образованием в других столицах мира и органически входить в мировое образование".

Но есть еще четвертая рамка, в которой должно осмысляться московское образование. Эта четвертая рамка отличается от первых трех с точки зрения логических характеристик. Все дело в том, что первых три рамки очерчивают и определяют объектно-онтологические характеристики образования, в этих рамках образование рассматривается как объект. В четвертой же рамке образование выделяется с точки зрения способов работы, обеспечивающих его развитие. Это есть организационно-техническое представление об образовании. Различение организационно-технического представления и объектно-онтологического соответствует категориальной оппозиции "деятельность-объект". Объект не зависит от наших целей и самоопределения, деятельность же определяется целями, средствами и самоопределением осуществляющего ее коллектива (Рис. 8).



Рис. 8. Соотношение объектно-онтологического и организационно-технического представлений о столичном образовании.

На рис. 8 мы видим соотношение трех первых рамок к четвертой. В четвертой рамке московское образование рассматривается как экспериментальная площадка российского образования. В Москве до настоящего момента сконцентрированы основные научно-педагогические силы России, определяющие форвардные, опережающие направления развития образования. С этой точки зрения, работы научно-педагогических, управленческо-методологических коллективов столицы

но проектированию и выращиванию опережающих форм образования в столице могут быть институционализированы как экспериментальная площадка России.

Если три первых характеристики столичного образования определяют только уникальную невоспроизводимую специфику московского образования, то характеристика, выделяемая в четвертой рамке, определяет то сущностное в опережающем развивающемся столичном образовании, что будет через некоторое время воспроизводиться в других регионах России.

Создание экспериментальной площадки российского образования — это реальный способ употребления потенциала столичного

образования для формирования новых самостоятельно движущихся негосударственных и государственных коллективов, способных выдвинуть и взять на себя ответственность за нестандартную образовательную инициативу.

По аналогии с технопарками в рамках столичного образования может быть создан, например, образовательный парк, способный решать целый спектр важнейших задач развития российского образования.

Во-первых, образовательный парк — это инкубатор образовательных, научно-образовательных и научно-сервисных коллективов, прошедших серьезную стажировку в среде московских научно-педагогических коллективов — членов системы образовательного парка, готовых работать в рамках негосударственного образования в соответствии с подготавливаемым законом о негосударственном образовании.

Во-вторых, образовательный парк — это система международных образовательных площадок (таких, как российско-американская, российско-японская, российско-германская, российско-французская, российско-швейцарская), воспроизводящих наиболее продвинутое образовательные технологии, осуществляющих экспертизу и лицензирование коллективов, готовых работать на основе данных технологий, а также создающих прорывные формы мирового экономического и телекоммуникационного образования.

В-третьих, образовательный парк — это система учреждений (International school, UNO school et cetera), воспроизводящих международный сертифицированный стандарт образования.

В-четвертых, образовательный парк — это полный спектр сертификационных, лицензионных, патентоведческих и консультационных, экспертных услуг любых высококвалифицированных специалистов по любому вопросу развития образования.

В-пятых, образовательный парк — это гигантский терминал, обеспечивающий выход на всю совокупность педагогических, научных, научно-разработческих коллективов в любой точке земного шара.

В-шестых, образовательный парк — это высоконасыщенная информационная (телекоммуникационная, дуплексно-телевизионная и так далее) среда, обеспечивающая быстрое досозревание любой новой образовательной идеи на основе адресного нахождения профессионального партнера и создающая возможность непрерывного профессионального общения с любой точкой мира независимо от расстояния. Москва обладает уникальным интеллектуальным потенциалом, создающим предпосылку построения новых для России форм и способов жизни. Первоначально введенные в Москве, они затем получают распространение по всей России. Понимая, что в России должно быть несколько разных центров развития в разных регионах — только тогда это будет Россия!, — мы констатируем, что к настоящему моменту московская интеллигенция реально является субъектом создания и введения новых форм жизни и мыследеятельности для всей России, именно она задает ритм нововведений.

Данное проецирование системы столичного образования в четыре рамки привело к постановке вопроса о новой конфигурации объекта — самой практики образования. Иное понимание устройства практики образования безусловно меняет и сами предметы проектирования, поскольку они начинают иначе структурироваться. Нами было осознано при проецировании образования в четыре указанные рамки, что должны быть вычленены и различены три совершенно разных пласта практики образования:

- образование как система дифференцирующихся и диверсифицирующихся образовательных услуг;
- образование как технология социализации и воспитания;
- образование как технология развития регионально-столичной общественной и социо-культурной системы [\[25\]](#).

Интересно, что с точки зрения методологии проектирования и программирования это другое видение объекта — практики образования — было переведено внутри программы в тематические членения самой программы — в темы основных направлений реализации программы [\[26\]](#). И здесь мы сталкиваемся с одним очень интересным моментом методологии программирования и проектирования — ролью онтологической работы в программировании. Как таковая ориентация на объект при программировании в принципе отсутствует, работа по

программированию исходно связана с ориентацией на мыследеятельность. Но осуществление в контексте программирования проектной работы предполагает вычленение новых предметов проектирования, и для этого должны проводиться специальные исследования в контексте

стр. 154

проектирования, обслуживающие его, назначение которых — фиксация членений объекта. Простраиваемая конфигурация расчлененного объекта должна позволять удерживать, организовывая друг с другом, новые предметы проектирования. Но каким образом эти новые предметы проектирования могут быть связаны с программированием деятельности всех научных, педагогических и управленческих коллективов в целом? **Это осуществляется на основе установления связи между объектно-онтологической работой в структуре исследования, обеспечивающего проектирование, и тематизацией, работой по вычленению тем и группировке разделов тем в рамках мыследеятельности программирования.**

Данная расчлененность предмета практики образования показывает, что в Москве начинает складываться новое осмысление образования как социо-культурной инфраструктуры. Образование оказывается связано не только с процессами обучения, которые становятся все более дифференцированными и отвечающими запросам различных групп, страт населения, но и с процессами социализации, а также с процессами развития всей общественной системы жизни, не ограниченной только рамками самой отрасли образования. Второй и третий пласт практики образования не могут быть осуществлены и реализованы отраслью-ведомством образования, изолированным от других систем практики. Для организации второго и третьего пластов практики необходимо использовать метод коалиций, когда вокруг наиболее острых проблем объединяются усилия представителей разных ведомств. Фактически, это есть не что иное, как организационно-технологический механизм полисферного межведомственного подхода, который должен объединить представителей разных ведомств, отраслей сфер в рамках единой полисферной инфраструктуры. Собственно осуществление этого подхода и предполагает выведение образования и стратегический уровень управления и реализацию проекта "Образовательное общество".

[1] Это соответствует принципам переноса опыта, выдвинутым Г.П.Щедровицким, в том числе и опыта методологической работы в конкретном практическом контексте.

[2] Регионализация и развитие образования (пакет концепций) // Россия-2010. 1994. N5. С. 153.

[3] Там же. С. 154.

[4] Регионализация и развитие образования (пакет концепций) // Россия-2010.1994. N5. С. 155.

[5] Там же. С. 155.

[6] Там же. С. 155.

[7] Регионализация и развитие образования (пакет концепций) // Россия-2010. 1994. N 5. С. 156.

[8] Там же. С. 157. Конечно же, это не "плавильный котел" (melting pot) американского государства. В России, в частности, в Сибири вообще у всех субъектов взаимодействия тут же рядом находятся могилы их предков и очаги ("родное пепелище" и "отеческие гробы"). Небезсубъектной является и сама результирующая субстанция в которую все это должно перевариться в отличие от американской нации. В случае российского полиэтногенеза никто ни во что не переваривается - сохраняется взаимодействие исходно самостоятельных, имеющих культурно-историческую самостоятельность народов и этносов.

[9] См., например, автореферат кандидатской диссертации А.В. Головнева. МГУ. 1986.

[10] Есть предположение, что так называемое наступление общецивилизационно-го порядка и вписывание России в мировую капиталистическую систему преждевсего и направлено на

уничтожение и разрушение подобных архаических пластов всех этносов, населяющих Россию, в том числе и самих русских.

[11] Регионализация и развитие образования (пакет концепций) // Россия-2010. 1994. N 5. С.157-158.

[12] С этим направлением изменения образования особые надежды связывает национальная интеллигенция. Предполагается организовать в школах этого типа освоение национального языка, народных ремесел, традиционных видов труда, изучение мифов и сказаний. Безусловно признавая необходимость создания национальной школы, мы видим ряд трудностей при реализации проектов подобного типа. Действия по созданию национальных школ преследуют цель воспроизведения традиционного уклада (национальные ремесла, мифопоэтическое сознание), но как организовано социальное пространство, где это будет делаться? Либо предполагается вписывать традиционное общество в индустриальное общество, что приведет к разрушению традиционного уклада. Но даже, если удастся сохранить территориальные кусочки традиционной жизни и создать резервации, и тогда отношения резервации с "внешним миром" будут строиться по законам внешнего мира и суть традиционной жизни будет выхолощена, хотя и останутся, возможно, внешние мертвые элементы традиционной культуры. Да и сама идея блаженного территориального острова сомнительна. Уже в начале промышленного освоения Сибири нежелание или неспособность замечать реальные изменения привели к нарушению жизни коренного народа (например, появление массовых заболеваний, связанные с загрязнением мест жизни). Невозможно и просто воспроизвести существующий в истории уклад. Отсюда возникает современная постановка вопроса о неотрадиционализме, предполагающая перепроектирование форм уклада, исходя из реалий современной ситуации. Эта проблема, воспроизводства традиционного уклада и сохранения связей традиционных форм поселения получила свое дальнейшее осмысление в рамках проекта "Этнопарк" (руководитель Ю.В. Крупнов), который выступает объемлющей системой по отношению к культур-антропологической школе.

[13] Регионализация и развитие образования (пакет концепций) // Россия-2010. 1994. N5. С. 159-160.

[14] Там же. С. 164-173.

[15] Там же. С. 174-177.

[16] Регионализация и развитие образования (пакет концепций) // Россия-2010. 1994. N 5. С. 174-175.

[17] Там же. С. 180.

[18] См.: Часть третья. Приложение первое наст. изд.

[19] Это еще один результат нашей проектной работы — спроектированная специальная система для разработки нового содержания образования — экспериментальная общеобразовательная гуманитарно-методологическая школа № 1314 "Проектный колледж".

[20] См.: Часть вторая. Глава четвертая наст. изд.

[21] См.: Программа "Столичное образование" // Россия-2010.1994. N 4. С. 55.

[22] См.: Программа "Столичное образование" // Россия-2010.1994. N 4. С. 55.

[23] Там же. С. 164.

[24] Там же. С. 164.

[25] Там же. С. 56-57.

[26] Там же. С.56-57.

Глава шестая. Идеальная действительность принципов построения пакета микрорегиональных программ развития образования

Вопрос о структуризации на основе региональной программы развития образования пакета микрорегиональных программ определяется, с одной стороны, целями развития региона на основе образования (внешние системы по отношению к образованию), с другой стороны, целями регионального развития образования (внутреннее, имманентное самому образованию), с третьей стороны, способами

проектирования конкретных механизмов, обеспечивающих реализацию и осуществление региональных программ развития образования. Таким образом, в целом переход к пакету микрорегиональных программ может рассматриваться как *процесс восхождения от абстрактного к конкретному* на основе проектирования механизмов реализации исходной программы регионализации образования и его развития.

Основная особенность этого восхождения заключается в том, что оно имеет две ипостаси — теоретико-мыслительную (ипостась мышления) и мыследействительную (ипостась действия), и тем самым это движение является полипроцессом. С точки зрения теоретико-мыслительной ипостаси переход от программы регионального развития образования к пакету микрорегиональных программ есть не что иное, как развертывание теоретической идеальной действительности регионального развития образования и ее архитектуры. С точки зрения мыследействительной, то есть с точки зрения действия, переход к структуре пакета микрорегиональных программ выступает как выделение нескольких коллективов, освоивших содержание и цели исходной программы, которые будут осуществлять параллельное мыследействие, параллельные прорывы в разных направлениях реализации исходной программы на микрорегиональном уровне.

Соорганизация этих двух принципиально разных движений и

получение единого продукта — пакета микрорегиональных программ, внутри которого по-прежнему будет сохраняться возможность осуществления этих разных движений, — обеспечивается за счет схемы мыследеятельности. Разделение в структуре схемы мыследеятельности и одновременно трех разных процессов — мышления, коммуникации и мыследеятельности — позволяет осуществлять движение одновременно и параллельно в слое мышления и в слое мыследействия, стыкуя и связывая их друг с другом через слой мыслекommunikации и взаимопонимания. С этой точки зрения, продвижение в будущее на основе мышления по отношению к продвижению в будущее в слое мыследействия нескольких разных коллективов, создающих микрорегиональные программы развития образования, может выступать в функции нормативного замысла, сталкивающегося с реализацией в виде результатов работы параллельно действующих коллективов. См.

приведенную ниже схему, на которой изображен данный процесс {Рис. 9}.

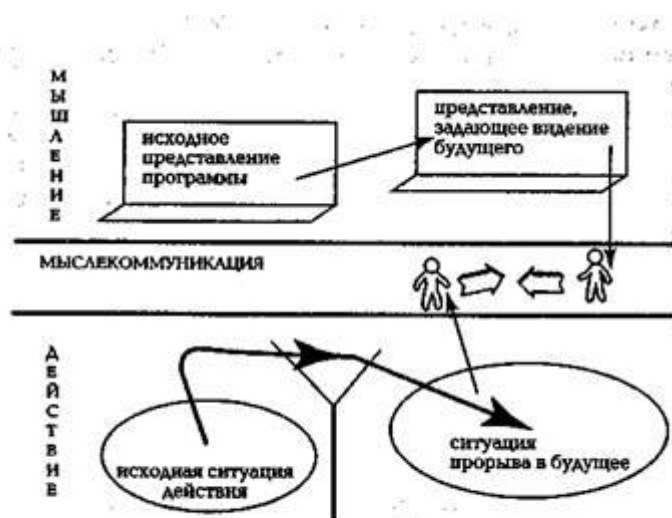


Рис. 9.

Из данной схемы становится хорошо понятно, что структура работ, изображенная на этой схеме, представляет вариант принципов экспериментирования с мыследеятельностью [1]. Поскольку в рамках

этой структуры приходится соотносить прорыв, осуществляемый в мышлении, с эволюционным продвижением, сделанном в мыследействовании, и стремиться соорганизовать первый и второй процессы. Результатом этого экспериментирования является организация процесса регионального развития образования.

Теоретическое продвижение в соответствии с данной схемой в слое мышления определяет способы структуризации исходной программы регионального развития образования в виде пакета микрорегиональных программ. Основопологающий момент этой структуризации определяется тем, что при переходе к микрорегиональным программам развития образования не должны быть нарушены *исходные членения макрорегиональной программы развития образования*. Включение новых моментов при построении микрорегиональных программ с одновременным сохранением

исходных структурно-программных членений обеспечивает восхождение от абстрактного к конкретному. Так, например, при построении программы "Столичное образование" нами было предложено рассматривать столичное образование одновременно в трех принципиально разных проекционных разворотах: образование как технология социализации и воспитания; образование как средство удовлетворения образовательных потребностей; образование как средство формирования и развития общественной жизни в столице. И это структурно-исходное членение региональной программы должно быть сохранено при переходе к уровню формирования микрорегиональных программ развития образования.

Здесь мы должны специально обратить внимание читателя на следующий момент. Развитие регионального образования определяется одновременно движением в трех-четырёх уровнях функционально-территориальной системы образования. Во-первых, — это уровень рассмотрения и работы с региональным образованием в целом. Во-вторых, — это уровень (или даже уровни: в Москве, например, это уровень образовательных округов и уровень муниципалитетов) развития микрорегиональных подсистем образования, и затем — уровень развития образования в отдельных учреждениях или группах учреждений. С точки зрения целевого действия и организации проектной работы продвижение в каждом из этих уровней может строиться независимо друг от друга. Но проблема состоит в том, как обеспечить адекватное управление развитием всего регионального образования в целом. Поскольку вполне возможен случай, когда углубление на уровне микрорегиональных программ развития образования никак не будет соотноситься со способами движения и работы на уровне региональных программ развития образования или пакет микрорегиональных программ окажется в резком противоречии с организуемым продвижением и программами развития коллективов отдельных учреждений

и групп учреждений образования. В том, чтобы в данном случае функция шага восхождения от абстрактного к конкретному при переходе от одного уровня развития образования к другому необходимо добиваться функционального соответствия между разными уровнями продвижения пакетов программ. Но это — совсем другое понимание процесса восхождения, нежели то, которое мы

имеем при разворачивании теоретической системы. На наш взгляд, рассмотрение процесса продвижения микрорегиональных программ развития образования по отношению к региональным программам развития образования как процесса восхождения от абстрактного к конкретному есть использование данного диалектического приема в *процессах понимания* сложной практико-управленческой системы.

Как же все-таки структурируются пакеты микрорегиональных программ? Возможны разные способы этой структуризации, которые определяются соотношением территориальных и функциональных принципов.

Поскольку в рамках макропрограммы регионального развития образования мы исходим из представления о полисфере развивающегося образования, воздействующего на другие системы-сферы (медицину и профилактику заболеваний, культуру, социальную защиту, науку, молодежную и семейную политику и прочее) социо-культурной области в целом[2], то очень важно в рамках программы развития образования простроить конкретные механизмы взаимосвязи образования с этими другими социо-культурными системами. Поэтому один из возможных способов структуризации пакета микрорегиональных программ будет определяться расчленением представленной в его структуре связью образования с другими сферами всей социо-культурной области, как то: образование и социальная защита, образование и здравоохранение, образование и культура, образование и наука и так далее. Именно так структурирован пакет микрорегиональных программ развития образования в рамках программы "Столичное образование" в одном из округов Москвы — в городе Зеленограде (программа развития систем образования г.Зеленограда составлена под руководством В.Б. Новичкова и А.М. Абрамова). В этом случае предполагается, что общая структура пакета будет затем заполняться конкретными проектами развития отдельных образовательных учреждений разных территорий и микрорайонов, то есть разных субрегиональных структур, реализующих механизмы связи образования с другими сферами социо-культурной области. Таким образом, в этом случае на передний план выходит протраиваемое и конкретизируемое взаимодействие полисферы образования с другими сферами, втягиваемыми с их содержательными

характеристиками внутри образования и частично переструктурируемыми внутри него. Возможен и второй способ структуризации пакета микрорегиональных программ, который будет определяться созданием локально-коммунальных форм жизни вокруг образования и на основе образования.

В соответствии с приемом восхождения от абстрактного к конкретному очень важно проследить, как развертывание и протраивание связи полисферы образования с другими отраслями социо-культурной области будет конкретизироваться в исходных подразделах региональной макропрограммы: *образование как технология социализации и воспитания; образование как система дифференцированных образовательных запросов; образование как средство и способ формирования и развития региональных общественных систем.*

Необходимо различить три совершенно разных типа конкретизации при восхождении от абстрактного к конкретному. Одно направление конкретизации связано с продвижением действительности исключительно макрорегиональной программы развития образования. Второе направление — с переходом или с "перескоком" на уровень микрорегиональных программ развития образования (и с этой точки зрения, как бы с уходом от проблем продвижения в действительности макрорегиональной программы развития образования). И, наконец, третье направление конкретизации предполагает синтетическое объединение первого и второго направлений, то есть продвижение действительности макрорегиональной программы развития образования через развертывание действительности и структуризацию пакета микрорегиональных программ развития образования. Эти три движения схематически могут быть обозначены следующим образом (Рис. 10):

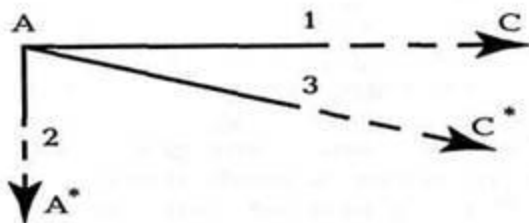


Рис. 10.

Первое направление конкретизации: движение из точки А в точку С;
второе направление продвижения: движение из точки А в точку А*

стр. 160

развертывающееся в другом пространстве, в другой действительности, как переход с макрорегионального уровня на микрорегиональный уровень; третье направление конкретизации-продвижения развертывается по линии АС* и одновременно как бы создает плоскость или фронт ЛА* ↔ СС* в целом. Следует отметить, что "диагональное движение" АС* Г.П. Щедровицкий и считал собственно движением по развертыванию программного содержания[3].

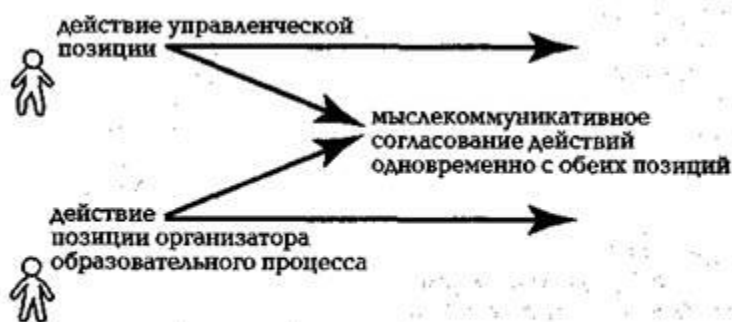


Рис. 11.

Что же представляет собой в данном случае это собственно программное диагональное движение? Переход от макрорегиональной программы развития образования к структуре пакета микрорегиональных программ является перемещением с позиции управления образованием на позицию реальных организаторов конкретных образовательных процессов: обучения, воспитания, развития. Таким образом, мыследеятельностной основой данного диагонального движения является не что

стр. 161

иное, как взаимоопределение и согласование целей управленческих позиций и позиций организаторов конкретных образовательных процессов. Собственно в этом взаимоопределении и складывается возможность фронтального продвижения. Это фронтальное продвижение означает, что две группы позиций согласуют друг с другом свои действия в результате процесса мыслекоммуникации (Рис. 11).

Из последней приведенной выше схемы становится хорошо понятно, что результатом шага восхождения при получении структурированного пакета микрорегиональных программ развития образования в соответствии с устройством макрорегиональной программы развития образования является формирование позиционной структуры, в данном случае позиционной структуры, безусловно, элементарной, объединяющей в своем устройстве работу всего лишь двух позиций — управления образованием и организации образовательных процессов. Возникая первоначально в мыслекоммуникации как способ согласования точек зрения, данная позиционная структура превращается в своеобразную организационно-деятельностную схему, обеспечивающую работу разнопрофессионального коллектива. Члены коллектива в совместной работе могут занимать любую из вышеобозначенных позиций, четко фиксируя, какую конкретно позицию они заняли. Данная позиционная структура является фрагментом мыследеятельностно-мыслекоммуникационной сети, которая проектируется, а затем выращивается при развертывании программы развития образования.

Каким же образом на основании введенного нами диагонального движения осуществляется структуризация исходных расчленений программы? Простраивание на микрорегиональном уровне полисферы образования в рамках первого направления программы — образования как технологии социализации и воспитания — приводит к тому, что мы должны различить школоцентрированную социализацию и воспитание и социо-культурную социализацию и воспитание на основе образования. Бессмысленный предперестроечный диалог по поводу того, кто же воспитывает — семья или перегруженная своими собственными задачами школа, — ничего не дал, потому что был ответом на неправильно поставленный вопрос. В тот период не различались социализация на основе образования исключительно внутри школьного пространства и социализация методами образования, но в системе полноценного реального социума. Данное различие позволяет получить

достаточно интересный вывод: ребенок может быть социализирован и вести себя как воспитанный человек внутри учебно-воспитательного учреждения — школы, ПТУ, детского приемника милиции, но за порогом школы он превращается в асоциального дезадаптированного маргинала. И этот вывод вполне очевиден, если принять следующее достаточно простое расчленение П.Г. Кузнецова:

стр. 162

обучение связано с освоением знаний, а воспитание — с освоением системы общественных отношений. Осваивая систему отношений в школе, ребенок может быть отнюдь не готов к более сложной и противоречивой системе отношений в региональном макросоциуме, окружающем школу; и неясно, в какой мере сегодняшняя школа может сдавать исходную матрицу общественных отношений для всего хаоса Отношений современного социума. Отсюда, на наш взгляд, необходимо выделять социо-культурную социализацию, включающую в себя здравостроительную социализацию, профориентационную социализацию, правовую социализацию, социализацию в сфере культуры и, возможно, другие. Для осуществления этих типов и форм социализации необходима работа представителей самых различных областей и ведомств (социо-культурной сферы, но интегрируется эта работа средствами образования и на основе образования.

В рамках второго направления программы "Столичное образование" — образование как дифференциация образовательных запросов — связь полисферы образования с другими отраслями социо-культурной области для структуризации пакета микрорегиональных программ выступает следующим образом: на точках возможного соединения образования с другими отраслями проектируются конкретные механизмы, обеспечивающие формирование, рост и дифференциацию образовательных запросов. Это становится очевидно при анализе возможных связей образования с учреждениями культуры, например, музеями и библиотеками при формировании музейной и библиотечной педагогики. В первом случае начинается решаться особая задача — формирования исторического самосознания и историчности сознания учащихся. Такая задача, на наш взгляд, совершенно не под силу сегодняшней школе. Но музеепедагогика позволяет организовать столкновение ребенка с вещами культуры и истории, демонстрацию ему конкретного набора и числа исторических слоев, выделяемых в самом устройстве места его проживания, что влияет на появление у

ребенка форм осмысления, инициирующих историчность видения как определенной функции сознания. Создание музеепедагогики не может решаться как всеобщая тотальная задача. Но она вполне осуществима на уровне микрорегиональных программ в ситуации непосредственного контакта школ и музея. В случае создания библиотечной педагогики библиотека может восстанавливать набор источников, который стоит за конкретными учебниками, и формировать среду самой разнообразной литературы, влиять на складывание у ребенка устойчивого интереса к знаниям, лежащим за рамками учебно-образовательного минимума. Нетрудно убедиться, что складывание подобного интереса есть не что иное, как проектирование своеобразной социо-культурной инфраструктуры развития.

стр. 163

В соответствии с различием процедуры изоляции от абстракции на основе логических идей А.А. Зиновьева, изложенных в его кандидатской диссертации "Восхождение от абстрактного к конкретному на примере "Капитала" К. Маркса", осуществление абстракции не предполагает выявления тех вариантов и тех содержательных характеристик, которые остаются вне рассмотрения при вычленении исходного основания создаваемой теоретической системы. Осуществление же изоляции строится на основе обязательного анализа тех характеристик, от которых отвлекаются при структурировании вычленяемого, то есть абстрагируемого содержания. С этой точки зрения совершенно очевидно, что в том случае, когда мы определяем структуриацию пакета микрорегиональных программ на основе отношения образования к другим социо-культурным сферам, мы отвлекаемся от того, как реально процесс образования вписан в структуру конкретной территориальной жизни и какое место играет образование в ее организации и региональной структуриации. Это, в частности, означает, что мы как бы предполагаем и считаем, что регионы и микрорегионы существуют, что они заданы. И поэтому, протраивая связь образования с другими социо-культурными сферами, мы автоматически и единообразно структурируем формы организации региональной жизнедеятельности.

Но с другой стороны, ясно, что региональная и микрорегиональная жизнедеятельность до настоящего момента в России отсутствовала и лишь сейчас она начинает формироваться, вырабатываться и структурироваться. Производственные поселки и спальные районы

не предназначены для формирования региональных общностей. Для того, чтобы это утверждение стало так же очевидно читателю, как и нам, приведем простой пример. В каждом маленьком городке Западной Германии (возьмем для анализа землю Северный Рейн-Вестфалия) с числом жителей от 15 до 50 тысяч число зарегистрированных действующих общественных союзов в среднем колеблется от 50 до 100. Именно наличие этих общественных организаций и структурирует коммунальную жизнь микрорегиональных общностей. В России же подобных общественных организаций нет.

И поэтому сегодня в России образование имеет еще одну невероятно важную функцию: формирования и выращивания общественных систем — нормального полноценного здорового общества средствами образования и вокруг образования[4]. Фактически, это направление четко соответствует специально выделяемому подразделу программы "Столичное образование" — развитие региональных общественных систем средствами образования. И, одновременно, это другое направление восхождения от абстрактного к конкретному при структуриации

макета микрорегиональных программ. В данном случае речь идет о формировании *локально-коммунальных систем*, в которые должно быть вписано и внутри которого должно быть структурировано образование.

В результате подобного подхода осуществляется переход от административно конституируемой системы образования как набора организационно-институциональных, в принципе изолированных структур к системе общностно-сетевых механизмов (немецкие специалисты в области образования называют его *Vernetzung* — осетевление, разсетевление). С точки зрения построения общностно-сетевых механизмов образования структуриация пакета микрорегиональных программ имеет принципиальное значение.

Но при этом возникает вопрос, как выращиваются общности и проектируются сети. Выращивание общности в отличие от механизмов (функциональной коммуникации, обеспечивающей доставку информации, основывается на том, что для каждого члена

общности огромную ценность представляют субъективное видение и субъективные способности другого члена общности. Если при построении организационно-позиционных мегамашин наибольшую ценность представляет идеальная алфавитная функция — позиция, а ее заполнение в какой-то мере вещь произвольная, главное, чтобы действующий с данной позиции человек обеспечивал выделенную и спроектированную функцию, то в случае возникновения общностей происходит персонализация первоначально абстрактно спроектированных идеально-позиционных функций. Ценным становится именно тип сознания конкретной личности, обеспечивающий реализацию данной идеальной позиции в определенном интердисциплинарном разнопозиционном окружении. Конкретный тип сознания выявляется, конституируется в ходе взаимодействий с другими членами общности. Образовательная общность есть устойчивый универсум личностных сознаний его членов, внутри которого может формироваться — выращиваться — новая личность. Именно осознание того, что личность не может быть сформирована в казенных абстрактно-институциональных стенах, что для ее появления необходим устойчивый круг личностных сознаний, в который она должна быть введена (инициирована), и делает необходимым вычленение в качестве предмета работы образовательных общностей.

Эта мысль кажется несколько парадоксальной, поскольку мы привыкли к тому, что в образовании прежде всего должны быть отлажены средства обучения, формы организации в виде действующей машины, структурирован учебный материал. То, что личность может появиться только в конкретном окружении, созвездии личностей, кажется несколько тривиальным и банальным; но что, если мы хотим получить личность, нам необходимо идти не от структуризации учебного

материала и средств обучения, а формировать образовательную общность, то есть устойчиво взаимодействующих и общающихся личностей, имеющих разный тип профессионально организованного сознания, — этот вывод уже несколько неожидан: в таком случае для планирования образовательно-воспитательного эффекта надо идти не от учебных материалов и программ, но от имеющегося круга личностей, из которых должна быть сформирована образовательная общность.

Если при этом встать на жесткую фихтевско-гегелевско-ильенковскую точку зрения (единственно правильную, на наш взгляд), что личность — это социо-культурный, исторический феномен, что не каждый человек автоматически личность, что среди нас много умерших или не появившихся личностей, то мы попадаем в трудную ситуацию. Как создать этот устойчивый круг личностей, в котором должен общаться и двигаться ребенок, для того чтобы обнаружить свою личность? Собственно на решение этой задачи нацелена технология *проектирования и создания сетей*, которые позволяют не сводить все образовательные эффекты к структуре учреждения и обеспечивают выход за ее границы. Сеть, с этой точки зрения, — то, что позволяет объединять в принципе разнородные вещи: структуру замкнутого учреждения и свободные неинституализированные формы общения и коммуникации. Свободно работающие профессора, отдельные профессиональные группы, люди искусства, религиозные деятели, политики — весь этот круг неструктурированных личностей в виде проектируемых Детских академий может быть превращен в образовательную сеть, внутри которой по индивидуальной трассе может двигаться один ребенок или группы учащихся. Но для того, чтобы образовательная сеть сформировалась, нужно особым образом представленное совершенно другое содержание образования, которое каким-то странным непонятным образом могло бы объединить несоединимые вещи — традиционные учебные предметы, содержания профессиональных деятельностей и разных форм сознания (религиозного, научного, философского, правового, политического, эстетического). Объединять столь неструктурированные вещи может мыследеятельностное содержание образования.

Мыследеятельностное содержание образования является метапредметным по отношению к традиционным учебным предметам, поскольку включение его в учебный процесс предполагает ответ на вопрос, какая мыследеятельность учения-обучения развертывается на материале данного учебного предмета. Затем содержание этой мыследеятельности представляется с точки зрения того, как в ней используются различные организovanности мыследеятельности — знание, знак, задача, проблема. Но точно так же эти организovanности ("вещи" мыследеятельности) являются опорными образованиями всех профессиональных мыследеятельностей. И поэтому вокруг метапредметов "Знание",

"Знак", "Проблема», "Задача" могут формироваться своеобразные рефлексивно-понимающие учебные среды, сближающие мыследеятельность, развертывающуюся на материале традиционных учебных дисциплин и профессиональную мыследеятельность. Но, конечно, для того, чтобы это произошло, представитель профессиональной позиции совместно с методологом должны представить, как в данной профессиональной мыследеятельности строится решение *задач*, как конструируются и используются *схемы, символы и знаки*, как осуществляется экспликация-выявление, постановка и решение проблем, а также их перевод в задачи, как строятся новые различения, конструируются базовые идеализации, осуществляется систематизация знаний. Лишь после того, как эта работа проделана, содержание профессиональной мыследеятельности может быть соотнесено с содержанием мыследеятельности, развертываемой на материале традиционных учебных предметов и дисциплин.

Но смысл и назначение всего формируемого набора метапредметов состоит в том, чтобы обеспечить важнейшее сочетание для выращивания региональных структур образования: освоение общекультурных типов содержания и осмысление ситуативных форм его употребления. Мыследеятельностное содержание образования, в частности, создаваемые метапредметы являются такой формой, которые инструментально позволяют осуществлять это замыкание и соотнесение.

Безусловно, здесь существует определенная проблема, и она связана, в частности, с тем, что создаваемые сети могут носить антирегиональный характер и быть нацелены на выкачивание людей из регионов, а не на построение региональных форм жизни. Сегодня это происходит реально: талантливому мальчику или девочке демонстрируют и показывают, насколько привлекательна и полна блеска жизнь в Нью-Йорке или Тель-Авиве и как она сера и удушающе пуста в Рязани или Туле, — на другом (религиозном) языке это называется соблазном. Это проблема региональной образовательной персонологии, которая должна дать ответ на вопрос, что такое формирующаяся в конкретных региональных условиях личность. Все дело в том, что личность является конкретно-региональным феноменом, который может приобретать, состоявшись как феномен региональный, сверх(над)региональное значение. Сегодня же ситуация состоит в формировании образов людей как арегиональных фантомов и в навязывании их через средства массовой информации в виде эталонов новой культуры. Но

личность всегда прикреплена к конкретной региональной структуре, внутри которой осуществляется полный цикл ее воспроизводства, хотя эта региональная структура может иметь не географический, а историко-культурный характер. В противном случае человек выпадает из рамок общественного воспроизводства и превращается в ничто.

[1] Описание схемы экспериментирования см.: Громыко Ю.В. Организационно-

деятельностные игры как средство развития образования (технология прорыва в будущее). М., 1992.

[2] См., например, программу "Столичное образование", в которой реализован данный принцип.

[3] Выделяя различные блоки программирования: анализ ситуации, целеполагание, тематизацию, постановку проблем, перевод проблем в задачи, Г.П. Щедровицкий показывал, что возможно три принципиально разных движений при построении программы. Возможно движение "горизонтальное", связанное с усложнением однотипных работ. Возможно движение "вертикальное", связанное с переходом от блока и работ в этом блоке одного типа к блоку и соответствующим работам другого типа. И, наконец возможно диагональное движение.

[4] Отсюда весьма продуктивный термин В.И. Слободчикова "образовательное общество".

Глава седьмая. Идеальная действительность проектирования форм и способов взаимосвязи целей развития региона и целей развития региональной системы образования

Образование превращается в стратегический фактор развития регионов только в том случае, когда речь идет о промышленно-социо-культурном прорыве и организации процессов общественно-регионального развития, что на наш взгляд, является достаточно

ограниченным. Мы рассматриваем не любые и всякие взаимосвязи целей регионального развития и целей развития образования. Но наш анализ обращен прежде всего к рассмотрению условий превращения образования в средство достижения прорывных — стратегических — целей социокультурного развития.

Для того, чтобы обеспечивать развитие региональной общественной системы на основе образования, нужно определить, в чем и каковы цели развития данного региона, и затем ответить на вопрос, каким образом через образование как механизм подобного развития, эти цели могут быть достигнуты. Сама по себе данная задача не является неразрешимой и неподъемной. Для ее осуществления необходимо ответить на вопросы: каким пониманием и видением должна обладать группа, способная осуществлять общественное развитие в данном регионе, и на какую методологию общественного развития она должна опираться.

Возьмем несуществующий регион Z, который в настоящий момент является нефтеносным и газоносным регионом. Работа с данным регионом является способом обогащения небольшой группы людей, которые начинают использовать в личных целях и прибыль, получаемую от выкачки и продажи нефти. Это происходит, фактически, в результате последовательности из двух шагов. На первом этапе изолированная отрасль ведет абстрактные рассуждения о самоокупаемости и хозрасчете, полностью засекречивая от других отраслей и ведомств

нею имеющуюся у нее информацию, обозначая эту информацию интеллектуально-техническим know-how и добиваясь лицензий на самостоятельную продажу нефти за границу, например, под видом освоения западных экологически чистых технологий. На следующем этапе происходит приватизация собственности внутри самой компании между ее членами. Основным результатом, который для нас здесь налицо, состоит в процессе усиливающегося разрушения общественных связей. Усиливается изоляция друг от друга и без того существовавших обособленно отраслей и ведомств. Нефть и газ, являющиеся общественным богатством данной территории, принадлежащие населению данной территории, захватываются приглашенными со стороны специалистами по их добыче. Результатом разрушения общественных связей является понижение стоимости данного общественного богатства — нефть из

уникального, бесценного ископаемого образования с редчайшими органико-биологическими и пищевыми свойствами прекращается в продукт грязного энергетического потребления с низким КПД его использования, а также отторжение данного богатства от населения, живущего на территории. Возникает вопрос, что можно сделать с данным регионом, опираясь на технологии и формы организации образования?

В принципе не очень много. Поскольку значимые результаты образования можно ожидать лишь через 10-15 лет, то, по всей видимости, данный тип богатства региона будет уничтожен и проеден. На его использовании в своих частных целях не в регионе Z, но в Москве, Нью-Йорке, Амстердаме и других городах сформируется антирегиональная финансовая элита. Но живущих сейчас в регионе Z мальчишек и девчонок имеет смысл готовить к восприятию, оценке и пониманию растраты и уничтожения общественного богатства. Это принципиально важно сделать для того, чтобы следующее поколение осуществило правильное самоопределение. Но, чтобы эти понимания и оценки состоялись, человек, осуществляющий эту оценку, должен обладать следующими представлениями: первый тип представлений — каким образом по норме могла бы быть организована жизнь на данной российской территории, исходя из этнонационального и регионального духа данной территории, а также основных тенденций мирового развития; какое продвижение могло бы быть обеспечено в данном регионе при идеально-правильной организации дел? Второй тип представлений — как идеально-правильно могло бы быть использовано данное региональное общественное богатство? Таким образом, получается, что основным содержанием образования в общем случае являются разнотипные региональные проекты общественного обустройства России, формируемые и выращиваемые внутри образования. Но их содержательная конкретизация, связанная с осмыслением региональной

специфики в каждом конкретном случае, состоит в определении других моментов.

Абсолютный смысл взаимосвязи поколений через образование состоит в том, что последующие поколения должны быть способны оценивать деятельность предшествующих и самоопределяться. Образование должно обеспечить их способностями осуществить это. При этом речь идет не об идеологическом затверживании каких-то

общепринятых догм и клише. Задача состоит совершенно в другом действии: в случае смены идеологических рамок сознания действительно впервые удастся понять и увидеть, способно ли последующее поколение оценить деятельность предшествующего (элементарно, хотя бы в понимании воспроизвести себя до его уровня, затем, если удастся, шагнуть дальше) или оно застревает в абсолютно несущественных псевдоидеологических разногласиях. Это становится особенно ясно в России сейчас в условиях Великого Передела собственности бывшей партийно-номенклатурной элитой, спешно превращающейся в класс собственников.

Момент же не абсолютной, но ситуативно-конкретной связи между поколениями определяется тем, как структурируются и организуются системы высшего и среднего профессионально-технического образования, в которых осуществляется подготовка трудового потенциала и ресурса региона. Использование этого ресурса определяет возможность осуществления промышленно-научно-хозяйственного прорыва в данном регионе.

Таким образом, исходная проблемная "воронка", порождающая новые варианты результатов мыследеятельности и, самое главное, прирост стоимости, зафиксирована и представлена следующим образом: должна быть построена и осуществлена связь между новыми схемами профессионализации, тесно связанными с промышленно-социо-культурным прорывом; схема самого техно-социо-культурного прорыва, обеспечивающего получение лидирующего продукта, стоимость которому назначает сам производитель (он как изобретатель этого продукта поневоле является монополистом); образовательная технология, обеспечивающая освоение новой схемы профессионализации группами людей; и, наконец, инвестиционно-финансовая позиция, вкладывающая капитал на определенный временной срок и рассчитывающая получить процент с данного капитала.

Так понимаемое образование является, на наш взгляд, средством получения общественного богатства. Это — та точка, где до конца неясным образом конденсируется и возникает качественно новый продукт профессиональных мыследеятельностей, которые первоначально не имеют цены, но что еще более важно — в этой точке возникает новая стоимость.

Здесь мы подходим к одному весьма принципиальному положению, связанному с анализом форм и способов структуриации на основе образования региональной общности. В принципе существуют и могут быть вычленены две возможности. В первом случае члены общности не имеют собственного самостоятельного плана мышледействования, не имеют выработанных ими целей по отношению к мышледеятельности всех членов общности. Членство в общности определяется прикреплением к определенному коммуникативному каналу разветвленной коммуникативной сети. Пропускание через сеть фиксированной информации одновременно является формой структуриации данного коллектива, поскольку допуск к заданному типу информации выступает в функции пропуска в данную социальную организацию. Задача образования в этом случае состоит в том, чтобы научить человека понимать сообщаемые сведения и правильно их использовать. Мыслелействованием обладает лишь вся социальная организация в целом. А каждый член организации не имеет собственных мышледеятельностных целей, но может иметь поведенческие цели.

Во втором случае общность формируется из личностей, каждая из которых обладает собственным способом целеполагания по отношению к совместной форме мышледеятельности общности. И более того: наличие или отсутствие общности определяется в этом случае существованием определенного пласта целеопределения и целеполагания, в построение которого включены все члены данного общественного объединения. Этот пласт целеопределения захватывает и переопределяет существующую форму коллективной мышледеятельности общности. Подобная идея — выделять способ целеполагания относительно коллективной мышледеятельности членов общности — связана со схемой "организационно-технического отношения" Г.П. Щедровицкого[1]. Именно при помощи этой схемы фиксируется достаточно необычный и принципиальный для развития мышледеятельности акт "деятельности над деятельностью". Личность, которая выходит в позицию деятельности над деятельностью, превращает сложившийся способ действия коллектива в свой своеобразный орган, опираясь на который, она проектирует новый более усложненный способ действия коллектива. В том случае социальная форма организации одновременно структурируется на двух уровнях. На первом уровне существует коллектив с жесткими социальными функциями-обязанностями. Но общность структурируется на втором уровне, на котором собственно намечается форма преобразования сложившегося способа мышледействования коллектива. Средством этого преобразования являются целевые

проекты, в которых определяется, как должна быть переструктурирована мыследеятельность группы или коллектива. В том случае, если направление преобразования намечает один человек — главный администратор, начальник, вождь, а все остальные ему подчиняются, — то коллектив существует всего на одном уровне, и вопрос об общности не встает. А вот когда несколько человек принципиально по-разному выходят в уровень переопределения и перепроектирования совместной сложившейся формы работы и удерживают и сохраняют эту разность собственного целеполагания, мы имеем дело с общностью. Умение в этом случае осуществлять целеполагание очень тесно связано со способностями вычленять идеальное — ведь только в идеальном плане может быть представлен способ преобразования сложившейся формы работы общности — и соотносить идеальное с реальной ситуацией. Поэтому задачи образования состоят в формировании способностей, обеспечивающих возможность работать с идеальным.

Проектирование форм и способов взаимосвязи целей развития региона и целей развития региональной системы образования предполагает определение предмета преодоления для мыследеятельности региональных общностей. Таким предметом, на наш взгляд, является переход от одного техно-социо-культурного уклада к следующему. Именно в "воронке" этого перехода, где непонятно, куда пойдет общественное развитие, а все направления общественного развития существуют только как проектируемые возможности, и может быть обозначен предмет преодоления. И каким образом в ситуации "пойди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что" может строиться и осуществляться работа? — Только одним образом: если будет определено, как изменяется форма организации мыследеятельности, которая и должна стать предметом преодоления и освоения для региональных общностей.

Изменения же формы организации мыследеятельности могут быть спроектированы и определены, исходя из мыслительно намечаемых тенденций общественного развития. На наш взгляд, общая тенденция развития практических форм организации мыследеятельности состоит в одновременно осуществляющихся двух мегапроцессах — в конструктивно-технической инструментализации ("конструктивной технизации") — за счет использования технических научных знаний и переконструирования всех компонентов и составляющих элементов существующей формы

практики — и в установлении четко фиксируемых границ допустимых преобразовательных вторжений на основе исследования последствий подобного искусственного вмешательства. Фактически, эти два обозначенные мегапроцесса есть организационно-технические (управленческие) формы преобразования всех существующих типов и систем практики. Эти два параллельно развертывающиеся

процесса, конечно, неодинаково и в разной степени проявляющиеся в каждом конкретном изменении практической мыследеятельности имеете с тем образуют некоторую единицу преобразования.

Поясним это введенное нами мыслительное представление на примере очень важной для Центральных регионов России пищевой промышленности. Сегодняшний уровень развития зарубежной пищевой промышленности связан с ее все усиливающейся химизацией, а именно с тем, что различные внешние характеристики, определяющие восприятие продуктов, — их цвет, вкус, аромат, а также характеристики их хранения и промежуточных этапов переработки являются — результатом воздействия различных синтезированных химических веществ. Способность выделить различные компоненты и стороны пищевых характеристик, которые затем могут стать предметом целевого технического преобразования, показывает высокий уровень вторжения и вмешательства технического знания в пищевую промышленность. Но, с другой стороны, почти всегда не ясны последствия использования химических веществ на организм человека с точки зрения долгосрочной эволюционной перспективы его жизни. То, что при локальном воздействии кажется безвредным, может иметь долгосрочный накапливающийся эффект. Особенно слабо изучены влияния химических воздействий на регуляцию тонких процессов сознания. При этом весьма сомнительны (за исключением, может быть, анализа действия сильных и весьма примитивных ядов) сопоставления биохимических реакций человека и животных на анализируемый тип химических веществ. С этой точки зрения для нас совершенно очевидно, что анализ последствий использования химических веществ на изменение состояний работоспособности, энергетического тонуса человека в течение жизни, а также более широкие диетологические исследования, в целом определяющие влияния способов питания на здоровье человека, должны резко ограничивать произвольные конструктивно-преобразовательные

вмешательства химии в пищевую промышленность и задавать цели направленного вмешательства.

Для того, чтобы проводить подобные исследования, ограничивать и направлять произвол химического конструктивизма, нужны специальные онтологии. Именно создание новых онтологий — схем объекта и онтологических картин, фиксирующих отсутствие наших знаний о натуральных составляющих конструктивно преобразуемых практик (о том, что происходит с человеком в результате химизации пищи, что происходит с землей и водными средами при разрушении ядерных реакторов в ситуации отсутствия технологий захоронения, что происходит с водными ресурсами при изменении системы подземных вод и так далее) — и составляет важнейшую методологическую задачу. Одна из принципиальных идей этих возможных новых онтологий состоит в

определении величины временных циклов, на протяжении которых восстанавливается некоторый исходный естественный уровень упорядоченности элементов, образующих природный субстрат, включенный в деятельность, — будь то природный субстрат человека или природного материала внешней переработки. Наша основная гипотеза состоит в следующем: при понижении на порядок уровня организации природносубстратных систем (в том числе и организма человека как природносубстратной системы) происходит необратимое разрушение мыследеятельностных систем. Поэтому фиксация динамической, естественно воспроизводимой и целенаправленно сохраняемой устойчивости уровня организации материально-субстратных систем в виде гипотезы, которая требует пересмотра или выдвижения других гипотез, является очень важной проблемой развития практических мыследеятельностных систем.

Мы хорошо осознаем, что мы здесь вторгаемся в область взаимоотношений с естественнонаучными представлениями о втором начале термодинамики. Данная проблематика и самоопределение по отношению к ней нами заимствуются из работ П.Г. Кузнецова. При этом важно было отметить, что преодоление второго начала термодинамики требует конкретной разработки и введения моделей об уровнях организации материально-субстратных систем и затем представление этих моделей в воспроизводимом языке математического программирования. То есть речь идет о том, что должны быть вычленены (спроектированы

и сконструированы) новые идеализации, фиксирующие уровень организации материально-субстратных систем[2].

Таким образом, получается, что управленческое преобразование существующих практик определяется введением двух позиций: конструкторской, связанной с конструктивными преобразованиями, и исследовательско-методологической, обеспечивающей построение новых онтологических картин и моделей. С другой стороны, можно утверждать, что организация регионального развития связана с определением основных тенденций смены технологических, организационных и техно-социо-культурных укладов. В настоящий момент формируются предпосылки для перехода к шестому технологическому укладу. Так, исследователь И.Э. Шкрадюк выделяет в качестве *важнейших составляющих шестого технологического уклада биотехнологии, молекулярную электронику, базы знаний, экспертные системы, композитные материалы*[3]. Для нас весьма существенно, что и биотехнологии, и молекулярная электроника, и композитные материалы, и ядерная энергетика предполагают построение новых систем знаний

формах организации природного материала в мыследеятельности, а также о формах организации квазинатуральных систем.

Для того, чтобы ставить цели регионального развития, нужно осуществлять перевод знаний о возможных тенденциях развития, фиксирующих складывающиеся технологические уклады в конкретные цели действия в данном регионе. А с другой стороны, на основе вероятностного знания о типе нового становящегося техно-социо-культурного уклада можно ставить цели развития системы образования в данном конкретном регионе. Казалось бы, что программировать развитие региональных систем образования можно безотносительно к целям культурно-хозяйственного развития региона в целом, исходя из общих представлений о смене техно-социо-культурных укладов. Или с некоторым уточнением: программировать развитие общего образования можно независимо от региональной специфики, используя вероятностные знания об особенностях формирующегося шестого технологического или техно-социо-культурного уклада, а вот формировать направления развития специального профессионального образования необходимо из поставленных конкретных целей регионального развития.

Но рассуждая подобным образом, мы стремимся программировать формирование шестого технологического уклада, организационные формы которого нам неизвестны, и структуры образования внутри этого уклада в соответствии со схемами предшествующих, третьего и четвертого, укладов. В частности, это проявляется в том, что мы пользуемся прежним способом различения и противопоставления общего и профессионального образования, и мы не меняем в общем образовании структуру основных типов мыследеятельности. В сегодняшнем общем образовании основным типом мыследеятельности является применение готовых знаний при решении задач. В нем совершенно отсутствуют такие типы мыследеятельности, как проектирование, планирование, онтологическое конструирование, проблематизация. Введение же этих типов мыследеятельности кардинально меняет существующую структуру учебных предметов, тип содержания образования и доминирующий в образовании тип научности. Так, например, по всей видимости, нам придется возвратиться к восстановлению в своих правах *causa finalis* Аристотеля, которую отменили Ф. Бэкон и Р. Декарт, поместив в разряд абсолютно бесперспективных и бесплодных[4]. При этом необходимо различать финальные характеристики и целевые, имея в виду особенности природного материала в системах мыследеятельности. Необходимо определять, к каким стабилизационным,

конечным, относительно устойчивым состояниям, должны быть приближены выведенные из равновесия системы природы, в том числе и человеческий организм.

Перечисленным типам мыследеятельности нельзя учить абстрактно, вообще, поскольку эти мыследеятельности конкретны и предметны. Важнейшим содержанием этих мыследеятельностей являются связи действительности мышления и реальности ситуативного действия. При освоении этих мыследеятельностей необходимо вводить учащихся в конкретные ситуации практического преобразования для того, чтобы показывать отсутствие знаний, обеспечивающих продвижение в данных ситуациях, и программировать способы его получения.

Поскольку практические ситуации должны вычленяться из регионального контекста — именно в регионах люди едят химическую иностранную пищу и умирают от рака, страдают от

химических аллергий и бессонниц, сталкиваются с загрязненными воздухом, пищей, почвой, — то в системе регионального образования должны создаваться своеобразные экспериментальные образовательно-практические полигоны по опережающему проектированию в регионе структур шестого техно-социокультурного уклада. Эти образовательно-практические полигоны должны объединять в своем устройстве детско-взрослые авангардные производства из системы опережающего техно-социокультурного уклада, исследовательские проекты, обеспечивающие изучение и анализ последствий превращения нарождающегося уклада в господствующую форму организации мыследеятельности и жизнедеятельности.

Ставя задачи найти принципы соотнесения и взаимосвязей целей развития региона и целей развития образования, мы вынуждены целенаправленно ввести понятие практики. Практикой для нас оказываются ситуации, в которых ставятся религиозно-нравственные вопросы сохранения (воспроизводства) — изменения сложившихся форм общественной жизни. Образование, с нашей точки зрения, может стать средством развития региональных общественных систем (а не просто формально-техническим институтом, в котором, начиная с эпохи софистов, за деньги продаются знания и приемы риторики), если оно будет выполнять важнейшую в условиях изменения жизнедеятельности *ориентационно-самоопределяющую* функцию для личности. Эта функция состоит в установлении соотношения устойчивых и изменяемых форм мыследеятельности и жизнедеятельности, то есть форм жизнедеятельности, которые должны воспроизводиться, и тех преобразований и изменений в этих формах, которые должны быть привнесены в существующую жизнь. До настоящего момента система образования этого вопроса осознанно и целенаправленно не решала.

Он неосознанно мог решаться в системе образования на основе целей, сформулированных и поставленных внутри других социальных институтов общества. Мера соотношения воспроизводства (сохранения) и изменения форм жизнедеятельности решалась либо в политических институтах, либо в системах производства. Конец XX века начинает ограничивать принцип доминирования массового производства, так как массовое производство грубо разрушает социокультурные и этнические формы организации общества. И здесь, собственно, и возникает особое назначение образования, которое

могло бы обеспечить необходимые направления вполне конкретных, но при этом радикальных изменений. В этом случае образование и выступает средством установления взаимосвязи процессов воспроизводства и развития.

[1] См., например, Щедровицкий Г.П. Комплексная организация научно-исследовательских работ как социотехническая система // Комплексный подход к научному поиску: проблемы и перспективы. Ч. 2. Свердловск, 1979.

[2] См., например, Fritz-Albert Popp. Die Botschaft der Nahrung. Fr. Am Main, 1993.

[3] Шкрадюк И.Э. Рукопись. М., 1995.

[4] См.: E. Gilson. D'Aristote a Darwin et retour. Paris. 1971.

Глава восьмая. Идеальная действительность построения Федеральной программы развития образования и межрегиональных программ развития образования

В 1992-1993 годах коллектив Московской академии развития образования разработал и подал на конкурс Федеральную программу развития образования, которая была построена в соответствии с проектно-программным принципом. Мы до сих пор считаем, что это лучшая образовательная программа, хотя и не реализуемая существующим контингентом сотрудников Министерства образования. Для ее реализации необходимо было осуществлять серьезную переподготовку управленческого коллектива сначала в министерстве, а затем в регионах. В данной главе мы попробуем показать, как создавалась эта программа коллективом МАРО и для чего при ее построении был нужен проектно-программный принцип.

Основной заслугой коллектива МАРО мы считаем построение концептуального пространства программирования, которое определяет создание конкретной программы. Концептуальное, но одновременно реально-мыследеятельностное пространство

программирования, то есть организация позиционной мыследеятельности членов коллектива по программированию развития образования, предполагает определение ряда принципов, которые являются инструментальной основой мыследеятельности программирования. Здесь мы сталкиваемся с одним очень серьезным вопросом: можно ли программировать развитие образования, реально не занимая поста министра образования и не входя в систему клубных взаимоотношений с набором ведущих политиков, определяющих концепцию государственной и общественной безопасности, международных отношений, целей хозяйственно-промышленного и агро-индустриального развития, принципы государственного строительства. На наш взгляд, программировать развитие образования вполне реально, не являясь министром, но занимая позицию ми-

стр. 178

нистра; не являясь президентом, но занимая позицию президента, то есть, формируя реально видение, как и куда должна двигаться страна, исходя из ее исторических целей и опыта.

Первый момент — организация пространства программирования — был связан с четким определением, что мы понимаем подпрограммой, чему мы ее противопоставляем и от чего отличаем.

"Программа — это есть ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально определенных стратегических целей и способов (механизмов) их реализации в исторически конкретной ситуации. В отличие от естественнонаучного знания, описывающего, как на самом деле устроен объект познания и исследования, управленческое знание определяет форму организации будущей деятельности и характер условий достижения поставленных целей"[\[1\]](#).

В этом определении, на наш взгляд, содержится основной принцип новой практикоориентированной науки проектно-программного типа. Во-первых, речь идет по-прежнему о науке, поэтому и при программировании, проектировании мы получаем знания. Но эти знания совершенно иного типа: по-другому устроены и иначе употребляются, нежели традиционные естественнонаучные знания. Традиционные естественнонаучные знания являются знаниями об объекте, который существует независимо от исследователя-

теленаблюдателя. Проектно-программные знания — это мыследеятельные знания, знания о мыследеятельности, то есть об условиях развертывания и осуществления мыследеятельности в будущем. При этом наиболее устойчивым образованием в мыследеятельности является форма ее организации. Форма организации мыследеятельности может быть представлена в виде объекта, независимого от деятельности исследования этой формы организации. Но, с другой стороны, при разработке самого проекта наше мышление и наша проектная мыследеятельность *не может быть независимой от проектируемой формы организации мыследеятельности*. В противном случае возникает некоторое мистическое чудо: каким образом проектировщик, не имеющий никакого отношения к будущей проектируемой им мыследеятельности, проникает в условия и структуру ее организации и осуществления?

Все дело в том, что мыследеятельные знания обладают свойством *перефункционализации*. Это означает, что они должны обладать возможностью переводиться из объектной формы в форму живой мыследеятельности, — то выступать в форме знаний *об объекте*, то в форме знаний *о живой мыследеятельности*. Знания, которые допускают подобную перефункционализацию, называются знаниями-принципами.

В мыследеятельности по проектированию коллектив разработчиков должен имитировать, воспроизводить в своем действии, коммуникации, мышлении будущую проектируемую форму организации мыследеятельности и шаги реализации целей создаваемой программы и моделировать ее в форме объекта, при этом разрабатывая и получая знания о будущей мыследеятельности. Поскольку эти знания являются знаниями-принципами, возникает возможность замыкать и переносить результаты из моделирующего мышления в имитирующую мыследеятельность. Хотя моделирующее мышление является очень важной составляющей проектно-программной работы, системы имитирующей мыследеятельности, включающие и коммуникацию, и мыследействие, и мышление, значительно мощнее. Это показал опыт организационно-мыследеятельных игр, в которых постоянно осуществляется проектирование новых форм организации мыследеятельности и разработка программ развития[2]. Впрочем, эффект игровой работы в значительной

степени определяется правильным замыканием процедур моделирующего "чистого" мышления и процессов имитационной мыследеятельности. Мыследеятельность проектирующего коллектива должна соответствовать объекту-предмету, то есть проектируемой форме организации будущей мыследеятельности. С этой точки зрения, при разработке Федеральной программы развития образования коллективу МАРО было необходимо представить процесс развития российского образования на основе имитации будущей деятельности многих коллективов (прежде всего самого МАРО), способных взять на себя ответственность по реализации данной программы.

Этот момент, связанный с тем, что коллектив МАРО разрабатывал программу не для внешнего, безразличного для него пользователя, но для самого себя, является определяющим в построении программы и программировании. Программировать можно только развертывание и наращивание мощности своей собственной деятельности. Это отличает процесс создания программы как управленческого знания от программы как должностного отчета, бюрократического документа — формальной бумаги. В этом, кстати, состояла наша оппозиция организаторам конкурса и приемщикам конечного продукта — они ждали от нас именно документа, мы же реально программировали развитие образования. Впрочем, это очень четко было представлено в дальнейшем развертывании понятия программы:

"Программа выражается в определенном документе. Поэтому всякая программа есть программный документ, конституирующий

тип программирующей мыследеятельности, но отнюдь не всякий программный документ содержит в себе программу.

Существует бесконечное число программных документов, представляющих собою *фиктивно-демонстративный продукт* (ФДП). Критерии ФДП, представленные в виде программного документа, следующие: отсутствие доктринально-стратегических идей, то есть тех оснований и рамок, в которых определяются цели; отсутствие анализа ситуации и обоснования целей; отсутствие способов разрешения проблемных ситуаций, разрабатываемых для достижения поставленных целей. (Соответственно, отсутствие

доктринально-стратегических идей и целей превращает всякий программный документ в ФДП. Отсутствие же в программном документе способов разрешения проблемных ситуаций и способов достижения поставленных целей превращает его либо и политический манифест, либо в справочник актуальных проблем и глобально-диффузных целей. Понятно, что Федеральная программа развития образования должна быть прежде всего реализационно-стратегической программой".

Данный фрагмент развертывания понятия (а мы утверждаем, что мы сейчас демонстрируем логико-методологический способ задания понятия программы) имеет очень важное значение. Во-первых, за счет данного фрагмента осуществляется нормативное отчленение содержательной деятельности от фиктивных форм социального поведения. Во-вторых, сам метод редукции программы к непрограммным формам (манифест, справочник, сводка) на основе удаления из программы операционально-инструментальных организованностей позволяет глубже понять архитектуру программы как с точки зрения способов ее организации и построения, так и с точки зрения ее социальных функций: реального продвижения в социально-политической и социально-коммунальной ситуации. Но самое важное для понятия программы: нужно было, безусловно, отличить ее, с точки зрения нормативно-фиксирующей функции, от закона, а с другой стороны, от логико-эпистемических инструментальных организованностей сходного типа, обеспечивающих построение будущей деятельности, — проекта и плана:

"Программу следует отличать от закона, от проекта и от плана. В отличие от закона, программа задает стратегическое направление движения, которое, как правило, является поисковым и еще неотнормировано. Его на этапе реализации программы еще только предстоит оформить в пакете законодательных инициатив, разделив поисковые вероятные направления движения и нормативно фиксируемые. С этой точки зрения реализационно-стратегическая программа опережает законотворческую мыследеятельность депутатов. В этом своем качестве программа требует ответственного самоопределения и принципиального отношения высших законодательных органов власти к

выделенному и сформулированному в ней направлению движения. Если содержание текста программы совпадает с содержанием текста закона, это значит, что данный документ не может быть программой деятельности представителей законодательного органа, что содержание данного документа уже проработано законодателями. Следовательно, в этом случае программа не содержит в себе доктринально-стратегического содержания и в лучшем случае может оказаться программой исполнительных органов власти, но не будет организовывать совместное движение представителей двух типов власти.

Всякая программа опирается на организационный проект (на проект организации мыследеятельности ключевых государственных, общественных, разноместных, разнопрофессиональных позиций), но не сводится к нему. Если бы программа сводилась к организационному проекту, она не могла бы носить открытый характер как для включения в организационное ядро программы фактически бесконечного числа новых мыследеятельностных позиций, так и для переорганизации форм взаимосвязи мыследеятельности уже выделенных позиций.

Но понятие открытости программы не тождественно ее аморфности. Всякая открытая программа обязательно содержит в себе принцип организации минимального "ядерного" набора позиций, которые обеспечивают определенность программы в ее продвижении и реализации. Минимальный "ядерный" набор позиций и форма связей между ними (мыследействительных, мыслительных, мыслекоммуникативных, рефлексивных, кооперативно-продуктивных) и образуют включенный в программу оргпроект.

Программа отличается от плана. План содержит последовательность задач и мероприятий, временным образом организованную в виде календарных работ, которые могут обеспечить реализацию целей и разрешение проблем, сформулированных в программе. План обязательно включает в себя финансово-экономическую расчетную часть, определяющую общую стоимость выполняемых работ.

Как правило, включение финансово-экономических расчетов в программу приводило к превращению ее в план мероприятий за счет вымывания стратегического проблемно-целевого блока программы. Федеральная программа и создается для того, чтобы определить культурно-исторический смысл развивающегося образования и основных направлений его создания. Только после определения и

утверждения этого стратегического направления движения должны осуществляться соответствующими службами более скрупулезные обсчеты требуемых программой видов работ. Но для этого еще должны быть вычленены и определены типы работ, их своеобразный мыследеятельностный алфавит, на основе которого и могут комплексно собираться пакеты

необходимых работ, обеспечивающих продвижение в достижении стратегических целей или решения выделенных в программе проблем"[3].

Отличие программы от правового закона важно, поскольку продвижение в будущее, построение программ, планов и проектов обязательно содержит в себе нормативность, скрытое долженствование, которое не всегда так просто обнаруживается. Это долженствование лежит в основе целеполагания, является исходной формой перспективного (направленного в будущее) идеирования. В отличие от предзаданного будущего животных, когда за них "целеполагает" их биологическая потребность, нужда, в деятельности необходимо представление о цели — целое мыследеятельности, — которое надо будет проецировать в еще не существующую ситуацию, в будущую ситуацию. Выделение нормативно-должного в некоторой исходной ситуации очень часто приводит к построению проекта, который затем должен быть реализован. С нашей точки зрения, возникновение проектного мышления в Древней Греции было исходно связано с номотетической, нормотворческой мыследеятельностью. Анализируя ситуацию, экклесия — собрание — должно было предложить разрешение данной ситуации. Форма разрешения ситуации затем превращалась в *nomos agrafos* (неписанный закон), который неукоснительно соблюдался. С этой точки зрения и проект Платона, изложенный в диалоге "Государство", является продолжением этой правоустановительной номотетической традиции. Нам важно при этом обратить внимание на то, что генезис правоустановительной мыследеятельности связан с восстановлением долженствования и лежит в основе проектирования: проектирование исходно предполагает не выдвижение безответственного проекта, но восстановление принципов, определяющих воспроизводство целостности жизни, ее ненарушимость, что, с точки зрения Платона, лежит в основе практики как таковой. Нетрудно заметить, что это положение

определяет идеи диалога "Государство": важно восстановить исходную связь, которой обладает демиург, творя мир на основе первообраза, а не умножать бесконечное число опосредующих форм подражания вмещенным образам.

С точки зрения приведенного здесь понятия программы становится также совершенно очевидно, что последовательное продвижение от программы к проекту и затем к плану есть переход от проблемного целевого мышления к системе действия. Форма взаимосвязи мышления и деятельности как раз и обеспечивается за счет перехода от программы к планам. Программа есть способ максимально конкретно помыслить решение проблем и достижение стратегических целей, трансформирующее и преобразующее исходные формы организации деятельности.

стр. 183

Программное мышление есть мышление, обеспечивающее продвижение в будущее за счет слома исходной точки отсчета. С позиций мыследеятельностного подхода исходной точкой отсчета являются устоявшиеся и сложившиеся формы организации практической деятельности. Именно относительно этих структур практической деятельности и рассматриваются любые "отлеты" казалось бы непрактичного теоретического мышления. План же есть способ помыслить получение продукта в максимально короткий срок при минимальных затратах, используя сложившиеся формы организации труда, уже имеющиеся отлаженные технологии и способы деятельности. Несмотря на то, что программа является процессуальной и содержит в себе механизм продвижения в будущее, она не временизована; она предполагает пошаговое продвижение, но в ней отсутствует время. План же не только организован процессуально, он всегда привязан к временным срокам и строится на основе учета реального времени, необходимого получения конкретного продукта.

Что же лежало в основе программирующей мыследеятельности членов МАРО при построении Федеральной программы развития российского образования, что проблематизирует, "взрывает" исходные основания отношения к образованию в существующих государственных структурах и в российском обществе в целом? Этот момент был вычленен и стал предметом целенаправленных размышлений для членов Московской академии образования. А именно — в сегодняшнем российском обществе образование

"отрезано" от стратегических направлений целеполагания, от политики государственного строительства, от политики государственной безопасности. Преодоление этой периферийности образования, его оттеснения на задворки общественной и государственной жизни не только изменяет кардинально смысл и назначение образования, но также и практику самого государственного строительства, и, с этой точки зрения, переводит образование в другую эру, другое время. Собственно, осмысление подобного момента и позволяет утверждать, что программа разворачивается вне времени, поскольку не имеет смысла связывать решение проблемы с измерениями в астрономическом линейном времени. Решение проблемы изменяет качество осуществления большого числа процессов, предполагает разрыв, перескок и тем самым меняет время.

Исходя из подобного осмысления основной общественной проблем образования в России нами было выстроено следующее назначение программы:

"Итак, Федеральная программа развития образования есть доктринальный документ:

- определяющий стратегию развития нашего общества на основе создания развивающегося образования;

стр. 184

содержащий представление о том, в чем состоит общественный и цивилизационный смысл образования в современном обществе;

- включающий в себя сценарий формирования коалиций основных государственно-общественных позиций, управляющих развитием образования на федеральном, региональном и межрегиональном уровнях и превращением образования в *средство развития общества*, в основу его государственной и общественной безопасности.

Федеральная программа развития образования не является и не должна быть ни отраслевой, ни даже межотраслевой (интегративной). Доктринально-стратегическая программа определяет направления и механизмы эволюционного выращивания и строительства новых (опережающих) форм общественной жизни и

нового типа государственности. Поэтому Федеральная программа развития образования является политико-управленческой программой, где под политикой понимается не идеологизированный тип партийной деятельности, а, в соответствии с основной идеей Аристотеля, искусство достижения стратегических целей общественного движения. Федеральная программа развития образования координирует усилия общественных групп, программирующих общественное движение и определяющих ее форму.

Доктринальный документ отнюдь не требует для своей реализации механизмов индоктринации. Реализация подобного документа предполагает инициацию процессов самоопределения граждан по отношению и его содержанию."

При определении назначения программы коллективом МАРО была *спроектирована* функция программы как управленческого средства, которая связана с построением образования, являющегося механизмом общественного развития. Подобная функция сразу же стала задавать некоторую двойственность, поскольку стало очевидно, что программа с подобной функцией не может осуществляться традиционным ведомством; то есть с точки зрения спроектированной функции мы стали разрабатывать не ведомственную, но доктринально-стратегическую программу, для реализации которой, как оказалось, сегодня отсутствует субъект. Осмысление же того, что функция программы не может быть взята в готовой форме, но должна быть еще спроектирована, позволяет наметить проблемные отношения между проектным и программным подходами.

С одной стороны, как мы писали выше, оргпроект минимального набора ключевых, ядерных позиций содержится внутри программы, а *мыследеятельность проектирования* подчинена *мыследеятельности программирования*. Мыследеятельность программирования задает рамку для мыследеятельности проектирования через анализ ситуации, определение целей и постановку проблем. И уже внутри этой рамки

развертывается работа по построению оргпроекта из основного набора позиций. Но, с другой стороны, когда определяется функция

программы, когда она, как мы сказали, проектируется, происходит обратный процесс. Рамку для последующей мыследеятельности программирования задает мыследеятельность проектирования.

С точки зрения методов и техник мышления отличие двух разных случаев — программирования внутри спроектированного мыслительного пространства и программирования ситуативного — состоит в следующем. В первом случае программирование начинает разворачиваться на уже заданном, обнаруженном каркасе позиций. Во втором случае позиции, необходимые для осуществления программирования, еще должны быть построены и выявлены. Очень сильно по технике мышления и по понятиям в первом и втором случае будет различаться анализ ситуации — обязательная технологическая составляющая процессов программирования. Когда анализ ситуации осуществляется в мышлении, на основе уже выявленных мыслительных позиций, он называется ситуационным анализом и разворачивается на заранее заготовленных схемах мышления. Когда же анализ ситуации осуществляется в самой конкретной ситуации действия на основе личного самоопределения ее участников, он называется ситуативным анализом, строится на основе самоопределения и рефлексии с последующей схематизацией ее основных результатов. В целом же способ организации типов мыследеятельности проектирования и программирования является многослойным (Рис. 12).



Как видно на этой схеме, мыследеятельность работы над программой образует достаточно сложную организационную конструкцию из мыследеятельностей проектирования и программирования, где слои мыследеятельности проектирования и программирования чередуются

друг с другом. С этой точки зрения очень интересно, что морфологически в соответствии с используемыми схемами и знаниями проектирование 1 и проектирование 2 не тождественны друг другу, хотя при этом и относятся к одному типу мыследеятельности — проектированию. Подобное устройство сложных систем мыследеятельности по типу слоеного пирога является типичным в сложных практических системах, где один тип мыследеятельности создает условия для реализации другого типа мыследеятельности, который, в свою очередь, создает рамку для развертывания внутри него исходного типа мыследеятельности. Более того, при переводе практических систем такого типа за счет разработки специальных средств знаково-эпистемических средств в мышление мы получаем систему из уровней замещения одних типов мыследеятельности другими, описываемыми при помощи схем содержательно-генетической логики, что указывает на то, что и сходным для методологов, разрабатывающих содержательно-генетическую логику, являлось программирующее мышление.

Из спроектированных функций программы — как доктринально-стратегического документа — коллективом МАРО в дальнейшем были выделены основные линии развертывания программы, тот или другой вариант конкретизации которых требует самоопределения и принятия решений на самом высоком политическом уровне. К этим четырем линиям были отнесены следующие:

1. Определение содержания практики образования.
2. Определение принципов построения экономики образования, в частности, выдвижение возвратных инвестиционных проектов, обнаруживающих стоимость, которую создает образование.
3. Определение форм регионализации образования, в частности, превращение образования в механизм развития региональных общественных систем.
4. Определение способов развития образования, например, выращивание внутри образования будущего российского общества.

Таким образом, оказалось, что для реализации данной программы еще должен быть специально выстроен субъект ее осуществления и

реализации. Но в этом случае необходимо различить цели *Федеральной программы*, которые связаны с организацией субъекта-реализатора программы и являются ситуативно-деятельностными, и предметные цели, лежащие внутри вычленяемого содержания программы, — цели *развития образования*.

В качестве целей *Федеральной программы* нами были определены следующие:

- "осуществить запуск интеграционного процесса различных политических, культурных и экономических сил, заинтересованных в превращении образования в стратегическую сферу развития нашей страны;

стр. 187

сформировать коалиции политиков, деятелей науки и культуры, предпринимателей, заинтересованных в возрождении страны на основе образования;

- инициировать международное сотрудничество по проблемам развития образования на основе совместных образовательных инвестиционных проектов;
- выделить основные проблемные узлы процесса развития образования и определить способы разрешения важнейших проблем;
- определить механизмы реализации программы в современных условиях;
- определить форму участия различных управленческих и профессиональных позиций (в частности, министерств) в реализации *Федеральной программы развития образования*".

В качестве предметных целей программы — целей развития российского образования были поставлены следующие:

1. Построение мировоззренческого проекта, определяющего смысловые и ценностные основания, принципы и рамки гражданского самоопределения молодых людей относительно

горизонтов и перспектив развития России. (Позднее этот проект получил название "Образовательное общество — пайдеаполис")^[4].

2. Восстановление исторических традиций российского образования и традиций российского общества на основе образования в новых условиях XXI века.

3. Формирование принципов государственной образовательной политики в условиях последовательной и разнонаправленной регионализации образования.

4. Превращение образования в средство развития региональных общественных систем.

5. Изменение типа образовательных продуктов: самоопределяющаяся личность, самоорганизующийся и саморазвивающийся коллектив, жизнеспособная и жизнеподдерживающая общность людей — главные продукты развивающегося образования.

6. Повышение качества образования на основе изменения содержания практики образования.

7. Культивирование детско-взрослых образовательных общностей, гармонизация межпоколенных взаимоотношений.

Наличие этих семи целей позволяет достаточно конкретно и полно наметить идеальную действительность развития образования. В чем же состоит отличие *целей программы* от целей рассматриваемого

предмета в программе? Это отличие прежде всего состоит в том, что цели программы определяют, что должно быть сделано в реальной управленческо-политической ситуации, в которую вносится программа; цели же предмета программы относительно автономны и независимы от данной ситуации и могут развертываться после конкретизации и коррекции в целой группе подобных ситуаций. Цели предмета программы являются социо-культурными целями, поскольку они определяют масштабное отсроченное действие, остов которого рефлексивно-мыслительно смонтирован внутри

программы. Этот рефлексивно-мыслительный остов масштабного стратегического действия, нацеленного на Решение целой совокупности социо-культурных проблем, и образует идеальную действительность предмета программы — в данном случае идеальную действительность развития российского образования. С этой точки зрения можно было бы сказать, что цели предмета программы — это цели принципиального стратегического продвижения, фиксируемые в идеальной действительности мышления, а цели программы — это рефлексивно-ситуативные цели прикрепления программы к ситуации.

Конечно, данное разделение относительно, и бывает, что цели программы из ситуации политико-управленческого действия "поднимаются" в идеальную действительность мышления и переводятся в цели предмета программы, и наоборот, цели предмета программы передаются в разнопозиционное мышление участников ситуации и через организованности их мышления и сознания становятся действующим фактором ситуации, следовательно, могут вычленяться в качестве целей программы. С другой стороны, выделение и отдельная проработка целей программы позволяет как выделить и снять в виде внешнего ограничения политико-управленческую ситуацию, в которой должна будет затем реализовываться программа, так и вычленить для целенаправленной проработки саму действительность развития образования.

Эта действительность помимо целей еще определяется полаганием и проработкой механизмов развития образования, которые в настоящий момент в российском образовании отсутствуют и должны специально проектироваться. В качестве механизмов развития российского образования нами были выделены:

1. Экономические и инвестиционные механизмы развития образования.
2. Финансовые механизмы стабилизации и развития образования.
3. Индустриальные механизмы развития образования.
4. Профессионально-деятельностные механизмы развития образования.
5. Информатизация образования.

7: Построение психологической службы — психологизация образования.

8. Организация межсферных коалиций и интерсекторальных связей.

Дадим краткую характеристику намеченных в программе механизмов.

При проектировании в общих чертах экономики развития образования нами были различены — и это мы считаем безусловно принципиальным моментом — экономические и финансовые механизмы. Сегодня общее состояние "гайдаровского одурения" характеризуется тем, что экономика и финансы вообще перестают различаться. Это особенно губительно для образования, поскольку не понимается, что само образование создает стоимость, может быть, наибольшую в России, — образованных людей. Без этого различения невозможно ставить вопрос об инвестиционных образовательных проектах, например, для среднего профессионального образования, где создаваемую образованием стоимость можно фиксировать. С другой стороны, различая экономику развития образования и экономику функционирования, мы выделили целый класс промежуточных процессов — процессов подготовки к развитию, — которые должны точно так же экономически обеспечиваться. Подготовка к развитию образовательного производства, воспроизводства, функционирования, систем организации, руководства, управления совершенно необходима для того, чтобы сделать совместимыми, а не оторванными друг от друга процессы функционирования и развития в сфере образования. Различив таким образом экономику развития и экономику функционирования, мы зафиксировали необходимость различения бюджета функционирования образования и специально выделяемого бюджета развития. Но откуда дополнительно взять финансовые ресурсы, если не выполняется Закон РФ "Об образовании" и не подтверждается зафиксированный в Законе уровень бюджета? Рассматривая финансовые механизмы развития образования, мы ответили на этот вопрос — необходимо создать Банк развития образования, который целевым образом разместит долгосрочные целевые кредиты по выделенным в программе стратегическим

направлениям развития образования и ни в коем случае не станет участвовать в финансовых спекуляциях. Хотя данная программа была написана в 1993 году, мы и сегодня считаем, что важнейшим условием спасения российского образования является создание Инвестиционного банка реконструкции и развития образования, фондов. Банк должен очень плотно контактировать с научными, аграрно-индустриальными и прорывными промышленными группами, для того, чтобы со временем стать аккумулирующим, управляющим и направляющим механизмом развития образования.

Итак, на наш взгляд, сегодня весьма актуальными являются вопросы создания инвестиционных образовательных компаний, включающих

стр. 190

свою структуру образовательный банк, страховую компанию, группу но торговле недвижимостью, собственно инвестиционную группу, а также принятия соответствующих законов о современной образовательной индустрии, о государственной защите и поддержке зарубежных инвестиций в российское образование, где приоритет должны получить не только западные микрофирмы, но и по-настоящему крупные инвесторы, такие, например, как World Bank. На Западе, кстати, очень хорошо понимают, что без развития по-настоящему современного образования, способного подготовить и подрастающее поколение, и все население к рыночным (или каким-либо осмысленным!!!) реформам, Россия обречена на прозябание, а возможно, — и гибель. Идея создания государственных, а также государственно-частных инвестиционных образовательных компаний основывается на понимании места и структуры образования в постсоветском обществе. Образование в настоящий момент оказалось заложником советской отраслевой системы хозяйствования, оно до сих пор представляет по своей структуре отрасль, отрезанную от всего набора полноценных подсистем практики. В частности, в российском образовании отсутствует современная образовательная индустрия, отсутствует свой финансово-хозяйственный механизм: финансово-хозяйственный механизм оторван и отторгнут от образования и вынесен в другую государственную отрасль — экономики и финансов. Вместе с тем, превращение образования в динамичную сферу общественной практики невозможно без создания внутри образования собственных финансово-экономических механизмов.

Как нам представляется, в условиях реальной сегодняшней переструктуризации всей системы хозяйства, которая, конечно, сопровождается и нежелательной деструкцией хозяйственных систем, необходимо заново поставить и принципиально осмыслить вопрос, кто фактически финансирует образование и достижение нужных обществу образовательных результатов. Мы понимаем, что это делает государство как конечная инстанция, которая формирует бюджет на основе налогов и затем перераспределяет собранные за счет отчислений средства на решение важнейших социальных проблем. Но остается открытым вопрос, кто прежде всего должен платить за уровень образования, как за важнейший *инфраструктурный фактор динамического развития общества*. Частный налогоплательщик сегодня в условиях расслоения общества и массового обнищания платить не может. В дальнейшем, когда общество станет богатым (если это вообще произойдет) и у нас появится настоящий средний класс, бремя платы за образование, как и во всем мире, может быть переложено на плечи частного налогоплательщика — а сегодня это невозможно. Нам представляется, что в настоящий момент реально хозяйственно заинтересованы в результатах

стр. 191

образования — в уровне подготовки, в качестве трудового ресурса — формирующиеся финансово-промышленные группы. Именно они, фактически, должны финансово обеспечивать, оплачивать не только образование детей работников этих финансово-промышленных групп, но и определенный уровень образования в современном обществе. При этом мы исходим из понимания образования как важнейшего *социально-инфраструктурного ресурса*, который должен не только потребляться, но и накапливаться.

Итак, при анализе экономических механизмов образования в программе была намечена вполне определенная логика: не выпрашивание у государства денег, не уговаривание и не убеждение его в том, что наука очень важна, что образование очень важно (то есть предлагались отнюдь не агитация и пропаганда), а крутой разворот социальной и экономической политики, связанный с активным включением в оборот интеллектуального и трудового ресурса. Нам очень важно было заставить экономистов и политиков посмотреть на производимые реформы, не обеспеченные введением в оборот интеллектуального ресурса, с точки зрения низкого качества изменений.

А почему же до настоящего момента это не было сделано? Потому что все до сих пор ждут мудрых решений со стороны государства вместо того, чтобы пускать в оборот новый тип ресурса и его превращать в рычаг экономической и всякой другой политики. Введение в оборот нового ресурса — *интеллектуально-организационного* [5], особым образом подготовленных людей, — и проектирование трасс введения и способов употребления этого ресурса, прежде всего с точки зрения локальной экономической политики в регионах, может вывести образование в позицию, управляющую реформами.

При подобном осмыслении экономической политики особую роль следует определить высшему образованию. В соответствии с идеями программы необходимо превратить региональные вузы в центр проведения локальной экономической политики и социокультурной политики региона.

Здесь, в свою очередь, возникает целая серия проблемных методологических вопросов. С одной стороны, необходимо учитывать стоимость кадров на мировом уровне — поэтому существует глобальная рыночная ситуация с кадрами. Если стоимость кадров в регионе будет сильно занижена, мы будем иметь дело с утечкой кадров за рубеж — drain brain. В России стоимость интеллектуальных кадров в ближайшее время будет дешевле мировых рыночных цен, поэтому складывающейся конъюнктуре можно противопоставить только активное участие — на

ключевых позициях — российской научно-образовательной элиты в осмысленном проведении региональных реформ. Для того чтобы превратить высшее образование в решающий фактор локальной региональной политики, необходимо вычленить тип интеллектуально-трудового ресурса, который будет определять изменение положения региона в соответствии с целями регионального развития. Однако до сих пор цели подобной целостной региональной политики не сформулированы. Но, с другой стороны, они не могут быть сформулированы без анализа того, каким интеллектуально-трудовым ресурсом обладает регион.

Выход из этого порочного круга возможен на основе проектирования вузами совместно с региональными финансово-промышленными группами форм и способов использования интеллектуально-

трудового ресурса, то есть определенным образом организованной подготовки выпускников вузов для работы в проводимых в регионах преобразованиях, в том числе и по восстановлению региональной экономики, разрушенной процессами приватизации.

С этой точки зрения превращение образования в механизм реформ в России (намеченное в Федеральной программе) предполагает кардинальные и стратегические изменения общего среднего образования — прежде всего содержания образования и механизмов подготовки кадров. В докладах одного из руководящих сотрудников World Bank S.Неупемян вполне разумно и обосновано определены критерии содержания образования, освоение которого могло бы сделать наших людей двигателями реформ, — не запоминание, но употребление знаний и самостоятельное определение принципов действия в условиях неопределенности: неполной информации и коллективной работы. При наличии достаточно лаконичных и ясных критериев можно было бы вывести стратегические вопросы развития образования на уровень государственной экономической политики в целом.

При построении индустриальных механизмов развития образования мы обратили внимание на необходимость создать единый индустриальный стандарт российского образования, позволяющий фиксировать уровень качества новой материальной оболочки процессов образования.

Но, безусловно, наиболее важными для нас являются профессионально-деятельностные механизмы развития образования, среди которых нами были выделены:

- 1.Создание вариативных форм образовательных институтов и их нотификация;
- 2.Обеспечение связи и преемственности между ступенями образования и социализации;
- 3.Формирование образовательных институтов, обеспечивающих гармонизацию этнонациональных мультикультурных взаимодействий;
- 4.Проектирование развивающихся систем образования;

5.Формирование научно-методологических средств обеспечения развивающегося образования;

6.Формирование стандартов образования и систем реальной оценки соответствия результатов образования стандартам;

7.Управление развитием образования: от инспекций к экспертизе, консалтингу и диагностике;

8.Реформа педагогического образования;

9.Аттестация педагогических и управленческих кадров в образовании.

Этот спектр из девяти профессионально-деятельностных механизмов задает основное ядро, обеспечивающее продвижение и развитие образования в целом. Для нас в данном случае весьма важен порядок выкладывания перечисленных механизмов. Первые три механизма задают основные направления деятельностного преобразования системы в целом.

Действительно, образовательные институты должны быть значительно более вариативными. Но при этом основное, что должно быть сделано — это формирование культуры инновационной деятельности в образовании, обеспечивающей подобную вариативность. Если не фиксировать культурный уровень существующей практики образования, инновации превращаются в хаотическое изменение всего и вся, и в целом подобная вариативность означает лишь изменчивость, разрушающую единые (но не единообразные) культурные прототипы образования; но если выделить жесткие культурные прототипические формы, обеспечивается нормирование всевозможных, самых разнообразных изменений в образовании. Безудержная перепутывающаяся вариативность может страшно радовать чиновников системы образования, которые пытаются выдавать ее за новые тенденции развития, но с методологической точки зрения вывод должен быть сделан прямо противоположный: ни о каком развитии не может быть и речи, поскольку не определено, что является тем исходным неизменным инвариантом, который развивается, приобретая различные вариативные формы. Поскольку система образования

является множественным образованием, механизмы развития, например, российской гимназии, вальдорфской школы или еврейской школы должны быть совершенно разными. И, следовательно, для того, чтобы развивать образование, должны быть выделены и описаны множественные прототипические формы разных исходных матричных ядер системы образования. Только при решении соответствующей культурно-технической задачи — проектирования образцов для множественной системы российского образования — вариативность может стать фактором развития. Как и до перестройки, можно привести очень емкий афоризм, в России никогда не было проблем с творчеством, но всегда существовала проблема с *культурой творчества*.

Более того, может так получиться, что, несмотря на всю растущую и расплзающуюся вариативность, о которой, как о каком-то страшном достижении, говорят чиновники образования, именно мы станем в какой-то мере свидетелями, а в какой-то мере соучастниками распада и снижения уровня и созданной в советский период практики образования. Безусловно, понятно — процессы, происходящие в обществе, Носят системный характер, и это общее место и то, что происходит в отдельной сфере практики, определяется тем, что происходит в обществе в целом. Но с другой стороны, мы работаем именно с образованием и поэтому в этот сложный период несем ответственность именно за него и, следовательно, должны это понять и искать нестандартные решения сохранения (воспроизводства) и развития этой практики.

Но проблема усложняется. В условиях распада *системы* массового образования говорить о типологических единицах практики не приходится, поскольку практика образования является *системно-типологическим* объектом. Поэтому, даже если будут выделены культурные типологические единицы, может произойти общее системное разрушение и крах образования. При этом, конечно же, могут остаться типологические единицы, выделяемые в рамках лабораторного психологического исследования, — направления деятельности очень важной, сугубо искусственной академической машины. И психологи, и педагоги-исследователи настроят очень много типологических идеальных объектов и разовьют психолого-педагогическое знание, но это не будет иметь никакого отношения к практике образования, а скорее к ее деградации и умерщвлению. Типы образовательных единиц могут существовать как типы только

при условии существования системы массового образования, сферы образования, охватывающей все общество, пронизывающей все контингенты детей, все типы образовательных институций, существующие в разных регионально-общественных условиях; это единство обеспечивается на многих разных уровнях через профессионально-педагогическую рефлексию, через научно-исследовательскую рефлексию, через рефлексию разработчиков учебно-методических средств, через обеспечение единства всех ступеней образования, через объединение в образовательном пространстве представителей разных профессиональных и этнических групп и так далее. Нам важно узнавать что-то новое про типы образовательных систем Москвы и, скажем, Западной Сибири только при том условии, если мы каким-то образом можем связать наши собственные технологии, стандарты, содержание образования, способы подготовки педагогических кадров в том месте, где мы работаем, с моментами образовательной деятельности в другом регионе. Как только эти связи устанавливать будет невозможно, для нас все начнет определяться спецификой региона (в очень банальных характеристиках: Москва — бо

гатая, а область X — бедная) и исключительно типами социальных контингентов, но не особенностями и не содержанием нашей профессии.

Отсюда наш основной тезис, который мы проводим на протяжении всей книги и проводили при разработке Федеральной программы развития образования: образовательная матрица должна быть наброшена на всю структуру общества в целом и должна быть превращена в средство развития общества. **Система образования удерживается как системно-типологическое единство только в том случае, если образование рассматривается как средство решения региональных, исходно внеобразовательных, проблем и задач.** Уже сейчас внеобразовательная, сугубо региональная, специфика начинает играть огромную роль в практике образования в регионах, и потому основной способ сохранить и удержать образовательную практику как единое, хотя и множественное, целое — начать ее осмыслять в контексте тех задач, которые она обеспечивает в данном конкретном регионе, и предлагать ее региональному правительству как технологию решения этих задач. Это возможно только при использовании механизмов проектирования образовательных систем: выделяемые типы

образовательной практики разрабатываются методом проектирования, то есть они не существуют как готовые, а каждый раз создаются, исходя из осмысления практического контекста.

С нашей точки зрения, проблема вариативных типологических образовательных систем должна рассматриваться из трех, как минимум, позиций:

- типа жизнедеятельности контингента, по отношению к которому ставится та или иная образовательная задача — мигранты, укорененные, неопределившиеся — и должны выстраиваться разные типы образовательных систем;

- разных контингентов детей — одаренные, дети группы риска, дети с направленной ранней специализацией интересов, дети разных этнических и конфессиональных групп; здесь все определяется тем, какое общество мы строим — хотим ли разделить и разорвать эти контингенты, возвести между ними непроницаемые границы или научить их жить друг с другом, то есть строить плюралистичное общество;

- нового, в том числе мыследеятельностного и деятельностного содержания, развивающего различные способности и исходящего из проблем общественного развития; здесь все зависит от того, с какой региональной единицей мы работаем — город, село, микрорайон мегаполиса, на какой тип связи образования с другими сферами — здоровье, молодежная политика, образование как технология социокультурного развития, на какой тип образовательной институции мы ориентированы в матрице культурно-исторических типов. Так, лицей с этой точки зрения рассматривается как система, готовящая к государственному

служению, и здесь необходимо обсуждать тип формирующейся российской государственности; гимназия предполагает выращивание и культивирование формы гуманитарно-исторического сознания. Типы вариативных институций в свою очередь опираются на типы общего формального образования, которое имеет определенные культурно-исторические формы: физико-математическое, историко-филологическое, философско-историческое, духовное, художественно-нравственное и

методологическое. И только в этом культурно-историческом и философско-психологическом контексте имеет смысл рассматривать второй профессионально-деятельностный механизм развития образования — обеспечение преемственности между ступенями образования и специализации, при которой каждый из типов включает все множество предметов, объединенных вокруг того или иного содержательного центра.

Второй и третий профессионально-деятельностные механизмы развития образования — обеспечение связи и преемственности между ступенями образования и социализации и формирование образовательных институтов, обеспечивающих гармонизацию этнонациональных мультикультурных взаимодействий, — стоит рассмотреть, исходя из сформулированной в практическом контексте очень старой (пифагорейско-платоновской) категориальной проблемы единого-многого — системного единства и вариативной типологичности образования. системное единство программируемого и проектируемого образования на всех его этапах и ступенях, включая ступени социализации, обеспечивается на основе непрерывного развертывания содержания практики образования. Удержание российского образования как единого пространства в условиях взаимодействия мультиэтнических, мультикультурных, разнokonфессиональных общностей возможно только в том случае, если образование превращается в средство познания и освоения самого различия культур, форм ментальности, способов мышления и действия этих общностей. С другой стороны, нежнейший фактор социо-культурной политики, рассматриваемый в программе, состоит в формировании разных типов русских национальных систем образования (православно-русских, казачье-православно-русских и других, в том числе и для русских общин ближнего и дальнего зарубежья, поскольку только на основе образования может быть сформировано самосознание русских общин как позиций политического действия и субъектов истории. До сих пор, к сожалению, остается вершам положение программы: "...отсутствие продуманной пророссийской и прорусской культурно-образовательной политики в ближнем зарубежье является одной из черт деятельности Министерства образования Российской Федерации".

Следующие три типа (четвертый, пятый и шестой) профессионально-деятельностных механизмов определяют те средства, при помощи

которых может быть обеспечено продвижение в трех основных направлениях деятельностного преобразования системы в целом. Этих полиинструментальных средств три: стандарты образования, проектирование развивающихся систем образования и практикоориентированная наука проектно-программного типа.

Собственно стратегическим целям развития образования должны быть подчинены создаваемые стандарты, ориентирующие всех заинтересованных лиц по стратегическим линиям развития образования (а не только закрепляющие сложившееся положение дел с невыявленных целевых позиций). Кроме того, стандарт необходимо рассматривать как определенную технологию, обеспечивающую, во-первых, фиксацию реального образовательного продукта, во-вторых, выявление способов педагогической работы по освоению ребенком способов и техник "чистого" и рефлексивного мышления, мыслекоммуникации-понимания, мыследействования. С этой точки зрения наш проект мыследеятельностного стандарта образования предполагает, как минимум:

1. Рассмотрение всего массива предметного материала как системы осваиваемых понятий.

2. Реконструкцию каждого из понятий с точки зрения пяти аспектов:

а) распределенно-категориального; и метапредметных;

б) знаково-схематического (символично-схематического);

в) задачного;

г) проблемного;

д) знаниевого.

3. Рассмотрение этих пяти аспектов с точки зрения их употребления в процессах мышления, процессах мыслекоммуникации, процессах мыследействования.

В результате проделываемой реконструкции мы получаем многопараметрический мыследеятельностный стандарт, при помощи которого можно как фиксировать так называемое традиционное содержание бывшей советской школы, улавливать

размываемое деструктурируемое содержание школы "демократических реформ", так и выявлять действительно новые типы содержания образования. Таким образом, наша идеология противостоит идеологии всех нам на сегодня известных разрабатываемых стандартов, в соответствии с которой стандарт является просто формой конвенционального обозначения некоторых изучаемых в школе тем. Нет ничего вреднее подобных "стандартов", поскольку их введение порождает иллюзию, что фиксируется и на основе этого воспроизводится нечто единое во всех образовательно-педагогических учреждениях. На деле происходит совсем другое: каждый

стр. 198

учитель абсолютно по-своему интерпретирует записанные "общие" темы, строя учебный процесс по данной теме при помощи собственных педагогических способов. Поэтому в результате в системе образования мы не имеем ничего стандартизованного и стандартного, кроме названий—этикеток, которые прилепляются на всю эту педагогическую разнонесусветицу.

У проектирования как профессионально-деятельностного механизма развития образования в программе было выделено три предмета: *образовательные процессы, образовательные институты и региональные образовательные системы*. Собственно, эти три разных предмета проектирования и задают возможные автономные области проектирования в образовании. Для того чтобы выступить в качестве объекта развития, образовательные процессы, образовательные институты, региональные образовательные системы должны быть представлены в качестве единой развивающейся системы образования. Для того чтобы создать развивающуюся систему образования, должны быть спроектированы четыре образовательных института, взаимосвязанных друг с другом:

- экспериментальная образовательная площадка (ЭОП), на которой проектируется новый образовательный (учебный, воспитательный) процесс на основе конструирования новых типов содержания образования, проектирования новых институциональных форм и видов образования (гимназическое образование, лицейское образование), разработки новых технологий и систем воспитания;

- инновационный образовательный институт или его фрагмент, в котором происходит освоение нового по типу и качеству образовательного процесса на основе нового содержания образования, новых форм образовательной практики с одновременной подготовкой и переподготовкой педагогов, участвующих в инновационной деятельности;

- "консервативный" образовательный институт — точка устойчивости и развивающейся образовательной системе, позволяющая соотносить и сравнивать новые и устоявшиеся формы организации образовательных процессов;

-управленческо-методологические, экспертные, научно-диагностические и коррекционные службы, обеспечивающие жизнеспособность развивающейся системы образования.

Целостность подобной системы основана на проектировании форм организации процессов функционирования (консервативный образовательный институт) и развития (ЭОП) на базе инновационного образовательного института. На ЭОП за счет высокой концентрации сил и средств практикоориентированной науки создаются экспериментальные образцы новых образовательных процессов — ориентационных точек для учителя и работников образования, очерчивающих

зону его ближайшего развития. Затем уже на их основе проектируется и выращивается многомерная, встроенная в региональные процессы общественного развития, региональная образовательная система с новой практикой образования, не похожая на первоначальные демонстрационные образцы.

ЭОП — это, в первую очередь, проектно-исследовательская структура с включенным в нее фрагментом образовательной системы. Она представляет собой локальную зону, вырезанную из существующих структур социо-культурной сферы, где созданы необходимые кадровые, юридические, организационные, технические, экономические и другие условия для выращивания новой практики образования. Фактически, ЭОП может стать одним из центров развития регионального социума, а региональная образовательная система будет в этом случае проектироваться как организация

разных таких центров, задающих разные вектора регионального развития.

Проектирование и запуск региональной образовательной системы обеспечивают становление своеобразного образовательного общества — зоны ближайшего развития региональной социокультурной сферы. Внутри образовательного общества разрабатываются и реализуются (силами вузовской и академической науки) региональные программы развития отдельных сфер социальной практики, формируется самобытный стиль региональной жизни, происходит освоение и переосмысление заимствуемых зарубежных образцов технологического и хозяйственного развития.

Но для того, чтобы создавались экспериментальные образовательные площадки и региональная образовательная система, должна существовать практикоориентированная наука проектно-программного типа, разрабатывающая научно-методологические средства обеспечения развивающегося образования. Для развития образования оказывается абсолютно неприспособленной и ненужной описательная педагогическая наука, порождение бывшей АПН СССР, образцами которой во многом заполнена деятельность сегодняшней РАО. На место РАО, в соответствии с нашей программой, должна быть поставлена Российская академия образования и культуры. Содержание деятельности новой академии должно определяться следующими принципами:

1. Интеграция образования и культуры на исторической и современной основе, когда восстановление культурных традиций и развитие образовательных инициатив может реально помочь возрождению России и формированию свободных и разносторонне образованных ее граждан.

2. Вневедомственный характер академии, обеспечивающий развитие всех социо-культурных сфер на основе образования.

3. Организация комплексных исследований и разработок на основе кооперации представителей разных наук.

4. Организация наряду с фундаментальными и прикладными исследованиями практикоориентированных конструкторских разработок, проектов и программ развития сферы образования и культуры.

5. Региональная ориентация деятельности научно-методологических центров академии, направленная на превращение образования в средство развития региональных общественных систем и возрождение культуры.

6. Региональная ориентация системы подготовки научно-методологических и управленческих кадров для регионального развивающегося образования.

7. Разработка принципов инвестиционной политики, определяющей формы международного сотрудничества.

Наконец, три последних (седьмой, восьмой и девятый) профессионально-деятельностных механизма развития образования:

- управление развитием образования: от инспекций к экспертизе, консалтингу и диагностике;

- реформа педагогического образования;

- аттестация педагогических и управленческих кадров в образовании — определяют основные процессы обеспечения.

Рассматривая в программе реформу педагогического образования, мы выделили две основные тенденции, которые определяют ее различные концепции: попытки "привязать" педагога к исследовательской или какой-либо научной деятельности или попытки сформировать из педагога антропотехника, умеющего практически работать с процессами образования и развития. Мы являемся сторонниками антрополого-методологической реформы педагогического образования. Освоение методолого-антропотехнических, культур-антропологических методов работы предполагает получение фундаментального образования по методологии, культурологии, истории философии и религии, логике и психологии.

При рассмотрении системы управления развитием образования нами была спроектирована новая форма управленческой мыследеятельности, за которой стоит и новое содержание. Эта новая форма определяется интеграцией трех новых профессиональных позиций, за которыми стоят три новых типа управленческой работы: экспертиза, консалтинг, управленческая диагностика.

Комплексная экспертиза строится на основе специальных способов рефлексивного выявления и последующего разнопозиционного анализа того опыта, которым обладают участники и организаторы процессов развития образования. Всякий опыт развития является комплексным и предполагает анализ его с разных профессионально-предметных позиций. Однако после анализа соответствующего опыта он должен быть

синтезирован в интегральное экспертное заключение, доступное и ясное практику, любому участнику образовательного процесса.

Задача консалтинга заключается в том, чтобы выявить для участников и организаторов процесса развития образования реальное поле социо-культурных проблем, которые должны быть учтены при осуществлении требуемых преобразований. Опыт развития является всякий раз уникальным, поэтому перед специалистами по консалтингу стоит достаточно трудная задача: выделить и подобрать некоторый культурный прототип, позволяющий обективировать весьма специфический конкретный опыт развития. Выявление подобного прототипа очень важно для постановки целей и проектирования следующего шага развития.

Осуществляя развитие образования, мы сталкиваемся с отсутствием знаний о подлинном устройстве системы, которая выступает в качестве объекта развития. Ставшая предметом жесткой критики, советская школа осталась очень плохо исследованным объектом. Организация процессов развития предполагает обязательную диагностику самого типа системы, которая становится предметом преобразований. Экспертное и консалтинговое заключение, результаты управленческой диагностики являются тем типом оперативно-методологических и ситуационных знаний, на основе которых принимаются управленческие решения.

Рассматривая аттестацию педагогических и управленческих кадров в образовании, мы различили государственную систему аттестации кадров и общественную экспертизу. Первая руководствуется определенными правовыми документами, вторая может предъявлять к деятельности требования, превышающие зафиксированный нормативно-правовой уровень.

Помимо профессионально-деятельностных механизмов нами еще были рассмотрены: информатизация образования, правовые механизмы развития образования, психологизация процессов образования на основе создания психологической службы, построение интерсекторальных связей между сферой образования и другими сферами деятельности. С точки зрения вопросов и проблем проектирования, принципиальны правовые механизмы развития образования и механизм интерсекторальных связей.

Если образованию в обществе действительно станет придаваться статус механизма общественного развития, необходимо проектировать совершенно особую область права — образовательную [6]. Правовое обеспечение образования в настоящее время отсутствует, поскольку нет ясного понимания и отработанных механизмов не только развития,

но и функционирования образования. Основная причина здесь в смешении и механическом соединении различных сфер права — государственного, административного, гражданского и частного, которые в свою очередь определяются отсутствием идеи образовательного права, а также непроработанностью понятия субъекта образовательного права и предмета образовательного права. В результате сегодня мы имеем ситуацию правового беспредела и одновременно засилье юридического формализма, бесцельного конструирования ненужных правовых норм. То, что по природе может и должно возникать самостоятельно, вне правового принуждения, — увлеченно подвергается правовой фиксации и нормированию. То же, что требует прямого действия правовой нормы, остается необеспеченным и отданным на произвол внеправовых отношений.

Например, Закон РФ "Об образовании" сделан на механическом объединении идей административного и частного права.

Неудивительно, что работники образования воспринимают его в лучшем случае как набор благопожеланий и псевдосвобод, за которыми очевидно, с одной стороны, стремление во что бы то ни стало сохранить и закрепить власть иерархической административной пирамиды и отношения руководства—подчинения, а с другой, — поощрить полный произвол частных и частнокорпоративных субъектов. Например, регионы и межрегиональные коалиции в этом законе не определяются как субъекты права. Впрочем, нет там и собственно федерального субъекта права — не путать с ведомственно-отраслевым центром — верхушкой. Декларации о свободах и правах детей также невозможно охарактеризовать как реализацию конкретных норм, обеспечивающих их субъективность. Сегодня вся полнота ответственности перекадывается на территории, а определение нормативов финансирования остается за федеральным центром, причем никаких ограничений нормативотворчеству центра не положено. Соответственно на деле реализуется правовой механизм:

-территориального изоляционизма, замыкания в рамках своей территории и ведомства для круглосуточного поиска денег — и безразличия к межрегиональной и региональной социо-культурной политике;

-укрепления ложной идеологии "децентрализации во что бы то ни стало" и принятия управленческих решений и действий в рамках исключительно данной — антифедеральной — идеологии.

Закон РФ "Об образовании" сегодня сталкивается с правовой непроработанностью федеральных, региональных и межрегиональных интересов и отсутствием идеи межрегиональной государственности. В настоящее время отсутствуют механизмы правового регулирования инициатив и движений по развитию образования. Институционализация развивающегося образования строится в рамках исключительно

традиционных отношений административного руководства-подчинения (например, между отделами народного образования и заявителем образовательной инициативы), что фактически ведет к усилению произвола личных договоренностей, симпатий, антипатий. С другой стороны, очевидны стихия и произвол в

институционализации тех образовательных инициатив, что сумели обеспечить себе финансовые и материально-технические возможности для деятельности, независимо от ее содержания и направленности.

Создание системы развивающегося образования требует разработки принципиально новой сферы правового обеспечения и регулирования развития образования. Речь должна идти об особом направлении — образовательном праве, предметом которого являются отношения по поводу развития образования, а также организации развития образования и функционирования следующих субъектов: федеральных, региональных и межрегиональных властей; промышленно-хозяйственных и финансово-банковских систем; сфер социо-культурного развития (культура, искусство, наука, здравоохранение, экология); конфессионально-религиозных институтов; этнокультурных и национальных сообществ; партий и общественных движений; армии, системы безопасности, органов внутренних дел, правоохранительных институтов; образовательной, педагогической, родительской общностей и общественности; детей, подростков, юношества и взрослых. Очевидно, что разработка образовательного права требует проработки, снятия и включения в себя систем государственного, гражданского, административного, трудового права и ряда других (например, регулирующих отношения воинской обязанности), а также выявления и освоения мирового опыта в области правовых основ материнства, детства, прав ребенка. Отличительными, особыми характеристиками образовательного права должны стать: прямой (конкретно-деятельностный) механизм действия; совмещение федерального и регионального политико-программного определения содержания норм и открытость субъектнодоговорного принципа.

Назначение образовательного права должно быть связано, в первую очередь, помимо регулирующего характера, с определением уровня и типа (разведка, оборона, безопасность, экономико-промышленное развитие) компетенции государственных лиц, принимающих решения о развитии образования в российском обществе, а также со стимулированием и обеспечением институционализации и легитимизации образовательных инициатив, имеющих культурно-значимый характер и направленных на складывание альтернативных практик образования, и выработкой норм особого типа — ориентационно-рекомендательных. Специфика

образовательного права задается при этом не только особенностью своего предмета и принципов соорганизации субъектов права,

стр. 204

мои реальной ситуацией в стране, когда отсутствуют традиции и опыт как самодеятельности населения, так и организации общественных служб. С этой точки зрения специфика образовательного права состоит и том, что оно имеет общественно-государственный характер, хотя, разумеется, необходимо ясно отличать общественные оценки и требования от правовых норм, гарантируемых и защищаемых законом и государством.

В рамках образовательного права, непосредственным идеальным предметом которого выступают программы развития образования, должна быть отработана и введена процедура законодательного оформления конкретных, единичных программ в виде законов о реализации программы (проекта).

Построение же интерсекторальных связей между сферой образования и другими сферами деятельности как раз и предполагает создание весьма конкретных организационно-управленческих коалиций, на основе которых определяется роль образования в развитии всего общества. Именно для России подобные связи весьма существенны и их организация могла бы выступать важным компонентом образовательной политики. Безусловно, сами эти связи являются предметом конкретного проектирования и требуют дальнейшей конкретизации. В дальнейшем все проанализированные выше механизмы развития образования были нами проработаны в трех разных рамках периодов реализации программы — краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного — для определения конкретных вариантов перечисленных нише механизмов.

Следующий большой подраздел программы был связан с анализом современного состояния и определением направлений развития ступеней и подсистем образования. В этом разделе были рассмотрены дошкольное воспитание и образование, начальное образование, общее среднее и полное среднее образование; начальное и среднее профессиональное образование; нестандартные и дополнительные формы образования; типы образования, требующие дополнительных подходов и специальных условий;

высшее образование, послевузовское образование и педагогическое образование. Таким образом нами был расчленен и представлен наш предмет программирования — многоступенчатая многоуровневая система образования.

В следующем разделе программы "Управление программой" нами был спроектирован субъект управления программой. Во-первых, было осознано, что управление развитием образования должно осуществляться не ведомственно-отраслевым способом, но политико-стратегическим. Этот перевод связан с позиционированием образования в сегодняшней нерасчлененной диффузной социальной структуре нашей жизни; с вызыванием отношения на себя со стороны других

стр. 205

социо-культурных сфер при определении будущего нашего общества и нашей общественной жизни; с отображением на внутреннюю структуру образовательной матрицы (Н.Г. Алексеев) — генетического кода будущего российского общества, перспективных представлений об устройстве общественных сфер практики и требований к личностно-культурному уровню российского человека. Во-вторых, на переходе отданной программы к плану был спроектирован общественно-государственный орган управления программой, состоящий из нескольких комиссий:

-комиссия по политике зарубежных и отечественных инвестиций в развитие образования и по созданию банка развития образования;

-комиссия по разработке нового содержания образования и созданию федеральных образовательных стандартов;

-комиссия по социо-культурной федеральной, региональной, межрегиональной политике;

-комиссия по развитию высшей школы и послевузовского образования;

-комиссия по превращению образования в средство развития региональных общественных систем, в средство формирования нового общества и культурно-национального возрождения.

В следующих двух разделах — "Отношение к другим концепциям и программам, представленным на конкурс" и "Судьба программы" — мы достаточно точно спрогнозировали, что ведомственное сознание членов экспертной комиссии не позволит принять нашу программу, поскольку это требует очень серьезного переобучения самих сотрудников министерств, которые должны будут стать участниками осуществления программы. Приняты же будут программы, которые по понятию не являются программами, а являются ведомственными документами — "бумагами", в них нет представлений о том, что такое образование, что такое развитие — и они не соответствуют федеральному уровню, являясь чисто ведомственными. То есть мы прогнозировали, что победит Непрограмма нефедеральная неразвития необразования, но достаточно анонимный, хотя и ведомственно притертый документ. Это и произошло.

В приложении к программе нами были специально определены списки образовательных проектов, разработка которых и будет означать механизм реализации Федеральной программы, а также был разработан модуль, в соответствии с которым должен делаться проект. Таким образом, в приложении, кроме всего прочего, был сконструирован конкретный механизм реализации программы и созданы специальные формы для запуска этого процесса реализации. Данная программа, на наш взгляд, является методологически важным документом, определяющим способ программирования развития образования и одновременно

демонстрирующим методы проектирования и программирования в образовании.

Простраивая Федеральную программу развития образования, мы осознали, что помимо региональных и федеральных программ развития образования может быть выделена еще третья особая область — межрегиональные программы координации различных усилий в области образования. Появление программ такого типа позволяет формировать и складывать *образовательный федеративизм*, если между представителями разных регионов начинают формироваться и складываться федеративные отношения кооперации и координации в области развития образования. Таким образом, помимо голой и тупой схемы "центр-регион" начинает формироваться более содержательная и жизнеспособная связь: либо по типу "регион-регион", либо по типу "регион-регион-центр", где

центру отводится роль отнюдь не просто посредника, но субъекта, подхватывающего инициативу, выявленную во взаимодействии между регионами, и утверждающего ее как общезначимую для всех региональных структур. У нас до настоящего момента не было опыта разработки межрегиональных программ развития образования; но предварительно, готовясь к этой работе, мы сформировали представление о типах программ и область ключевых тем, для конкретной проработки которых и могут создаваться такие межрегиональные или межрегионально-федеральные программы. При этом с точки зрения методологии программирования следует отметить, что мы осуществили тематическое программирование и типологизацию программ.

Варианты тем межрегиональных программ, которые могут быть предложены со стороны МАРО для совместной проработки и осуществления в нескольких регионах:

1. Ресурсоструктурационные программы. Межрегиональные программы как форма и способ взаимной структуризации регионов в единое образовательно-оздоровительное пространство на основе координации регионального потенциала и ресурсов. Так, например, определенным взаимоприятием внутри межрегиональных программ обладают научно-культурный потенциал (Новосибирск плюс Академгородок) и уникальные природноклиматические условия жизнедеятельности (Алтай — детский туризм, здравницы). Вместо вялотекущей бюрократической координационной политики возможно складывание социо-культурного ландшафта образования и ландшафта программы развития образования.

2. Межрегионально-уровневые программы. Межрегиональные программы, тематически тождественные президентским, переходящие сквозным образом с федерального уровня на межрегиональный на основе включения в осуществление программ местной власти и местных

финансовых кругов. Данные программы рассматриваются как развертывание президентских программ на межрегиональном уровне на основе регионально-самоорганизационных механизмов и инициации. Темы программ: инвестиции в сибирское образование, инвестиции в дальневосточное образование, здоровье детей Сибири,

здоровье детей Дальнего Востока, образование и малый бизнес в Сибири, на Дальнем Востоке и так далее.

Межрегиональные программы по заданной единой теме покрывают весь контур, все геополитическое тело России и создают местную межрегиональную коалицию финансовых и властных структур образовательной общественности. За счет этого хода преодолевается мысль, что межрегиональные программы противостоят общероссийским. Получается, что они могут быть тематически тождественными, но будут различаться по типу включенных в них субъектов.

3. Межрегиональные этнические образовательные программы. Задается при помощи межрегиональных программ иная регионально-этническая структура контура и тела России, нежели административно-областная. Немцы в Сибири, татары в Западной Сибири и так далее.

4. Политико-коалиционные доктринально-стратегические программы (регионально-межведомственные). Геополитическая стратегия российского Дальнего Востока и образование, российская геополитическая стратегия Сибири и образование. Предполагает постановку стратегических целей развития регионов, координацию усилий региональных департаментов экономики и образования, а также соответствующих министерств.

5. Межрегиональные конфессионально-религиозные программы типа: христианство и буддизм в образовании.

6. Тематическо-стратегические программы, определяющие продвижение двух-трех регионов по выделенной аспектизированной теме, например: школа как образовательный институт в Сибири XXI века (III тысячелетия).

Для того чтобы разрабатывать подобные программы, предварительно необходимо определить сферу межрегиональной интеграции в рамках создаваемых программ. Эта сфера межрегиональной интеграции определяется на основе:

а) сквозных мультиотраслевых-полисферных тем (экономика, здоровье, образовательная индустрия, миграция и схемы расселения, непрерывное развитие образования). Эти темы должны прежде всего

опираться на коридор целей развития России, значимый для образования, в основе которых должен лежать сценарий техно-социо-культурного перевооружения и социо-культурного рывка. Разработка и запуск программ в соответствии с этими темами будет задавать другое

стр. 208

регионально-национальное и федеративное членение России, нежели чем существующее административное деление, выделяя регионы, включившиеся в программы и невключившиеся;

б) координации региональных программ развития образования;

в) определения системных образовательных модулей, создаваемых в одном регионе и транслируемых для воспроизведения в другой регион.

Разработка подобных модулей будет задавать способ сборки российского образования на основе масштабных практических экспериментов и выделения образовательной культуры в виде образцов инновационной мыследеятельности. Таким образом, на основе межрегиональных программ данного типа может быть создана стратегия федеративного строительства России в области образования и отработаны принципы *образовательного федеративизма*. Правда, реализация данной стратегии предполагает осуществление одного весьма трудоемкого дела — введения понятия культуры в управленческую деятельность, и тем самым завершение инновационно-образовательного беспредела. Для введения представлений о культуре инновационной деятельности в образовании необходимо предварительно ответить на следующие вопросы: что обязательно должно транслироваться и воспроизводиться и каждом регионе? В чем смысл развертывания масштабных экспериментов развития образования? Как может устанавливаться связь между программами развития в разных регионах?

Сфера межрегиональной интеграции может также строиться на основе:

г) определения зон и точек социального разрушения, общих для нескольких регионов, которые должны учитываться при построении

образования или даже могут преодолеваются средствами образования.

К такого рода точкам относятся:

- национально-этнические и конфессиональные конфликты;
- отсутствие государственной политики по отношению к русским (русскоязычным), оставленным за пределами России и имеющим родственников в разных регионах России;
- потеря колоссальных интеллектуальных ресурсов России на основе постоянного drain brain;
- процессы социального расслоения жителей России и формирования разных типов внутрирегионального и межрегионального неравенства.

Разработка межрегиональных программ нацелена в том числе на то, чтобы формировать и выращивать общественные межрегиональные связи помимо формальных государственных федеральных структур.

[1] См.: Федеральная программа развития российского образования // Россия-2010. 1993. N2. Раздел 1. "Понятие программы".

[2] См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). М.,1992. Поэтому ОДИ можно рассматривать как один из самых эффективных методов проектно-программной работы.

[3] См.: Федеральная программа развития российского образования // Россия-2010. 1993. N2.

[4] См.: Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия-2010.1993. N1; Часть 3. Глава

девятая наст, изд; Слободчиков В.И. Время строить общество образования // Учительская газета. 1992. N 41-45.27 окт.

[5] Об особом характере этого ресурса см.: Громыко Ю.В. Стыки. М.,1993.; Громыко Ю.В. Экономика в условиях дезинтеграции и неопознаваемости государственности //Россия-2010.1994. N 3.

[6] Этот раздел программы разрабатывал А.В. Домбровский. Мы в своем тексте сохраняем формулировки автора.

Глава девятая. Идеальная действительность формирования мировоззренческого проекта «Образовательное общество»

Анализируя проблемы общественного развития и всерьез рассматривая возможность создать на основе системы и форм образования механизм общественного развития, мы сталкиваемся с целым рядом существенных трудностей. Во-первых, несмотря на многочисленные разговоры о том, что образование реально обеспечивает продвижение общества вперед, никто не представил реальных чертежей общественного развития на основе образования. И до сих пор существуют очень большие сложности с категорией развития и ее отличием от понятий "изменение", "эволюция". Что такое общественное развитие и развивается ли общество? Для ответа на эти вопросы требуются достаточно четкие определения.

С нашей точки зрения, невозможно обсуждать проблему общественного развития, не отвечая на вопрос, что действительно является неизменным в общественной структуре, а точнее, что в ней может быть выделено в качестве неизменного самотождественного образования. Без выделения тождественного, неизменного образования-объекта нельзя даже говорить об изменении этого объекта. Мы не сможем ответить на простейший вопрос: это один и тот же объект или это много разных, отличающихся друг от друга объектов. Так мы, например, до сих пор не понимаем: царская Россия, советская Россия в составе СССР и ельцинская Россия — это три совершенно разных образования или это три состояния единой страны, единой во времени и пространстве?

А дальше, если мы ответили на вопрос о тождестве объекта, нам придется показывать, как мы различаем изменение и развитие, где с точки зрения изменений, происходящих в общественной системе, возникают точки роста общественной системы; нам надо будет анализировать соотношение и связь социального воспроизводства и

производства^[1] и развитие. Бесспорно, что социальное воспроизводство и развитие могут быть связаны.

Но, что очень важно, кардинально будут отличаться ответы на поставленный вопрос с точки зрения исследовательской и проектной позиций. Мы последовательно проводим точку зрения, связанную с проектированием развития общества на основе образования. Для нас этот вопрос — не предмет досужих академических рассуждений. Наша проблема состоит в том, чтобы *спроектировать* общественное развитие на основе образования. Мы собираемся не просто искать некоторые ускользающие от нашего внимания законы общественного развития; наша задача состоит в том, чтобы исходя из научно формулируемых проблем существования и продвижения нашего общества вперед построить проект и программу его развития.

Достаточно выпуклым примером с этой точки зрения является проблема восстановления в России начального и среднего профессионального образования. Бывшие профессионально-технические училища, многие из которых сегодня переименованы в "колледжи", "лицеи" (те же ПТУ, только разрушенные отсутствием бюджетного финансирования), до сих пор готовят швей-мотористок, токарей-инструментальщиков по обязательным заявкам с предприятий. Эти заявки в основе своей являются, безусловно, фикциями. Дети, как правило, либо не могут устроиться в соответствии с этими заявками, либо не могут существовать на зарплату, получаемую на этих производственных местах. С другой стороны, отсутствие среднего профессионального образования — это и есть разрушение среднего класса в России, гигантской совокупности людей, которые не стремились получать высшее образование для занятия управленческих мест и должностей и не готовили себя к профессиональным занятиям академической наукой. Другое дело, что во всем мире сегодня (в США, Японии, Германии, Франции и так далее) для выполнения среднетехнических функций необходимо как раз высшее образование. Традиционный работник сферы услуг в США тоже должен иметь высшее образование: без высшего образования невозможно иметь нормальную, невороватую, нехамоватую сферу услуг. Отсюда возникает задача социального воспроизводства общественной системы — в противном случае

социальная структура общества будет разрушаться. Гигантский слой людей будет превращаться в торговцев-спекулянтов, криминализироваться и становиться солдатами латентной гражданской войны — в форме уличной массовой преступности. Итак, необходимо восстанавливать процесс социального воспроизводства, предлагая (и в этом смысле

стр. 211

планируя!) спектр весьма эффективных функций для среднего класса. И вот, собственно, в ответе на этот вопрос, какие функции конкретно будут предложены российскому классу, и происходит соединение процессов социального воспроизводства и развития. С одной стороны, им должны быть предложены достаточно эффективные функции, задающие условия их относительно стабильного, но обязательно трудового существования. В противном случае в результате обнищания одной части среднего класса и на основе культивирования паразитарного существования, моральной деградации второй части и резкого социального расслоения среднего класса в целом неизбежно сползание страны в катастрофу гражданской войны: стратосоциального, этносоциального или конфессиосоциального типа. Это означает, что должны быть спроектированы осмысленные и социально важные формы занятий для гигантских групп людей. Или, иначе говоря, должно быть осуществлено *перепроектирование* всей совокупности систем практики с точки зрения среднеисполнительского и среднетехнического уровня ее осуществления.

Надежда на то, что это все проделает "сам" рынок, не оправдывается, и более того, она абсурдна. Последующие поколения будут хохотать над идеями Е.Т. Гайдара, считая их фантазиями удивительно дикого и причудливого типа. Рынок порождает только один псевдомировоззренческий идеал — получение прибыли. А как, занимаясь конкретным профессиональным делом, можно получать прибыль, рынок не показывает. И в этой точке мы видим четко выраженную альтернативу: либо осуществлять приспособление различных профессиональных коллективов к существующим экономическим условиям, создавая социальные условия гарантированной выгоды их труда в существующей ситуации финансовых спекуляций и вывоза сырья из России; либо проектировать другую социальную экономику практически во всех профессиональных сферах мыследеятельности с массой *самостоятельных негосударственных* профессиональных групп,

реализующих научно более развитые средства и формы организации мыследеятельности. Взять на себя функцию этого перепроектирования и могло бы образование. Но в этом случае необходимо в реальной проектной работе согласовать восстановление системы социального воспроизводства и функцию развития, оснащая самые разнообразные социальные профессиональные сферы новыми средствами, организационными формами и проектами употребления их продуктов.

На наш взгляд, самая лучшая работа по проблемам развития, не потерявшая своей актуальности до сих пор, — раздел Г.П. Щедровицкого в коллективной монографии "Педагогика и логика" — "Система педагогических исследований". В этом разделе Г.П. Щедровицкий, фактически, показывает, как можно мыслить развитие. Хотя следует обратить

стр. 212

внимание на различие в методе, которое в том числе вынесено и в название данного раздела. Г.П. Щедровицкий говорит об исследовании, мы — о проектировании и программировании развития. Проблема, на наш взгляд, состоит в том, как программировать развитие образования, а на основе образования — разрушенное перестройкой и ельцинскими реформами российское общество; как формировать проекты общественного развития.

Для того, чтобы создавать на основе образования реальный механизм общественного развития, *проект будущего общества должен быть с самого начала связан с конкретной программой его реализации*. Именно в этом пункте, на наш взгляд, можно обнаружить принципиальное отличие проектно-программного мышления от чисто проектного, представленного в диалоге "Государство" Платона и в "Замкнутом торговом государстве" И.Г. Фихте. Задавая и реально протраивая эту связь, мы должны выделить в структуре общества его фрагмент, в котором будет осуществляться реализация данного проекта. Рассматривая проблему программирования развития всего общества на основе образования, приходится отвечать на вопросы: с одной стороны, как авангардная система продвижения общества вперед на основе образования может быть выделена и относительно обособлена внутри самого общества, с другой стороны, как эта авангардная система будет воспроизводить устойчивую структуру общества, и, наконец, как эта авангардная система будет связана с системой российского общества в целом.

Основной механизм общественного развития, закрепляемый за образованием, на наш взгляд, связан с переводом частных прорывных направлений движения общественных групп, продвигающих отдельные социальные институты, фрагменты систем производства и управления и систему тотального воспроизводства всего общества в целом. Образование с этой точки зрения является в какой-то мере мистическим процессом, обеспечивающим связь систем и структур общественной жизни, форм организации производственной, научной, управленческой мыследеятельности и форм организации сознания, его (сознания) различающие матрицы — то, что в немецкой классической философии называлось *рассудком* (Verstand). Действительно, до конца непонятно, как это может осуществляться, тем более есть масса фактов, где этот механизм очень часто срабатывает вопреки и в противовес имеющимся методическим пособиям, учебным программам и развернутой целевой деятельности педагогов и других профессионалов, обслуживающих систему образования. Мы здесь развернем те формы взаимосвязи, которые нам кажутся понятными и очевидными сегодня и которые могут быть превращены в предметы целенаправленного и развернутого образовательного проектирования, обеспечивающего

формирование новой общественной системы. Механизмами этой взаимосвязи выступают организованности мыследеятельности, превращающие в предмет преобразования либо процессы мышления, либо процессы мыслекоммуникации, либо процессы мыследеятельности, либо связь мышления и мыследействия, либо систему мыследеятельности в целом, поэтому выделяемые организованности сгруппированы нами в пять блоков. Итак, в основе связей между формами организации общественной жизни и формами организации сознания лежат:

1. Организованности, превращающие в предмет преобразования процессы мышления:

- знаковые формы и знаковые модели, которые позволяют на материале конкретных предметных знаний задавать образцы и знаково-технические, знаково-символические описания мышления как такового;

- знаковые формы и знаковые модели, которые позволяют устанавливать связь знаний из нескольких предметных дисциплин в единые знаниево-семиотические комплексы или предсистемы (нечто подобное в Новое время было проделано в оппозициях и дискуссиях между Р. Декартом, с одной стороны, Д. Локком, Т. Гоббсом, И. Ньютоном — с другой, Г.В. Лейбницем — с третьей, по поводу установления связи между геометрией, физикой и философией (метафизикой). При этом сама геометрия выполняла двойную структурную роль, являясь, с одной стороны, предметным математическим знанием, а с другой стороны, выполняя функцию того семиотико-эпистемического (знако-знаниевого) инструмента, которым являются в методологическом мышлении:

- схемы;

- образцы и фрагменты коллективного мышления;

- содержательно-логические приемы и знания, позволяющие формально при недостатке предметно-фактической информации строить рассуждения;

- исторические образцы процессов мышления, в которых осуществлялась постановка и решение проблем.

2. Организованности, превращающие в предмет преобразования процессы мыслекоммуникации:

- философские, научные, религиозные и художественно-литературные тексты, предполагающие для своего освоения и прочтения определенные образцы понимания и наличие определенной формы организации сознания;

- образцы коммуникативных интеркультурных, интерэтнических взаимодействий, позволяющие выработать принцип и техники самоопределения и самоидентификации в мультикультурном окружении;

- способы и образцы обучения.

3. Организованности, превращающие в предмет преобразования процессы мышления:

- образцы и фрагменты коллективного мышления;
- образцы самоопределения, способствующие формированию правового сознания в конфликтных анормативных ситуациях, угрожающих социализации;
- образцы действия, позволяющие осуществить поколенную, семейно-ролевую идентификацию;
- образцы действия и коллективного самоопределения, позволяющие включаться в коллективную мыслительность;
- образцы и фрагменты коллективного мышления, мышления;
- знания об образцах общественного мышления;
- образцы преобразования форм организации мыслительности.

4. Организованности, превращающие в предмет преобразования связь процессов мышления и мышления:

- образцы форм организации и употребления полидисциплинарных разнопредметных знаний в практикопроизводственных ситуациях;
- знания, позволяющие выявлять и фиксировать обязательное расхождение замысла и реализации;
- образцы, знания, позволяющие осуществлять связь общих, философских знаний и представлений и конкретных профессионально-специальных действий, а также фиксировать границу и несовпадение общих знаний и конкретных профессионально-специальных действий;
- знания (управленческие, философские) о формах и способах употребления знаний в практикопроизводственных ситуациях мышления.

5. Организованности, превращающие в предмет преобразования систему мыследеятельности в целом:

- рефлексивно-технические знания, позволяющие осмыслять формы и способы мышления, мыслекоммуникации и мыследействия, а также различать мышление, мыслекоммуникацию, мыследействие;
- образцы построения форм коллективной организации мыследеятельности (проектирование мегамашин, построение планов и так далее).

Основная идея выделения обозначенных нами знаний и образцов состоит в следующем. Во-первых, говоря об образцах, мы четко ориентированы на выделение пространства культуры, где существуют образцы и осуществляется формирование сознания в процессе образования, которое позволяет человеку входить в пространство культуры и существовать в пространстве культуры. Во-вторых, основная идея систем развития, внутри которых вычленяются намечаемые предметы, состоит в следующем: процесс развития подобен для нас колонизации и освоению новой территории, а затем освоению форм жизни на территории (примерами чего является освоение Сибири и Дальнего Востока, с одной стороны, и колонизация Америки, с другой) и воспроизводству

жизни, уже на основе полной структуры — старая территория плюс освоенная. Основным смыслом освоения нового пустого пространства заключается в искусственном воспроизведении и репостроении всех систем жизни на основе новых знаний и изобретаемых технических средств и возможностей. Если новое пространство заполняется "старым барахлом", то данной системе — государству, нации, фирме или коллективу — грозит в скором времени стагнация. Воспроизводящиеся формы жизни уже не подчиняются своим носителям, наоборот, их естественно-натуральная инерция закрепляет и жестко детерминирует деятельность ее членов. Жизнедеятельность превратилась во вторую природу. Вот, на наш взгляд, почему множество западных немцев сетует на то, что Восточная Германия не стала новым плацдармом развития всей Германии в целом, а заполняется отработанным западным "хламом" (так говорят сами немцы).

Но, с другой стороны, очень важно в системах развития, чтобы не произошло полного отщепления и изоляции новой формирующейся системы жизнедеятельности от традиционных форм жизни. Это принципиально по очень многим соображениям и причинам. Во-первых, многовековая или даже многотысячелетняя история и традиция существования данной страны, народа, общности всегда мудрее резких краткосрочных новшеств и нововведений во фрагменте жизни какого-то поколения. На этой мысли, кстати, построена, на наш взгляд, книга А. Токвиля "Старый порядок и революция" — можно проследить, как вдруг то или иное новшество начинает сглаживаться, затухать и происходит возврат к старым формам жизни, хотя прививка новой формы жизни произошла. Во-вторых, подобное отщепление, фрагментация системы жизнедеятельности или перечеркивание собственного прошлого означает, что возникающая новая форма жизни есть другая форма жизни, но не продолжение и тем более не воспроизведение, не восстановление в чем-то предыдущей. Как мы писали выше, в этом случае нельзя говорить о развитии. Происходит каждый раз порождение нового и нового другого, то есть идет процесс изменения, но поставить в этом случае вопрос об изменении качества самотождественного предмета невозможно. Происходит дробление исходного основания. Подобный процесс весьма энергоемкий и связан с бесконечным потреблением ресурсов данной системы, но не приводит к качественному улучшению, поскольку невозможно зафиксировать преемственность между разными состояниями, а значит, и извлечь опыт из осуществления единого процесса.

Но каким образом организовать качественно новый прорыв в освоении новых средств и способов жизнедеятельности для реорганизации всей исходной системы жизнедеятельности, каким образом приживить новый набор обнаруживающихся возможностей к сложившимся

исходным формам жизни? На наш взгляд, только одним образом: конструктивно-деятельностно простраивая процесс воспроизводства (точнее, перевоспроизводства) всей системы в целом, включая исходную форму жизнедеятельности и фрагмент прорыва. Таким образом, мы получаем достаточно странный результат: для того, чтобы произошел процесс развития, необходимо на основе реализованных, выделенных, переведенных в практическую форму новых возможностей создавать новый

механизм процесса общественного воспроизводства. Хотя, с другой стороны, это положение хорошо объяснимо и понятно. Мы ведь строим механизм общественного развития исходя из позиции образования. Именно с точки зрения позиции образования развитие есть не что иное, как преобразование всей системы общественного воспроизводства на основе новых средств и новых форм организации мышления и мыследеятельности.

Ход нашего рассуждения разворачивается в соответствии с канонами диалектической логики! Исходно развитие не есть воспроизводство; воспроизводство не есть развитие, но затем получается: развитие и есть воспроизводство. Правда, очень важный предметный результат: развитие и есть построение нового механизма всего общественного воспроизводства в целом, позволяющего удерживать и приживлять к структуре общества материализованные и освоенные небольшой группой людей новые возможности. Таким образом, механизм общественного развития есть не что иное, как перевод в культурную матрицу воспроизводства, на основе которой выстраивается вся общественная система новых прорывных результатов мышления и деятельности людей (Рис. 13).



Рис. 13. Схема "шага перехода" из прошлого в будущее.

На данной схеме изображено отношение между исходной общественной системой и зоной "прорыва". Отношение между ними удерживается из позиции:

1. Границы зоны "прорыва" и само существование зоны "прорыва" обеспечивается за счет работы позиции.

2. Наконец, сам шаг перехода из прошлого состояния в будущее на основе интеграции зоны "прорыва" в исходную общественную систему обеспечивается из позиции.

3. Исходя из изложенной выше идеи, нельзя говорить о развитии, когда результаты прорыва, например, научно-технического прорыва, не были интегрированы в организацию общественной системы в целом на основе процессов воспроизводства.

Именно это произошло, на наш взгляд, в послевоенный период развития СССР, когда результаты новой намечающейся научно-технической революции, прежде всего физико-технической, не были интегрированы в структуру общественной системы. Эти результаты так и остались изолированно сконцентрированы исключительно в системе неконверсируемого военно-промышленного комплекса; в структуре физико-технического образования, оторванного от гуманитарного; в области промышленно-технических эффектов, оторванных от широкого поля преобразования всех систем практики; в формах организации технократического сознания, изолированного от философско-исторического самосознания. Всего две группы в СССР, на наш взгляд, пытались поставить и начать решать эту проблему развития систем мышления и мыследеятельности, обеспечивающих формы интеграции научно-технического милитаристского прорыва в структуры традиционной российской жизни с точки зрения процессов мирового развития, — философская группа Э.В. Ильенкова и методологическая группа Г.П. Щедровицкого. Идеи деятельностного подхода и есть формы осмысления этой проблемы и способы подобной интеграции. С другой стороны, хорошо понятно, что эта интеграция не удалась, — и сегодня "реформы" ведет расщепленное технократическо-партийно-обществоведческое сознание, шизофренически уничтожая накопленные предпосылки общественного развития.

Итак, связь между исходной общественной системой и авангардной зоной прорыва обеспечивает образование. Но, говоря о том, что механизм общественного развития в России может быть построен на основе интеграции результатов научно-технического прорыва в систему общественного воспроизводства, мы отнюдь не склонны формулировать абстрактный тезис — "надо развивать образование". Необходимо еще определить, какое образование способно

осуществить эту интеграцию результатов научно-технического продвижения в систему общественной жизни и преобразование систем общественного воспроизводства.

стр. 218

Закостенелое застывшее советское образование или образование, которое, как пылесос, втягивает внутрь России любой мировоззренческий западный хлам, являются средствами разрушения российского сознания, а отнюдь не механизмом развития.

Совокупность результатов научно-технического продвижения оказывается интегрирована в систему общественной жизни на основе построения нового процесса воспроизводства, если:

1. Методы получения новых научных и научно-технических результатов переводятся в способы и техники массовой интеллектуально-мыслительной работы.

2. На основе научных открытий и новых технических эффектов проектируются новые системы массовой профессиональной деятельности.

3. Создаются методы систематизации и соорганизации знаний из разных научно-технических дисциплин, с одной стороны, из гуманитарных и научно-технических дисциплин, с другой; формируются для массовой ориентации и освоения образцы мышления, обеспечивающие подобную систематизацию и соорганизацию.

4. Вырабатываются новые методологические гипотезы о происхождении деятельности, сознания (рефлексии, понимания), мышления, языка, общества, являющиеся основой для технологий обучения, антропологического развития, расширения возможностей творческого долголетия, самоопределения и коммуникации в мультикультурном, разнорелигиозном обществе.

5. Формируются новые методы исторического познания и образцы исторического мышления, обеспечивающие установление взаимоотношений и связей новых и старых знаний, новых и старых методов мышления в различных дисциплинах.

6.В качестве общих методов, способов и техник мышления осваиваются другие типы мыследеятельности помимо исследования: конструирование, проектирование, планирование, программирование, изыскание, управление.

7.В структуру образования включаются телеологические глобальные проекты (колонизация Марса, освоение океанического дна), обеспечивающие самоопределение и выработку долгосрочных целевых перспектив.

При этом с точки зрения разделения ступеней образования, для простоты в данном случае членимого на три подраздела: общее, среднее профессиональное и высшее профессиональное, следует задать следующие принципы:

1. В структуре массового общего образования происходит:

а) изменение общей сетки понятийных различий или матрицы рассудка;

стр. 219

б) освоение образцов рефлексивно-понятийного мышления, мыследействия и коммуникации;

в) освоение образцов религиозно-мировоззренческого самоопределения.

2. В структуре профессионального образования происходит: а) проектирование и освоение новой сетки массовых профессий,

создаваемых на основе научных открытий, изобретения новых типов техники, вычленения новых видов гуманитарных услуг.

3. В структуре высшего образования осуществляется:

а) постановка и осмысление фундаментальных прорывных проблем, требующих разработки новых средств мышления и мыследеятельности;

б) разработка практических долгосрочных проектов, обеспечивающих преобразование систем практики во всех сферах мыследеятельности;

в) построение новых форм организации мыследеятельности, обеспечивающих взаимосвязь управленческих, производственно-технических, проектно-разработческих и научно-исследовательских позиций.

На основе всего сказанного выше еще раз уточним наше представление о процессе общественного развития на основе образования. Тождество существующей общественной системы определяется процессом социо-культурного воспроизводства — социального воспроизводства и духовного воспроизводства, связанного с трансляцией культуры. Общество может и постоянно нефиксированно "дрейфовать", меняться, если не существуют специальные системы, обеспечивающие на основе жестко выделенных систем культуры нормативную сохранность форм и систем мыследеятельности (Г.П. Щедровицкий). Сама граница неизменности и устойчивости и, наоборот, "размытости", нефиксируемой изменчивости системы социума определяется жесткостью нормативной организации пространства культуры.

Процесс социального воспроизводства деятельности осуществляется сегодня за счет функционирования институтов и систем образования, а также за счет естественного включения людей в социальные ситуации и даже профессиональную мыследеятельность (именно по поводу таких случаев говорят: "жизнь учит"). Развитие на основе образования состоит отнюдь не в том, что вместо одного учебного материала в систему образования начинает вводиться другой учебный материал, вытесняя и заменяя первый. Если подобное происходит (так, советские учебники истории с их концепцией исторического развития начинают заменяться концепциями истории, написанными в соответствии с методологией школы Анналов), происходит изменение форм организации исторического знания и исторического самосознания у поколений людей, прошедших через разные системы обучения. Развитие на основе образования предполагает опосредование все большего количества систем и форм мыследеятельности через втягивание внутрь

образования проектов развития этих самых разнообразных и всевозможных систем практики. Причем сам процесс втягивания может тоже иметь весьма большое число форм: от циркуляции идей в виде группового общения, микрожурналов, телеуниверситета до построения пайдеяполисов и пайдеяпарков с системой производств, банками и детско-взрослыми академиями. Но что более существенно, механизмами этого втягивания является переорганизация процессов мышления и мыследеятельности, образующих общественную практику на основе систематизации знаний; проектирования новых форм организации мыследеятельности и опробования создаваемых проектных гипотез; выработки новых форм личностного самоопределения и историко-мироззренческого самоопределения. Можно утверждать, что подобную функцию выполнил Мировой Клуб философов Нового времени, включающих Royal Society и другие европейские академии. Сфера философии в тот период и являлась штабом программирования новой системы образования, преобразующей всю совокупность наук и практик на основе новых методов мышления и новых представлений о том, что есть мышление. Когда Т. Гоббс, с одной стороны, а Г. Лейбниц, с другой, определяют каково происхождение геометрического знания и, фактически, переконструируют его — это, на наш взгляд, есть переорганизация процессов мышления и выдвижение другой системы образцов по отношению к приемам и способам мышления, реализуемым в различных институтах общества.

С этой точки зрения образование, фактически, отвечает за вычленение и освоение тех форм, которые становятся всеобщими в процессах воспроизводства, то есть включаются в структуры организации сознания всякого по позиции проходящего через систему образования. Поэтому построение мировоззренческого проекта развития общества на основе образования означает по сути дела осуществление социального *перевоспроизводства*. Качественный характер этого изменения должен состоять в четырех моментах:

1. Увеличение в образовании рефлексивно-мыслительного компонента, в частности, распрепредмечивание существующих научно-предметных знаний и опредмечивание их в новых типах метапредметов.

2. Переход от содержания образования в виде способов запоминания готовой информации к методам проблемного мышления, связанным с самостоятельным получением и построением новых знаний.

3. Включение в образование других типов деятельности, помимо исследования, — прежде всего проектирования, программирования и планирования.

Создание в структуре образования пространства для мыслительно-имитационного и частично реально-мыследетельностного проживания

стр. 221

циклов: замысел проекта — реализация проекта — рефлексивные знания предпосылок выдвижения замысла.

Основной результат подобного качественного усложнения системы воспроизводства состоит в том, что внутри системы образования должно быть спроектировано пространство, позволяющее формировать другие интенсивностно-процессуальные параметры, *другое время* — время общественного развития.

В этом и состоит основная характеристика образовательного общества, в этом, пожалуй, единственный смысл его создания — *порождение ускоренных механизмов качественных общественных изменений*. Условия порождения другого времени, другого темпа общественного движения в специально проектируемом образовательном пространстве — образовательном обществе — состоят в том, что здесь создаются возможности максимально быстро отслеживать историческую предпосылку или основание, зафиксированное в той или другой философско-методологической традиции; выдвижения определенной проектно-преобразовательной идеи, а также принципиальные возможности конкретной мыследетельностной ее реализации. Конечно же, для этого необходима другая форма организации труда, чем философский клуб Royal Society. У образовательного общества должны быть свои экспериментальные полигоны в виде проектно-разработческих производств, агрокомплексов и системы банков. Кстати, с этой точки зрения данный проект весьма близок к идеям Г. Лейбница об организации национальной германской академии. Результатом действия образовательного общества должны стать масштабные общественные проекты развития, но, может быть, самое важное — это эволюционное выращивание и формирование совершенно особого предмета общественного мышления и действия — цикла от выдвижения и порождения новой идеи познания до ее

проектно-практической реализации формирующейся общественной группой. Именно появление такого предмета общественного мышления и действия в системе воспроизводства является наиболее очевидным критерием ее развития.

Безусловно, нельзя утверждать, что подобного предмета не существует в поле общественного сознания в целом. Более того, основные направления развития менеджмента США, Японии, Германии, Финляндии как раз и состоят, на наш взгляд, в том, чтобы определить, как максимально быстро и эффективно могут быть друг с другом связаны *inventor*, *fabricator*, *user* — изобретатель, производитель и пользователь принципиально нового изделия. Но все дело в том, что в существующей системе общества — ни в разрушающейся российской, ни в весьма относительно процветающей западногерманской или американской — нет финансово-экономических возможностей и условий специально превращать подобного рода циклы в предмет специальных

общественных пробующе-поисковых действий на основе экспериментально-проектных преобразований. Правда, можно возразить следующим образом: то, что мы предлагаем выделить в виде образовательного общества (*пайдеяполиса*), существует в национально-общественной структуре в целом того или иного государства, выделяемое и удерживаемое в рефлексии политиков, разведчиков, военных, управленцев, образователей, ученых, финансистов, промышленников. Именно заинтересованные разнопозиционные группы профессионалов, обсуждая, например, в Сенате США результаты использования бюджета предыдущего года и намечая бюджет следующего года, фактически, вынуждены по ряду направлений (в какой мере прагматически-реалистичными оказались научные идеи, представленные в ряде проектов, как можно ускорить цикл их разработки и внедрения) поднимать и затронутую нами проблему.

Но выделение циклов — выдвижение идеи — разработка проекта — реализация проекта — рефлексия опыта — реализация — рефлексия оснований выдвинутой идеи в структуре образовательного общества (*Παιδείαπολις*) — обладает целым рядом качественно отличных преимуществ. Во-первых, в структуре *Παιδείαπολις* сам цикл превращения идеи в проект и реализация проекта связаны с процессом формирования людей, способных разрабатывать данную

идею на основе систематического исторического познания и понимающих общественно-историческую цель реализации данной идеи; во-вторых, в банк разрабатываемых идей *Παιδείαπολις* включаются самые, казалось бы, безумные смыслы, в том числе проект резкого расширения срока жизни человека вплоть до достижения физического бессмертия в XXI веке и проекты автономизирующейся колонизации Марса и подводного океанического дна, предполагающей автономное существование поселений в этих точках вселенной; в-третьих, на основе продвижения в осуществлении данного проекта концептуально прорабатываются без оглядки на затраты (с этой точки зрения, на прагматическую реалистичность) новые, системно связанные с исходной, идеи переорганизации всех подсистем практики; и, в-четвертых, что, может быть, самое важное, *Παιδείαπολις* начинает в качестве основного продукта производить схемы ускорения устойчивых целевых общественных изменений, которые затем могут распространяться на все общество в целом.

Но из всего сказанного выше следует, что система *Παιδείαπολις* не есть просто редуцированная, повторенная система образования. "Образовательное общество" есть, фактически, система образования-2, отличающаяся от массовой системы образования-1, обслуживающей стабильную структуру общества. *Παιδείαπολις* должен ассимилировать научно-технические прорывы мирового уровня и на основании осмысления этих прорывов преобразовывать систему воспроизводства,

включая все ступени и все уровни образования. Но, с другой стороны, в структуре "Образовательного общества" могут и автономно намечаться прорывные продвинутые долгосрочные проекты, нереалистичные для существующих систем производства и сегодняшней институционализированной науки. Структура "Образовательного общества", в отличие от существующей системы образования в стабильном обществе, изображена на рис.14.



Рис. 14. Система "Образовательного общества" в структуре "Шага развития"

На данной схеме изображено "Образовательное общество", которое обеспечивает реализацию целого ряда функций в выделенной нами системе общественного развития. Очень важно, о чем мы писали выше, что "Образовательное общество" (*Παιδείαπολις*) не тождественно системе образования. Оно выполняет совершенно другие функции, связанные прежде всего с изменением, развитием существующей системы образования и системы воспроизводства, интеграцией зон общественного прорыва в систему общества в целом, проработку опережающих долгосрочных проектов.

Если сопоставить схемы, изображенные на рис.13 и рис.14, то можно получить представление о том, что мы понимаем под общественным развитием: нулевое исходное состояние общественного развития состоит в выделении системы "Образовательного общества" (*Παιδείαπολις*) (см. рис.14), которой не существовало до этого (см. рис.13).

То, что выделено на рис.14, является структурным усложнением последующего состояния сравнительно с предыдущим (см. рис.13), но, с другой стороны, обусловлено предыдущим состоянием. Таким образом, формирование структуры "Образовательного общества" в соответствии с критериями, выделенными Г.П. Щедровицким[2],

является процессом общественного развития. При этом существенно, что механизмом развития является преобразованная система образования.

Именно система образования образует выделенный нами механизм развития, который построен на установлении взаимосвязей социально-организационных технологических решений и форм организации мышления, сознания.

Так что же такое "Образовательное общество" (*Παιδείαπολις*) Это, фактически, институционализированная и выделенная в обществе система его развития, обеспечивающая связь прорывных направлений общественной практики и постоянно модернизируемых улучшаемых механизмов общественного воспроизводства.

"Образовательное общество" (*Παιδείαπολις*) представляет собой систему образовательных учреждений, совмещенных и институционально связанных с экспериментально-поисковыми производствами, разрабатывающими новые типы энергии, материалов; новые типы техники на основе создания новых форм организации деятельности и соорганизации разнопредметных знаний с промышленно-производственными процессами. Это совмещение и институциональная связь предполагает превращение системы производств, банков, научно-исследовательских институтов, агробиоферм, телевизионно-компьютерных систем в своеобразные образовательно-учебные макеты и пособия, свободно преобразуемые по логике проектно-целевого экспериментирования. Для этого эти локальные фрагменты разных типов практики должны быть собраны в своеобразные пайдеяпарки (городки образования)[\[3\]](#) и приобрести как бы прозрачные оболочки, демонстрируя принципы своей организации и функционирования в структуре проектных учебных процессов. С другой стороны, экспериментально-практические системы мыследеятельности должны быть подчинены задачам реализации сумасшедших проектов и получению знаний и методов эффективной взаимосвязи выдвигаемых проектных идей и способов их реализации.

Основная задача пайдеяпарков — сделать основным фактором скорости общественных изменений процессы образования и личностного роста. Возможность соорганизации разнопредметных знаний,

проектно-конструкторского мышления и организационно-инженерной мыследеятельности обеспечивается прежде всего за счет соответствующей подготовки людей, способных мыслить и понимать в ситуациях междисциплинарной коммуникации, переходить от теоретического мышления к инженерно-практической производственной мыследеятельности.

Подобная попытка создать нечто похожее на авангардную зону общественного развития была разработана и осуществлена академиком М.А. Лаврентьевым при построении Академгородка в Новосибирске. Затем эта попытка многократно тиражировалась без принципиальных изменений в различных уголках СССР до перестройки, тщательно изучалась японцами и послужила основанием при разработке японской программы "Технополис". Основными недостатками программы "Академгород" являются:

1.Разрыв между гуманитарными и научно-техническими разработками. Отсутствие в период разработки проекта "Академгородок" методологии и логических способов преодоления этого разрыва. Следствием этого является превращение Академгородков в монопрофильные, монодисциплинарные деревни с весьма провинциальным сознанием его жителей.

2.Разрыв между знаниями, получаемыми на основе исследований в различных областях теоретической физики, и способами организации промышленного производства. Причина этого разрыва во многом определяется устаревшим разделением на фундаментальную и прикладную науку и отсутствием понятия "практикоориентированная" наука. Данный тип научности предполагает овладение проектно-программным принципом и подчинение этому принципу исследований традиционного типа. В структуре Академгородка отсутствовали ученые, философы, методологи, способные разработать новую парадигму науки.

3.Отсутствие механизмов конверсии и реконверсии, устанавливающих гибкую подвижную связь между военно-промышленным и гражданским комплексом предприятий. Замыкание научно-исследовательских разработок исключительно в рамках военно-промышленного комплекса не позволяло ставить

масштабные цели регионального и мирового развития хозяйства СССР.

4. Отсутствие прорывных, "сумасшедших" проектов в качестве головных для всего Академгородка: новые промышленные источники энергии, консциентальные машины, имитирующие работу сознания, колонизация Марса и так далее. Идеи элитарных групп разработчиков[4] не были восприняты и не стали общим достоянием.

стр. 226

5. Отсутствие связи между новыми элитарными физико-техническими лабораторными технологиями и массовыми среднетехническими профессиями, реально трансформирующими деятельность системы.

6. И самое главное. В Академгородке с его колоссальным влиянием на подростков и юношей от Урала до Дальнего Востока за счет развернутой системы очных и заочных физико-математических школ не была создана действительно передовая форма образования. Образование осталось предметно-специализированным. В нем отсутствовали новые гуманитарные философско-логические, методологические, культурно-психологические идеи и исторические знания. Как смеялся замечательный философ М.К. Мамардашвили: "В физматшколах выращивают физиков-теоретиков, как в инкубаторах выращивают куриц. Результат — узко-предметное, совсем не мировое, провинциально-инкубаторское сознание".

Но если начинать реально создавать подобное образовательное общество в виде системы пайдеяхоллов и образовательных деревень, с чем мы сталкиваемся сегодня в России? С отсутствием прорывных идей развития России, определяющих ее место, функциями и назначением в XXI веке — III тысячелетии, а также "советским" сознанием, в основном сформировавшимся в период разложения социалистического строя в 70-80 годы.

Основными характеристиками этого сознания являются воинствующий историзм, технократизм, связанный с неверием в духовно-культурный фактор, атеизм, сочетающийся с верой в чудеса и мифы, иждивенчество. Но основной культуролого-психологической особенностью сознания данного типа является его *плоскостная*

организация. Для носителя подобного сознания все разворачивается только в одной плоскости, в одном измерении. Организация процессов рассуждения определяется двузначной формальной логикой по принципу "да" — "нет". Целевое действие может строиться только как моноцелевое, опирающееся на одну цель. Этот тип сознания не может организовывать свою деятельность, ориентируясь на несколько целей сразу. Носитель данного сознания не способен удерживать контекст коллективной мыследеятельности и одновременно осуществлять действие в соответствии с личными принципами. Носитель плоскостного сознания склонен к опоре на фактические знания и фактологическую информацию, а не на самостоятельный поиск решения в условиях неполной информации и к постановке проблем, предполагающей разработку нестандартных методов мышления, отсутствующих в культуре. Данная форма организации сознания является весьма устойчивой за счет выстраивания жестких границ по отношению к не вписывающемуся в нее содержанию; его носитель не способен удерживать сложные смысловые структуры, не может самоопределяться в истории и культуре.

стр. 227

Эта форма организации сознания является апозиционной и антипозиционной, поскольку сам метод позиционного мышления предполагает многоуровневую, опирающуюся на несколько разных измерений организацию сознания. В соответствии с идеей позиции предполагается, что ты формируешь собственное видение ситуации или объекта, которое является верным и соответствует методам мышления и действия позиции, которую ты занял, но одновременно предполагает наличие других видений, вырабатываемых из других позиций. Форма организации плоскостного сознания превращает любого типа смыслы и культурные содержания в элементы, ассимилируемые данным типом сознания. Так, вера превращается в новый тип однозначной идеологии; ситуация мировоззренческого конфликта любой ценой избегается; в неопределенной организационной ситуации осуществляется поиск нового хозяина и вписывание в новую иерархическую структуру.

Наша точка зрения состоит в том, что XXI век будет веком конкуренции сознаний. Поэтому, какую форму организации сознания начнет эволюционно вырабатывать российское общество — очень важный вопрос. Не менее важный вопрос, каковы механизмы эволюционной трансформации, изменения и повышения уровня

организации сознания, может ли это, например, быть достигнуто на основе образования? С системной же точки зрения, хорошо понятно, что если вычленять в виде самостоятельной институциональной структуры образовательное общество, предметом общественного действия для которого выступают циклы от выдвижения проектной общественно-целевой идеи через реализацию проекта к историческому познанию оснований выдвижения идеи и затем к выдвижению новой идеи, то основным источником этих форм работы является правильно методологически организованное и исторически самопределившееся сознание.

Здесь очень интересно привести пример о международной организации, группирующейся вокруг журнала EIR. во главе с ее руководителем Л. Ларушем, который был незаконно заключен в тюрьму администрацией Д. Буша, затем выпущен на свободу. Именно этой организацией была разработана, выдвинута, введена в арсенал правительства и самого президента Р. Рейгана идея СОИ, именно этой группой разрабатываются цели долгосрочных прорывных проектов XXI века. Но при этом очень важно определить, что является мировоззренческим основанием этой группы? — Конституция Соединенных Штатов! В соответствии с идеями этой конституции протраивается видение мировой истории и определяются международные цели. Несмотря на продолжающееся неоднозначное отношение к Л. Ларушу в США (обвинение его в мошенничестве, экстремизме, даже фашизме), совершенно очевидно, что данная группа является передовым авангардным отрядом Соединенных Штатов, протраивающим всемирно-историческую мис-

сию американского субъекта. Но так и должно быть. Выход к уровню всемирно-исторических целей неизбежно должен обнажать позицию субъекта — гигантские массы людей, разделенных интервалами исторического времени, но являющимися современниками (Mit-Welt — как называл это Г.В. Гегель) в мышлении, ставящего на основе традиции подобные цели в истории. Группа Л. Ларуша интересна именно попыткой американского исторического субъекта построить свою версию мировой истории. Затем всемирно-исторический проект, создаваемый этой группой, станет хрестоматийным текстом в системе массового американского образования.

России необходима точно такая же группа, но разрабатывающая цели России в XXI веке — III тысячелетии с позиций самой России, от имени

русского традиционного сознания и исторической русской традиции. Разработку целей России, опирающихся на определенную форму организации сознания, следовало бы назвать Мировоззренческим Проектом. Наиболее вредными и разрушительными препятствиями на пути к достижению этой задачи являются: расщепление православного сознания и научно-технического сознания, дальнейшее оукливание и изоляция этих форм сознания, подмена русской традиции либеральными западными химерами, противопоставление сознания, культивируемого в буддийской традиции, христианскому сознанию, а также европейскому научному сознанию как рационального нерациональному.

С историко-философской точки зрения идея выделения образовательного общества (*Παιδείαπολις*) в определенном смысле тождественна идее блаженного Августина, искусственной переорганизации естественно существующей социальной структуры на основе различения града Божьего (теополиса) и града кесаря, града власти (кратополиса)[5]. Поскольку он придерживался принципов философской теологии поздней Античности, он полностью не отбрасывал философский идеал мудрости и добродетели, но их релятивизировал на основе волевого решения Бога, которое создает две группы — избранных и брошенных.

Приблизительно с 400 года н.э. Августин описывает эти общности как правовые общества или государства: принадлежность государству Бога возникает из правильного выбора жизненных целей. Тот, кого определяет благодать больше всего любить высшее благо Бога, является членом града Божьего. Только он выбирает действительно правильную жизнь. Большинство людей составляет массу брошенных, которые в государстве власти, прежде всего в структуре господства Римской империи, обнаруживают свое представительство. Обе общности бредут через историю; никогда они не являются полностью отделимыми друг

от друга—вплоть до окончательной победы царства Божьего, которое завершает историю, приносит пленение демонов и телесное и духовное наказание зла"[6]. В этой мысли блаженного Августина, на наш взгляд, особенно принципиально важно функциональное различие *Θεοπολις* и *Κρατοπολις* на основе ориентации на определенные группы целей и также невозможность рассеять людей

окончательно на две половины с точки зрения их принадлежности к одному или другому граду; это окончательное разделение происходит лишь по мере реализации долгосрочных целей. Принципиальной является идея особой организации сознания члена Божьего Града. Но, с другой стороны, хорошо понятно, что реальная социальная мысль создания Ватикана и власти Папы опиралась именно на идею Августина институционального выделения града Божьего. Организация града Божьего на земле — вредная концептуальная идея папизма, но вполне возможно создать и институционально вычленив не *Θεοπολις* и *Κρατοπολις*, но *Παιδειαπολις*.

[1] Интересную трактовку понятия "социальное воспроизводство" дает П.Г. Кузнецов.

[2] См.: Педагогика и логика, колл. монография. М., 1993.

[3] Обратим внимание на то, что греческое слово *πολις*, имеет значения "город", "общество", "государство", поэтому *Παιδειαπολις* — это не только образовательное общество, это еще и образовательный город.

[4] Например, группа В.А. Жегалина, работавшая в Новосибирске, выдвигала незадолго до перестройки новые идеи автоматизации процессов мышления.

[5] Kurt Flasch. Das philosophische Denken im Mittelalter. Studgarten. 1986.

[6] Там же. С. 37-38 (перевод Ю.В. Громыко).

Глава десятая. Идеальная действительность формирования национальной доктрины развития образования

Данная идеальная действительность фиксирует стратегическое значение образования с точки зрения целей развития страны в целом и роли и функций образования для других сфер народного хозяйства

и практики. Строя проект национальной доктрины, мы, казалось бы, изменяем основной метод своего движения. До этого мы шли от образования как генетической матрицы (Н.Г. Алексеев), задающей все типы изменений в системе практик российского общества. А здесь мы вроде бы начинаем прилаживать образование к задачам безопасности, обороны, государственного строительства. Но это не так. В своем проектном движении мы проделываем следующую работу. Предъявляя направления развития образования как механизма развития российского общества в целом, мы вычленяем в обозначаемых направлениях предметы, которые могут и должны решаться с позиций других сфер деятельности — военного дела, государственного строительства и так далее. Поэтому мы не приспособливаем образование к сложившимся целям и задачам функционирующих ведомств, но проектируем с позиции образования предметы совместной деятельности разных сфер практики. И в этом мы видим ключевой механизм развития. Не обсуждать исключительно внутренние проблемы изменения образования, но с позиции образования поставить проблемы общей коалиционной работы разных сфер общественной практики, то есть наметить с позиций образования зону ближайшего развития страны в целом и в этой зоне начать очерчивать предметы совместной работы: образование и безопасность, образование и военное дело, образование и геополитика, образование и национальная политика и так далее. Поскольку шаг развития российского общества намечается с позиций сферы образования и с учетом того, что образование может обеспечить с точки зрения механизмов развития, то вычленяемые предметы совместной работы уже являются образовательными: образовательная безопасность,

образовательное государственное строительство, образовательная национальная политика и так далее. Слово "образовательное" в данном случае обозначает лишь то, что предметы совместной деятельности выделяются с позиций сферы образования.

Национальная доктрина развития российского образования (проект)[\[1\]](#)'

Содержание образования, обычно банально и прагматично понимаемое, должно быть поднято до уровня идеальной действительности проектируемых стратегических доктрин и фундаментальных представлений о развитии современной России.

Наша задача состоит в том, чтобы показать, что концептуально правильно понимаемое образование есть фактор развития страны, ее будущего и включает в себя следующие предметы работы: государственную и общественную безопасность, обороноспособность страны, правосознание и преодоление преступности, научно-промышленное развитие, государственное строительство. С сугубо практической точки зрения это вопросы следующие: должны ли советские школьники по-прежнему быть первыми в области физико-математических наук; как должно быть организовано их сознание с точки зрения гуманитарного образования и прежде всего концепции истории России и всемирной истории; как образование будет связано с реформой Вооруженных Сил России; как развитие образования будет соотнесено с новыми схемами профессионализации — основным условием предотвращения молодежной преступности; как образование будет выступать средством перепроектирования и переорганизации социума и социальных инфраструктур; как образование может быть использовано для восстановления традиционных систем ценностей и институтов в современных условиях; каковы принципы образовательной политики в области изучения иностранных языков (нужно ли стремиться к поголовной англоизации всего населения России); как сделать образование механизмом нового социо-технологического и социо-культурного рывка.

Сопоставление форм ответов на эти вопросы в России с вариантами ответов на такие же вопросы в других странах является областью компетенции стратегической разведки и государственного строительства. Поскольку мы утверждаем, что основной тип конкуренции, который характеризует вхождение в XXI век — это конкуренция сознаний, то закладывание определенных оснований в организацию сознания

будущего россиянина, с которыми он придет в XXI век, есть зона и область стратегических интересов России.

Предварительно необходимо зафиксировать ряд, безусловно, важнейших для нас кардинальных положений: основная стоимость всего общественного богатства в России до перестройки создавалась на основе образования; основной интеллектуально-человеческий ресурс России после Великой Отечественной войны был накоплен в структуре ВПК, в обеспечивающей его деятельность системе научно-

исследовательских институтов, созданных на основе физико-технического образования; выявление образования как технологии общественного развития, создающего стоимость и общественное богатство страны, обеспечивающее прорыв к промышленно-производственному уровню III тысячелетия, возможно, на основе предъявления целей развития России и инвестиционных проектов национального масштаба.

Но для того, чтобы принять подобную постановку вопросов, должна кардинально измениться практика принятия управленческих решений в целом. И в этом основная принципиальная сложность сегодняшней ситуации. Превращение временного двадцатипятилетнего отрезка (а только в рамках подобных интервалах осмысленно обсуждать результаты образования) в реальность, с которой имеет дело управленческое государственное мышление сегодня, в данной ситуации очень серьезная задача, свидетельствующая, кстати, о стабильных программно-проектных методах управления страной. Поэтому наличие или отсутствие национальной доктрины образования достаточно важный показатель уровня государственного мышления в стране.

Наличие же доктринальных мыслей в этой области свидетельствует о том, что антропологическое воспроизводство и развитие сознания, включенное в изменение существующих наук и практик, становится важнейшим механизмом продвижения страны вперед. Следовательно, включение в разработку национальной доктрины образования всех заинтересованных прежде всего *силовых* ведомств есть, фактически, серьезный шаг в разработке и формулировании так сегодня ожидаемой национальной идеи, национальной сверхцели будущей России — востребованного *общественного идеала*. Подобное превращение образования в сферу коалиционных решений предполагает рассмотрение образования как *общего дела* для всей нашей страны, для всего нашего народа. В этом мы видим еще одно дополнительное назначение доктрины — представление нации образования как своеобразной Философии Общего Дела. И действительно, и по своему назначению, и по своей функции философия образования и должна стать сегодня философией общего дела.

С точки зрения различных политических сценариев возможных преобразований в России образование может выполнять две совершенно

разные функции. Оно либо закрепляет те изменения, которые происходят в России, либо превращается в технологию, при помощи которой осуществляется складывание будущего.

В первом случае обычно говорят, что образование особенно общее, среднее, независимо от любых происходящих в стране изменений, автономно. Хотя затем, как правило, добавляется, что школу, техникум, университет невозможно изолировать от общества, и они живут, конечно, по тем законам, по которым живет все общество в целом. Действительно, нам сегодня совершенно невозможно помыслить образовательные институты, которые были бы так изолированы от суетной и весьма поверхностной жизни социума, как, например, в свое время средневековые университеты и монастыри. Поэтому педагог, преподаватель, учитель, который живет в обществе и воспитывает детей, помогает учащимся сформировать собственное сознание, приспособливает их, адаптирует к существующей системе общественных отношений, осуществляет их *адаптивную социализацию*. В том случае, если у ребенка нет каких-либо особенностей делинквентного отклоняющегося поведения и он не входит в группу риска, процесс включения в сложившийся тип и структуры общественных отношений осуществляется, естественно, точно так же, как это делает сам педагог, приспособляясь к изменяющимся отношениям в обществе, например, после 1985 года. Хорошо понятно, что, осуществляя подобные приспособления, педагог не создает никакой стоимости, он, как всякий человек, приспособливает свое поведение к сложившейся системе обстоятельств. Демонстрируя результаты своих приспособительных реакций в классе, аудитории, на уроке, в индивидуальном общении, педагог, нецеленаправленно передавая ребенку предметную информацию, предъявляет ему образцы поведения и жизни в обществе, и ребенок усваивает эти образцы. Именно подобным образом педагог и адаптирует ребенка к сложившимся формам общественной жизни. Таким образом, педагог закрепляет те изменения, которые явились результатом отнюдь не его деятельности.

Но возможен и совершенно иной — второй — случай, когда в систему образования начинает вводиться содержание, освоение которого выделяет участников учебного процесса из всего социума в целом и ставит их в особую позицию по отношению к сложившимся формам общественных связей. В этом случае образование превращается в

механизм развития. Типы подобного содержания весьма разнообразны и могут быть здесь специально перечислены:

1. Это — структуры понятийного мышления, которые снимают в своем устройстве результаты развития предметных знаний и новые общепhilosophические методы развития различных наук.

2. Это — методы проблемно-ориентированного мышления,

стр. 234

обеспечивающие формирование способностей постановки вопросов, на которые сегодня отсутствуют ответы, и методы и средства получения ответов, а также выращивание техник разработки этих вопросов и форм ответов на эти вопросы.

3. Это — системы новых технологий, машин и аппаратов, опережающих развитие традиционных систем производства и управления производством.

4. Это — профессиональные детско-взрослые проекты и системы детско-взрослых академий, внутри которых ставятся проблемы опережающего развития фрагментов практики и научных дисциплин, например, развитие пищевой промышленности на основе биофотоники.

5. Футурологические детско-взрослые академии, в которых дети и взрослые осуществляют совместную постановку "сумасшедших" по сегодняшним меркам, нереалистичных проблем типа "Колонизация Марса и создание там автономного поселения, выращивающего локальную атмосферу".

6. Ориентация детей по отношению к сетке профессий, отсутствующей в настоящий момент, но которая появится в ближайшем будущем.

7. Создание пайдеаполисов — городов образования, внутри которых собраны фрагменты наиболее продвинутых систем производства, банков и финансовых систем, системы управления фирмой в виде экспериментальных производств. Совместная работа детей и взрослых во фрагментах продвинутой общественной практики и

рефлексивный комментарий условий деятельности и перспектив развития выделенных систем общественной практики является важнейшим условием складывания механизмов общественного развития на основе образования.

В сегодняшних условиях продолжающегося уничтожения социальной инфраструктуры и разрушения государства становится хорошо понятно, что, если образование не будет рассматриваться с точки зрения понятий государственной и общественной безопасности, принципов построения национального научно-промышленного хозяйства, через 25 лет Россия перестанет существовать как геополитическое понятие. Поэтому те, кто сегодня выступают за сильное развивающееся образование, должны четко понимать, что речь идет о следующей альтернативе: либо об уничтожении и окончательном разрушении государственности России и превращении в территориально-историческое понятие типа Австро-Венгрии Габсбургов, либо о воспроизводстве будущей свободной и сильной России. Заражение России крайними вариантами либеральных химер, разъедающих ткань ее государственности, подобно моли, чревато уничтожением национальной системы образования под прикрытием идеологии всеобщих свобод личности.

Попадание России в цивилизованный мыльный пузырь финансовой

экономики (financial bubble)[2], отделенной и противопоставленной промышленной экономике, означает, что за счет вытягивания из России по демпинговым ценам нефти и газа, золота и алмазов, других сырьевых ресурсов, например, интеллектуальной элиты, происходит укрепление финансовых систем интернациональных институтов и тем самым преодоление и отсрочка мирового финансового кризиса. Финансовые спекуляции как основной тип псевдопроизводства и антипроизводства стали нормой для России. Пристраивание России к интернациональной финансовой экономике означает, что России не нужна национальная система образования. Единственная задача образования состоит в том, чтобы подготовить российских детей финансовой интернациональной элиты к попаданию в зарубежные учебные заведения. Отсюда попытка создать внегосударственное образование для новых русских. Группам молодежи, занимающимся челночным бизнесом или являющимся членами мафиозных банд, достаточно начального образования для чтения уголовного кодекса

и знания ста английских, двадцати польских, пяти турецких фраз и трех на идише. Этот принцип достаточно последовательно и выразил в своей образовательной политике Д. Дудаев. На общем фоне ичкеризации общественно-социальных процессов (люмпенизация населения, криминализация всей совокупности общественной жизни) российское правительство скрыто и неосознанно будет вынуждено проводить образовательную политику Д. Дудаева, несмотря на любые и всяческие декларации. И эта политика, прежде всего, будет наглядно проступать через реальный объем финансирования образования.

Один из важнейших вопросов доктрины образования — это вопрос миссии работников образования. Без определения этой миссии структурация всей совокупности работников образования в единую сплоченную социальную группу невозможна. С другой стороны, миссия работников образования находится в тесной зависимости от национальной доктрины и целей развития России. Существует точка зрения, и она тоже должна быть учтена с самого начала, что обсуждать национальные цели России, не программируя основных мировых проблем XXI века — III тысячелетия и особой миссии (или более скромно — роли) России в решении этих проблем, бессмысленно. В противном случае Россия окажется заперта в узкий горизонт своих узкоместнических коммунальных вопросов и изолирована от проблем мирового развития. Итак, мы считаем, что цели развития российской системы образования прежде всего связаны с предложением России всему миру проекта мирового развития, принципов национальной безопасности, целей развития российской государственности, военной доктрины России, внешнеполитической концепции существования российского государства.

Простраивание данного концептуального корпуса представлений только и может определить доктринальный взгляд на российское образование.

Национальная доктрина и цели развития России представляют совершенно особую проблему, которая к настоящему моменту является не разработанной. Для того, чтобы предъявить ее в полном объеме, первоначально должна быть создана *Национальная декларация*. Вместе с тем мы глубоко убеждены, что жить в России, не имея целей мирового уровня и при этом оставаясь россиянином,

невозможно. Обозначим подобный вариант целей, хорошо понимая, что его разработка требует совершенно другого времени и отдельных концептуальных результатов. Российские цели мирового уровня отнюдь не означают продвижение и развитие России в изоляции от всего остального мира. Более того, может быть, основная черта именно российского сознания и состоит в интересе ко всему, что происходит в любой точке земного шара. Традиционное российское мышление является *глобально-позиционным* и всегда было таковым. Это означает, что российскому сознанию необходимо знать, что происходит в каждой точке земного шара, но на выявляемую проблематику общественного развития давать собственные ответы из своей собственной позиции. Поэтому национальная доктрина и цели развития России есть не что иное, как предложение России всему миру проекта мирового развития. Этот проект достаточно понятен и представляет собой решение следующих шести проблем:

1.Создание новых промышленных, агропищевых и оздоровительных технологий на основе термоядерной энергии, лазеров и биофотоники.

2.Технологически сопряженное освоение Марса, дна Мирового океана, с одной стороны, и, на основе развития космической промышленности, освоение форм жизни в Сибири и на Дальнем Востоке, с другой, прежде всего за счет построения новых форм связи, транспортных и агрохозяйственных инфраструктур.

3.Восстановление проекта "Формы государственности, основанные на восточном христианстве в современном мире" с восстановлением правды о гибели царской семьи и всеинституциональным покаянием.

4.Построение федеративной архитектоники России и полинационального общиножития с русским народом в центре как фундаментом во взаимодействии и взаимосвязях разных наций.

5.Создание новых финансовых технологий, обеспечивающих разработку и реализацию долгосрочных инвестиционных проектов; построение евроазиатского банка развития, создание новых технологий энергетической счетности производственных затрат.

Осуществление своеобразной антропологической революции — преодоление наиболее культивируемых воинственно-

внутри системы образования многоуровневого, многоплоскостного сознания, прочно связанного с традицией платонизма и патристики, православного христианства, российской науки, методологической формы организации сознания.

С этой точки зрения создаваемая национальная доктрина образования должна обеспечить реализацию всех этих перечисленных выше проектных идей на основе образования.

Таким образом, по своему основному замыслу доктрина образования — это не корпоративный документ внутриведомственного реформирования образования с точки зрения его включения в сложившиеся реалии: распад СССР и разрушение советского геополитического пространства, переход к некоторой неясной химерической постсоветской системе. Задача заключается в протраивании таким образом представлений об образовании, чтобы ориентировать сознание жителей России по отношению к проблемам III тысячелетия.

Но что означает сама эта идея: ввести проблему развития образования в сферу национальной и государственной безопасности, политики государственного строительства, военной доктрины, международной политики, научно-промышленного развития, сохранения правопорядка, общественного развития? Это означает, что должен быть выделен, если хотите "выпечен", мыслительно вычленен комплекс понятий и принципов, искажение и нарушение которых будет тут же приводить к отсроченной гибели национального государства и общества.

Первое. Важнейшими принципами национальной доктрины развития образования, превращающими ее в концептуальный документ, определяющий условия сохранения *общественной и государственной безопасности*, являются положения:

- обеспечения постоянного наращивания уровня и качества получаемого образования всем населением России, фиксируемого на основе соответствующих стандартов;

- обязательного воспроизводства образовательных результатов, достигнутых в советский период в области физико-математической подготовки в средней и высшей школах;
- сохранения психолого-педагогических школ, разрабатывающих структуру и содержание образования будущего;
- сохранения в системе вузовской науки научных школ, занимающих приоритетные позиции в мировой науке, в том числе в гуманитарных областях (история философии, филология, логика, психология и тому подобное);
- поддержки научных групп, работающих над проблемой комплексной координации систем научно-технического и гуманитарного мышлений;

стр. 238

- создание финансово-экономических и социальных условий, способных остановить процесс люмпенизации учительства[3];
- трансляции и воспроизводства в системе исторического образования правды о ключевой роли России в ряде важнейших событий XX века и всемирной истории (победа в Великой Отечественной войне, первый в мире полет в космос);
- постоянного неуклонного улучшения качества освоения русского языка во всех школах России, в том числе работающих по мультилингвистическим программам в национальных центрах;
- получение высококачественного минимума обязательной начальной технологической подготовки, включающей умение пользоваться компьютером;
- сохранение условий получения качественного образования русскоязычными общинами в ближнем зарубежье.

Перечисленные положения, безусловно, должны составлять предмет общественной безопасности России. То, что эти принципы, долгосрочно определяющие построение или разрушение национального субъекта, не интересуют специалистов по разведке,

контрразведке и безопасности, является курьезом, свидетельствующим об удивительной недалёковидности, объяснимой только жизнью специалистов этих органов, существовавших в недалёком прошлом в структуре полицейско-идеологического государства, где охрана образования являлась важнейшей функцией идеологических органов. Через 10 лет продукты разваливающегося нищего образования уничтожат хиреющие государственные структуры. Фетиш псевдodemократии и либеральных химер уничтожает даже инстинкт самосохранения!

Постановка подобного вопроса о взаимосвязях и пересечениях образования и безопасности, об образовательной безопасности позволяет впервые подойти серьёзно к проблемам образовательной политики. Вопросы снижения ценности образования в нашем обществе, его постоянного недофинансирования, за которыми стоит проблема слома традиционного архетипа российского сознания, или вопросы действия образования на структуру общества, на развитие систем практик, когда образование выступает не как сфера услуг, а как важнейший механизм порождения общественных сил развития общества — это не узковедомственные задачи, которые могут быть решены на основе эффективного функционирования отдельного ведомства или даже группы ведомств. Они требуют очень сложных коалиционных решений системы общественных институтов. Но для разработки и проведения подобных решений необходим совершенно другой взгляд на образование как на целостную общественно-распределённую функцию, значимость

стр. 239

которой понимается и воспринимается всем обществом, когда образование рассматривается в соответствии с важнейшим методологическим различием не как ведомство, а как сфера общественной практик

И не случайно у нас пока существуют определённые ведомственные разработки, например, Закон РФ "Об образовании", но не Закон РФ "О развитии национального образования", ведомственная программа развития образования.

Поскольку если не проанализировать и не выделить саму эту связь влияние образования на развитие общества и восстановление государственности, то мы можем прийти к своеобразному парадоксу

— чем больше мы совершенствуем с ведомственных позиций абстрактно понимаемое образование, чем больше мы его демократизируем, чем больше оно разваливается на разные виды вариативности в соответствии с некими формальными представлениями о демократии, тем более плачевны результаты подобных изменений, увеличивающееся число лишних людей и усиливающийся drain brain из России. И объяснение всем этим парадоксам только одно, что формируемая общественная матрица внутри образования очень плохо соотносится с реалиями российской жизни, но, например, очень хорошо соотносится с реалиями жизни в США или еще с какими-нибудь другими реалиями.

На наш взгляд, совершенно очевидно, что необходима образовательная политика, нацеленная на преодоление девальвации ценности образования в обществе, на восстановление смысла образования как реалии и механизма практических неидеологизированных реформ в России. И также очевидно, что эта задача не может быть решена на основе ведомственных программ.

В чем же проблема? Нужно ответить на вопрос, как образование встроено, должно быть встроено в механизм общественного движения российского общества в будущее. Для того, чтобы обсуждать пересечение этих двух тем — образования и безопасности, необходимо достаточно нетрадиционно подходить и к проблеме безопасности. В этом случае придется рассматривать безопасность не как противодействие некоторым объективно данным вредоносным, злокозненным силам по поводу уже выявившегося и представленного всем очевидного предмета — интересы государства, — а еще до выделения этих сил необходимо специально вычленить предмет, внутри которого проходит поле борьбы между разными силами. Этим предметом является будущее России и будущее российского общества, а также интересы государства по поводу своего будущего. Для того, чтобы раскрасить субъектов в черные и белые цвета, надо сначала сконструировать сам предмет, вокруг которого они сталкиваются, — будущее России. А его сегодня как такового нет, этот предмет явно не предъявлен. Необходимо прочертить границы и рамки российского общества, начать

определять концепцию этого будущего, которое мы будем строить, и наконец выйти из дурашливой идеологии, что все сам сделает, все расставит по местам рынок.

Проблема связи образования и безопасности предполагает анализ быстро происходящих изменений самих общественных реалий.

Этот вопрос становится еще более отчетливым и выпуклым на фоне решения президента о создании профессиональной армии. Сейчас на место военно-промышленного комплекса встает другой комплекс: военная промышленность — средства массовой информации — окружающая среда. Информационная война — это война без фиксированных границ, без четко установленной принадлежности информационных систем к той или другой воюющей стороне, когда собственные средства массовой информации могут осуществлять передачу стратегической информации противнику и разрушать сознание населения своей страны. Современная война становится во все большей мере войной на поражение и разрушение сознания противника и консолидацию сознания своего собственного народа. Как показал опыт войны в Персидском заливе, очень действенной оказалась риторика средств массовой информации по поводу разрушения окружающей среды Ираком. Сейчас аналитики Пентагона очень заинтересованы в обсуждении этого системного общественного понятия: военно-промышленный комплекс-масс-медиа-окружающая среда как единое целое. Но совершенно понятно, что в подобных условиях роль организованного сознания как профессиональных военных специалистов, так и населения страны, строящего свое отношение к происходящим событиям, возрастает.

Другой случай, если международный финансовый спекулянт создает специальные фонды для развития образования. По меньшей мере наивно пытаться обвинить его в шпионаже военно-промышленных и технологических секретов и в этом обнаружить проблему нарушения безопасности России. Поскольку ситуация на два порядка сложнее. Обеспечение занятости и выживания невостребованного российского интеллекта за счет продуктов международных финансовых спекуляций вредоносно, во-первых, тем, что создается моральный климат, в котором участие в финансовых спекуляциях перестает рассматриваться как нечто недопустимое и вызывающее порчу ума, а во-вторых, окончательно из поля анализа выбрасывается важнейшая российская проблема — как создать тип экономики, в которой стоимость будет создаваться, предъявляться и обнаруживаться в системах образования и практикоориентированной науки, обслуживающей перспективные системы промышленного труда, а не функционирующей на основе финансовых спекуляций. Последнее означает, что российский

интеллект отучается опираться на свои собственные силы и ресурс, формируемый

стр. 241

образованием, а ожидает основную помощь при проведении реформ со стороны МВФ и подобных ему структур.

Итак, пересечение вопросов "образование" и "безопасность" предполагает определение и диагностику, в чем дефект общественной структуры, который мы уже сегодня необратимо формируем и складываем, определенным образом относясь к образованию, точнее говоря, игнорируя особый традиционный смысл образования для российского общества. Поскольку, если уже сейчас мы формируем химерическую, больную, нежизнеспособную структуру общества, где образований не востребовано и не является источником общественного богатства; то это и есть основная общественная, национальная опасность, с которой нам придется иметь дело, либо полностью асоциализируя молодежь, либо социализируя ее через другие национальные системы образования тех стран, где образование востребовано. В противном случае мы просто призываем девальвировать и обесмыслить гигантский отрезок жизни, во время которого молодой человек занят образовательным трудом. Для того, чтобы размышлять уже сейчас о том, хорошую или плохую матрицу общества мы закладываем существующей системой образования, надо иметь представление-проект или программу общественного развития на ближайший период.

Системно-технологически образование является внутренней, очень важной составляющей проблемы безопасности с точки зрения сохранения и наращивания интеллектуального и волевого потенциала (или наоборот, его растрачивания и изничтожения) населения для решения определенных задач в будущем. Анализ того, что происходит с потенциалом населения на самом шаге перехода из прошлого в будущее, и составляет собственно предмет анализа с позиции образовательной общественной и национальной безопасности.

Проблема интеллектуального и волевого потенциала может быть разложена на следующий набор задач:

1. Воспроизводство интеллектуального ресурса нации, под которым понимается воспроизводство интеллектуальной российской элиты, способной решать задачи научно-технического, гуманитарного, культур-художественного, религиозного творчества, решавшиеся предыдущим поколением. Присвоение через образование результатов основных научно-практических прорывов, которые произошли во всем мире, а также в России в советский период.

2. Развитие интеллектуального ресурса нации, обеспечивающего решение мировых задач нового типа, которые не решались до настоящего времени.

3. Воспроизводство нации как суперобщности, сохраняющей единые принципы исторической самоидентификации и определенную

форму организации сознания — и здесь велика роль русской культуры, русского языка, православной церкви.

4. Воспроизводство волевого потенциала нации, обеспечивающего достижение поставленных целей любой ценой.

5. Воспроизводство общества как системы трудовых ресурсов определенного качества: это качество трудовых ресурсов включает несколько разных компонентов: умение и способность осуществлять труд, наличие здоровья и так далее.

6. Воспроизводство устойчивой жизнеспособной структуры общества при всех его возможных изменениях, преодоление социальной и национальной вражды, преодоление социальной фрагментации на основе включения больших масс населения в перспективные и интеллектуальные типы труда, решение тем самым проблем занятости, повышения стандартов качества жизни и, частично, проблем преступности, решение социализационной проблемы либо, наоборот, асоциализация населения.

Снижение роли образования в жизни российского общества по выделенным шести направлениям и девальвация ценности образования могут стать причиной наиболее острых форм его разрушения и деструкции.

Отсюда, что должно быть сделано:

1. Образование и целевая подготовка кадров должны стать механизмом проводимых в стране преобразований, должен быть создан механизм целевого заказа на типы востребуемого образования в пореформенной России. В противном случае разрушается механизм общественного признания результатов образовательного труда. Следствием этого является девальвация ценности образования в обществе.

2. Образование должно стать средством масштабной социальной политики, позволяющей закрепить определенные слои населения за защищенными, гарантированно перспективными в России, востребуемыми типами профессионального труда и социальными формами его организации. Если образование не рассматривается как средство стратегического социального строительства, то, как результат отсутствия подобной политики, большие группы молодежи социально незащищенных слоев населения оказываются на грани риска и криминализируются.

Сегодня образование перестало выполнять в нашем обществе функцию обеспечения вертикальной мобильности. Человек не может быть уверен в том, что, получив определенное очень хорошее образование, он за счет этого может рассчитывать на получение высокооплачиваемой, престижной, важной для страны работы. Таким образом, происходит обесмысливание практической ценности образования. Наиболее ярко это проявляется в уменьшении значимости и веса образовательной составляющей различных наиболее массовых форм занятости, в

маргинализации научных кадров. Но здесь опять основную проблему мы видим в отсутствии разработки технологических программ развития разных видов и типов профессионального труда в России.

3. Необходимо вычленение наиболее важных мировых проблем XXI века, которые должна будет решать Россия с тем, чтобы рассматривать образование как средство подготовки к решению этих проблем. Сюда же относится проблема качественного состава типов труда и приоритетных форм разделения труда, которые будут осуществляться в России в XXI веке. И наоборот, те типы

низкоэффективного труда, куда ее будут "заталкивать", используя демагогию свободного рынка, при отсутствии у нее самостоятельных приоритетных программ. Должна быть определена программируемая приоритетная зона разделения труда, которую и предстоит занять России. Здесь очень важно разделить вопросы о занятости и о типах труда. Поскольку можно обеспечить всеобщую занятость низкоинтеллектуальными типами и видами труда. Если эта зона не будет определена, то Россию "затолкают" в невыгодные для нее ниши так называемого "сырого" труда.

4. Образование должно рассматриваться как механизм формирования социокультурной и национальной самоидентификации.

Здесь очень важно, какую концепцию жизни в России и смысла жизни в России предъявляет подрастающему поколению национальная интеллигенция. Есть ли общественный идеал, который может быть предъявлен? Оказывается, что общественный идеал весьма прагматичная и конкретная вещь, которая сегодня очень нужна. В противном случае будет развален механизм самоидентификации для очень больших групп населения. И здесь, на наш взгляд, речь должна идти о разработке так называемого мировоззренческого проекта, который должен занять место вакуума, образовавшегося после разрушения идеологического общества, и который должен не навязываться, но инициировать самоопределение и обсуждаться в системах образования.

5. Образование должно стать социальной технологией формирования социального и этнического мира. Сегодня оно не выступает как механизм преодоления социальной фрагментации и национальной изоляции тех или других этнических групп. Для этого необходимы концепции освоения культур совместного проживания средствами образования, своеобразные концепции образовательного федерализма.

6. Должна быть разработана образовательная политика по отношению к россиянам в ближнем зарубежье, которая способствовала бы интеграции россиян в целом.

7. Необходимо разработать взгляд на образование как абсолютную ценность российской жизни, превосходящей политические противопоставления и разделения политических групп. Для

идеологически поляризованного сознания общественные структуры теряют образовательную

стр. 244

функцию. И здесь мы попадаем в область своеобразных цепных реакций — общественные институты, теряющие образовательную функцию, обедняют и оголяют общество, делая его более податливым гражданским распрям, а, в свою очередь, поляризованное общественное сознание противостоит ценности образования и развития.

8. Необходимо рассмотрение образования как технологического средства постановки вопроса о будущем России, как средства развития региональных общественных систем.

Нация, которая не способна из года в год наращивать уровень образовательных достижений, будет раздавлена и растаскана на псевдоавтономные куски в ходе конкуренции с другими национальными субъектами[4] прежде всего потому, что в государствах с развивающимся образованием жить безопасней, интересней, выгодней, эффективней с точки зрения профессионально-личностной самореализации.

Сохранение же достаточно высокого уровня физико-математического образования, а также научных школ, воспроизводящихся внутри системы образования и воспроизводящих высокий уровень самого образования, есть не что иное, как охрана расхищаемого и уничтожаемого интеллектуального ресурса — основного богатства России. На наш взгляд, анализ форм уничтожения и гибели этого ресурса — важнейшая функция систем безопасности в постиндустриальном обществе. Разрушение конкурентных научных школ в России, переманивание специалистов из функционально-структурных групп, входящих в систему исследовательско-разработческих коллективов, уничтожает *организационный капитал* — основной тип эволюционно-органического капитала, создаваемого образованием. Очень важно понять, что подобное обращение с интеллектуальным богатством России ничем не отличается по окончательному результату от вывоза за границу золота, алмазов и уникальных технологий. Другое дело, что в основе разрушения организационного капитала на основе *drain brain* лежит неотторжимое право личности на выбор места

проживания. Но выбор личности определяется массой социальных условий, в том числе задолженностью по зарплате. И вот эти социальные условия, косвенно, а иногда и прямо определяющие личностный выбор, являются предметом целенаправленного действия государства, заинтересованного в сохранении и наращивании своей интеллектуальной инфраструктуры.

Вместе с тем становится очевидно, что поражение России в Третьей мировой войне — холодной войне — частично связано с непониманием современной реальности войны, которая становится по преимуществу экономической, информационно-консциентальной, войной на

поражение сознания. Результатом поражения в информационно-консциентальной войне является отказ населения принять для осуществления национальные цели следующего этапа научно-промышленного развития (как это было, например, со стратегической оборонной инициативой перед самой перестройкой в бывшем СССР, а затем в США). Анализ этого обстоятельства, к сожалению, связан еще с одним, выходящим за границы предметного обсуждения, вопросом — феноменом власти в XXI веке. Так, по мнению одного из ведущих футурологов, разработавшего концепцию новой военной доктрины США, практически опробованную во время войны в Персидском заливе (War in the Gulf) АТофлера[5], — именно сейчас тотально во всем мире происходит основной сдвиг власти и переход от власти, основанной на богатстве и деньгах, к власти, основанной на знании и контроле за информацией. В условиях информационно-консциентальной войны и информационно-эпистемической (знательной) власти проблема накопления и уничтожения интеллектуального ресурса становится ключевой. Но что еще более важно, это то, что разрушение мировоззрения и девальвация, обесценивание ряда ключевых понятий, определяющих идентификацию личности с судьбой данного государства и данного народа, ведет к неминуемому разрушению сознания проживающего на данной территории населения. С этой точки зрения обесценивание решающей роли России в победе над фашистской Германией во второй мировой войне напрямую ведет к признанию незначимости национальных целей и устремлений России. Происходящее в настоящий момент разрушение национальной идентичности россиянина ведет к неминуемым новым и новым

поражениям в будущих возможных конфликтах России и к слову национальной государственности.

Переход к системе власти, основанной на знании, предполагает более полное использование информационно-телевизионных технологий. Умение формировать рабочую информационную сеть *ad hoc* [6], входить в информационные сети, банки и базы данных на основе телекоммуникативных технологий, правильно формулировать запрос и получать на него адекватный ответ является, безусловно, требованиями новой образовательной культуры. В условиях создания огромного числа информационных сетей принципиальным становится различение *информации* как движущегося по телекоммуникационным каналам обезличенного нормативизированного сведения в противоположность *знанию*, предполагающему сохранение самоопределившейся личности, порождающей знания и владеющей методологией восстановления

стр. 246

источников получения знания. Кроме того, широкое применение компьютеров приводит к серьезному сдвигу и изменению самой природы знания, на что указывал еще академик А.П. Ершов. Осуществляется процесс визуализации знаниевых структур и их вторичная объективация. В этих условиях принципиальным становится освоение технологий мышления [7], обеспечивающих построение моделей и схематизацию смысловых структур. Поэтому насыщение систем образования информационными технологиями, системами мультимедиа, позволяющими соединять текст, видеотекст и операциональные структуры, есть предпосылка включения учащихся в процесс формирования человечеством новых систем мышления. С другой стороны, заполнение школ, техникумов и вузов средними примитивными программами приводит к разрушению традиционных структур научного мышления, сформированных в XIX веке.

Другим очень важным механизмом работы с сознанием, обеспечивающим формирование критического мышления, является использование рефлексивных фильмов, в которых показывается: как ставится проблема, как решается задача, как воспринимается информация, как используется зрительный видеоязык и видеоинформация. Освоение рефлексивных фильмов позволяет выработать средства расслабления видеорядов и видеоинформации на разные ее виды, достоверную, вероятную, искаженную и так далее.

Подобные средства расслоения делают человека менее уязвимым при развертывании суггестивных атак при помощи mass media. Очень важным является способность сохранять собственную самоидентичность и открытость сознания в условиях агрессивной и противоречивой телевизионной среды.

Безусловным фактором интеграции различных территорий и национальных общин в единое российское государственное пространство является качество освоения русского языка. Одной из причин провала национальной политики в бывшем СССР являлось низкое качество преподавания и освоения русского литературного языка. Туземно-колониальный русский язык, своеобразный *pidgin russian*, русская матерщина ГУЛАГов и лагерных зон, точно так же как сегодняшнее произношение, фонетика дикторш mass media, имитирующих английский интонационный узор *low fall* и *fall rise*, есть мощнейший фактор дезинтеграции разноэтнических групп населения, слом единого национального пространства. Только восстанавливаемый русский язык конца XIX — начала XX веков, лексически и семантически расширяемый в соответствии с идеями А.И. Солженицына и ученых-филологов, может обеспечить восстановление уважения к русской идее и русской культуре у различных национальных и этнических групп населения,

образующих Россию. Мультикультурное и полилингвистическое образование точно так же может стать средством формирования единого культурного пространства России для всех населяющих ее групп. Превращение же английского языка в средство хозяйственно-практического общения якута и русского, бурята и башкира есть форма культурной, а затем политической дезинтеграции.

Одной из технологий интеграции образовательных федеративных пространств самой России, форм включения ее в международные образовательные пространства, а также средства воспроизводства традиционного глобально-позиционного российского мышления являются дистантные электронные университеты. В условиях, когда разрушается транспортная инфраструктура в силу постоянного роста стоимости перевозок[8], что способствует дезинтеграции единого российского пространства и его дезинтегративной хаотической регионализации, информационные технологии могут стать практически единственным стержнем новых форм и способов реконституции единого российского пространства. Обучение на

расстоянии связано с развитием телекоммуникативных инфраструктур, позволяющих получать оперативную информацию из любой точки не только российского пространства, но и всей планеты. Однако для этого необходимо знать, какая информация существует и какую информацию выбрать. Трудно переоценить значение этого типа образования, если учесть, что по мнению многих футурологов и политологов (А.Тофлер) XXI век будет веком информационной и эпистемической власти; и для судеб российской демократии принципиально важно подготовить людей, способных ориентироваться во всевозможных информационных системах, при этом сохраняя, но не растрачивая российский информационный ресурс[9].

Глобальное образование позволяет выработать совершенно особую системную точку отсчета для анализа процессов, происходящих в мире. Любое решение, вырабатываемое образованным человеком, системно-геополитически осмысливается через призмы сознания и понимания всех основных геополитических субъектов. Подобное образование принципиально для умения осуществлять коммуникацию с представителями всего мирового сообщества. А способность вставать на иную точку зрения, нежели твоя собственная, является важнейшей характеристикой всякой демократической личности. Соединение двух типов образования — образования на расстоянии и глобального образования — создает совершенно особое преимущество, а именно: понимание процессов в любой точке земного шара осуществляется в прямом диалоге с жителем этого места.

Но два этих образования приобретают совершенно практический и прагматический характер, если они замыкаются на третий тип образования — экономическое образование. В этом случае в прямой диалог вступают представители крупного и среднего бизнеса из самых различных точек планеты и происходит коалиционное соединение образовательных технологий и бизнеса.

Трудно переоценить значение этих трех типов образования для осуществления демократических реформ в том или другом регионе России. Именно на основе этих трех типов образований, собранных в виде единого Российского электронного университета, можно подготовить контингент, способный вести реформы в России.

Идея данного проекта является весьма впечатляющей для нас. Она появилась во время нашего визита по приглашению USIA в США (в соответствии с договором Б. Ельцина с Б. Клинтоном о *поддержке реформ и демократии в России*) к коллегам из Портленда (штат Мэн), Денвера (Колорадо) и Сан-Франциско (Калифорния). Она связана с координацией трех программ, которые успешно осуществляются в США, в частности, в штате Мэн: глобальное образование, образование на расстоянии на основе телекоммуникаций и экономическое образование; а также с приложением успешного опыта штата Мэн к потребностям того или другого региона России. Например, в области образования на расстоянии было бы очень интересно использовать успешный опыт штата Мэн в создании эффективной сети интерактивного телевидения, охватывающей весь штат, а также систем компьютерной связи применительно к потребностям того или иного региона России для построения всероссийской системы образования на расстоянии и обмена специалистами.

Одним из средств работы с общностями, проживающими в данном регионе, является проведение Недель Глобального Осознания. Цель проведения Недель Глобального Осознания — добиться широкого вовлечения школ, фирм и общностей населения регионов на основе интенсивного использования интерактивной телевизионной сети.

Существуют специфические возможности:

- организация совместного демонстрационного проекта по использованию интерактивного телевидения для установления связей между студентами, учителями, родителями и другими членами общностей, интересными для обеих сторон;
- значимый кросскультурный обмен по общим проблемам мы видим в осуществлении образовательной реформы, в связывании профессионалов образования и лидеров общностей разных регионов;
- обмен технологическим и маркетинговым "ноу-хау" между предпринимателями и использование интерактивного ТВ для обеспечения

эффективных консультаций: бизнес для россиян, работающих над созданием маленьких предприятий;

- возможность создать на основе совместной работы представителей образования и предпринимателей в структуре образовательной сети и университетов (предлагаемый Российский электронный университет, Московский педагогический университет и другие) банки данных об успешных международных контактах предпринимателей. Эти банки данных могут стать основой для вложения средств маленькими частными фирмами в образование и для развития культуры бизнеса. В условиях недостатка денег эти информационные банки, касающиеся бизнеса, могут мотивировать частные и даже государственные фирмы инвестировать образовательные институты и поставить эти институты во главе процесса подготовки кадров, обеспечивающих успешные реформы в России[10].

формой интеграции различных национальных образовательных укладов может стать технология создания культур-антропологических школ[11] и построения вокруг этих школ этнопарков для восстановления традиционного хозяйства коренных малочисленных народов. Основная методология формирования культур-антропологических школ (КАШ) состоит в следующем. В этих школах обучаются представители разных национальных общностей, проживающих по соседству на одной территории. Главная задача КАШ состоит в том, чтобы, включая ребенка в содержание собственной культуры, одновременно сформировать у него интерес к другим культурам региона. На первом этапе осуществляется процесс укоренения ребенка в содержание материнской культуры — подструктура "родовая школа", школа родового укоренения, когда ребенок осваивает исходные формы родного языка и мышления. На втором этапе, институционально закрепляемом в виде школы второй ступени, — "Форум общения" — предметом освоения становятся содержания других культур. "Форум общения" как вторая ступень КАШ есть форма становления и развития коммуникативных способов взаимодействия представителей разных культур друг с другом. Очень важно, чтобы в качестве средства организации пространства этих взаимодействий выступала русская культура. А, скажем, для Башкирии и Татарстана или Чувашии — нетюркская культура или культура исламского фундаментализма. Поскольку подобные вторжения на российскую территорию иных, нежели русская культура, культур-антропологических средств будут приводить (и уже приводят) к

сложившимся этноконфессиональным балансам, лежащим в основе полиэтнической, поликонфессиональной, поликультуральной российской платформы.

Безусловно, самые сложные моменты взгляда на природу этноса оказываются связанными с пониманием устройства государства и его моделями. Одна из распространенных моделей состоит в том, что неявно предполагается, что всякий этнос в принципе должен получить возможность развиваться до мононации и сформировать свою собственную государственность. Другая альтернативная точка зрения состоит в том, что может существовать государство, содержащее внутри себя огромный полиэтнический мир или даже систему миров; и задача заключается не в том, чтобы расщепить эти миры на отдельные формально во всем равные этнонации с обозначаемой протогосударственностью, на базе которой должны быть сформированы многочисленные мононациональные государства.

Основная задача состоит в том, чтобы сохранить эти миры. Исходя из того или другого понимания государства и его типа, точно так же могут строиться разные направления этнонационального образования: либо будет ставиться амбициозная задача протащить свою группу этносов до выделения в самостоятельное в перспективе протогосударство; либо задача заключается в том, чтобы существовать в данном полиэтническом мире или даже в системе полиэтнических миров, входя во взаимодействие со всей мировой цивилизацией.

Проблемой национальной безопасности является точно так же вопрос "собирания", интеграции или дальнейшего распыления, дезинтеграции русского народа. Поэтому единая образовательная политика по отношению к русским зарубежным общинам и достижение политическими методами реализации прав русского населения в ближнем зарубежье на получение национального образования высшего качества есть насущная необходимость сегодняшней государственной политики.

Второе. Для нас совершенно очевидно, что образование является составляющей социально-оборонной инфраструктуры.

Социально-оборонные инфраструктуры образуют защитный контур государства. Отсутствие, слом подобных инфраструктур может стать причиной разрушения разных уровней социального порядка и самой государственности при возникновении внутренних и внешних конфликтов. Социально-оборонная инфраструктура должна рассматриваться в ряду других инфраструктур — транспорт, связь, водные ресурсы, по отношению к которым бессмысленно ставить вопрос об их прибыльности. Их наличие и поддержание в действующем состоянии является показателем уровня социальной жизни и ее безопасности. Понятие социально-оборонной инфраструктуры (СБИ) и

образовательного фактора СБИ должны стать важнейшими элементами современной военной государственной доктрины.

Образование как социально-оборонная инфраструктура должно обеспечивать возможность быстрой мобилизации больших групп населения в действующую армию в случае необходимости, прохождение призывниками действительной воинской службы, переобучение и смену воинской специальности в условиях модернизации вооружений, соединение разнородных региональных групп в единый воинский контингент; но, самое главное, окончивший российскую школу молодой человек должен понять и принять задачи строительства и укрепления российской государственности, связанные с выполнением святой воинской обязанности.

Весьма значима роль специального военного образования как ядерного элемента СБИ, с одной стороны, в развитии военного дела в России и формировании профессиональной армии, с другой стороны, в создании эффективных механизмов конверсии военных профессионалов в гражданской системе хозяйства. Развитие военного дела определяется представлениями о современной реальности войн в III тысячелетии. Вкратце эти особенности могут сведены к следующим:

1. Современная война всегда война, нацеленная на поражение сознания населения противника, и предполагает использование средств массовой электронной информации.

2.Помимо холодной и теплой локально-региональной и мировой войн, существует еще неправильная, иррегулярная война, война не по правилам[12].

3.Современная война предполагает широкое использование информационных технологий.

4.Современная война предполагает "игру" штабов и рефлексивные методы управления противником.

5.Современные методы военного дела требуют комплексно-интеграционных форм освоения смежных военных специальностей и овладения способами распределения функций в групповой операции.

6.Тип культивируемого мышления в условиях современной войны

предполагает проведение анализа ситуации в условиях неполной информации и коллективного мышления.

Все эти перечисленные основные особенности реальности современной войны могут быть переведены в содержание военного специального образования на основе категориальных форм системномыследеятельностной методологии[13]. С другой стороны, хорошо понятно, что за новой реальностью войны, которой должен быть адекватен современный военный профессионал, стоит и очень важный тип целого класса гражданских специальностей, связанных с анализом ситуации и принятием решений в экстремальной ситуации.

Нетрудно проследить, что будет происходить с контингентами выпускников школ, если в школьных учебниках по-прежнему будут отсутствовать принципы, объясняющие сегодняшние задачи российского государства и преемственность этих задач с точки зрения исторической перспективы, или воспроизводиться старые псевдоидеологические формы. Даже в более мягких, идеологически нейтральных условиях, не говоря уж о ситуации борьбы средств массовой информации против собственной армии в ходе войны в Чечне, огромное число новобранцев станет дезертирами и попытается иммигрировать в благополучные США или Западную Европу.

Отсутствие понятийно-технологически отработанного, но вариативного образовательного стандарта будет способствовать разобщению региональных групп призывников. Вербальное обозначение тем и сетки часов, конечно же, не может претендовать на роль стандарта.

Отдельную проблему представляет вопрос патриотического воспитания. Молодому человеку невозможно объяснить, да это и понять трудно, во имя чего он должен жертвовать своей собственной жизнью, когда гигантские группы людей служат только своим собственным эгоистическим интересам и при этом активно пропагандируются с экрана, выступая образцами для подражания. Патриоты сегодня формируются, вопреки официально высказываемым точкам зрения, распространяемой пропаганде mass media и формальному механизму воспитания в школе. Ведь и сегодня есть замечательные учителя, которые на свой страх и риск продолжают воспитывать чувство служения Родине, исходя из собственного самоопределения, и благодаря их самоотверженному служению, мы существуем как нация и как держава.

С этой точки зрения важнейшим компонентом содержания доктрины развития национального образования является положение, определяющее национальные цели развития России, а также принципы, в соответствии с которыми защита российской государственности является обязательным долгом всякого гражданина России. Подобные

положения позволяют нормативно-лично относительно собственного самосознания самоопределился: являешься ли ты гражданином России или иммигрантом, временно проживающим на ее территории. Наличие подобных положений, необходимых для патриотического воспитания, делают учителя и работника образования интеллектуализированным охлосом, потерявшим всякую социальную миссию, или, наоборот, социальным борцом, выполняющим эту миссию, помимо и вопреки действию существующих официальных органов власти. Оба этих крайних варианта в равной степени непригодны для действия социально-эффективного механизма образования.

Третье. Образование является средством и способом *социализации молодежи, предупреждения преступности, формирования правосознания*. Высокий уровень образования — гарантия будущего нашим детям в любой точке земного шара, единственное средство профилактики гражданской войны как в открытых, так и в скрытых формах (например, массовая городская уличная преступность). Профессионализация на основе образования выступает в средствах преодоления латентной преступности. Демонстрация подросткам и юношеству условий сегодняшнего дня, при которых можно иметь стабильный заработок на основе высокоэффективного профессионального труда, является центральным фактором профилактики детской преступности. Но для того, чтобы это сделать, должна быть создана новая система профориентации и профессионализации подростков и юношества. Профессионализация и есть социализация, только не адаптивная, предполагающая способность не просто приспосабливаться к сложившимся условиям, а иметь возможность реализовывать именно в России потенциал собственного образования, осуществляя высокоприбыльную высокоэффективную работу в соответствии с образовательным уровнем. Для этого необходимо не только получать образование, но и уметь применять знания в современных условиях. Сегодня работа по профессионализации подростков сведена по преимуществу к соединению отдельных подростков с отдельными, нередко искусственно создаваемыми, рабочими местами узких специализаций, которые, как правило, устарели, а в условиях экономического спада и разрушения промышленности социально и экономически бесперспективны. Внимание уделяется формальной занятости подростков, юношества — но не включению их в полноценный общественно-производительный, высококультурный, разнотипный труд. Надо отдавать себе отчет, что старыми способами профессионального образования сегодня невозможно уже эффективно выполнять даже функцию "камеры хранения" социально взрывоопасных подростков. Без развития технологий социализации на основе социально эффективной профессионализации будет продолжаться "катастрофический рост социального

расслоения" (Ю. Лужков); и подростковая преступность окончательно заполнит улицы городов и сел России.

Сегодняшний кризис профессионального (прежде всего начального и среднего) образования является самой опасной точкой слома процессов социализации подростков и молодежи. Результатом этого слома является резкая криминализация молодежи. Причина кризиса в том, что российское профессиональное образование оказалось оторванным от востребуемых форм эффективного профессионального труда с hightec.

Следует также отметить, что в настоящее время в России, как и во всем мире, складывается новый тип общественно-экономической системы — знаниево-индустриальное общество. Основной формой деятельности членов этого общества является управление индустриально-промышленными процессами на основе преобразования *знаково-символических (семиотических) и знаниевых (эпистемических) систем*. Не случайно, что такое огромное место в сегодняшней деловой жизни начинают занимать банковские услуги, компьютеры и средства массовой информации: именно здесь, в тиши офисов, за мягким журчанием компьютеров и осуществляется интеллектуально-промышленная революция. Создание сетки-матрицы технических профессий, включенных в процессы управления индустриальными и агропромышленными системами, представляет актуальнейшую задачу.

Представления учреждений среднего профессионального образования об их конечном продукте не годятся уже и для сегодняшнего дня. *Отсутствуют достаточно определенные представления о сетке профессий, которые будут социально востребоваться в течение ближайших 5-10 лет.* Без этого не может эффективно работать биржа труда. Единственным выходом из данного тупикового положения является интеграция усилий сферы профессионального образования и банковских, коммерческих, промышленных и административно-ведомственных субъектов в разработке новой сетки профессий — матрицы опережающих профессий, которая только и может выступить реальным ориентиром, согласующим развитие банковских, промышленных, предпринимательских структур и воспроизводство кадров на основе социализации молодежи. С другой стороны, для построения сетки новых востребуемых профессий необходимо четкое представление о научно-промышленном развитии России, о формировании новых социокультурно-промышленных укладов.

Развитие профессионального образования предполагает широкую реорганизацию и перепрофилирование профессионально-

технических училищ, готовивших к узкому типу производственно-технической специализации.

Могут быть выделены различные механизмы и направления развития.

стр. 255

и преобразования социальной практики на основе профессионально-технического образования:

1.Повышение среднетехнического уровня обслуживания всей совокупности технических инфраструктур и социальных производств на основе создания новых типов технических услуг.

2.Создание новых типов специальностей и профессий на основе научных прорывов.

3.Изменение профессиональных функций на основе изменения форм организации труда и развития инструментальных систем, обеспечивающих способы реализации данных функций.

4.Изменение способов профессиональной организации, обеспечивающей более высокий уровень качества результатов труда.

Можно утверждать, что наиболее надежными и прогнозируемыми с точки зрения принесения высоких уровней прибыли являются изменения в содержании и формах профессионального дела, обусловленные: либо развитием системы знаний, связанных с данным профессиональным делом; либо развитием инструментальных систем в данной группе специальностей и профессий; либо с анализом до этого учитывавшегося положения дел в данной деятельности сфере, в которой осуществляется профессиональное дело (сравните положение дел с инженерно-технической инфраструктурой в России).

Решение проблемы профессионализации требует создания сети элитарных УПК и детских муниципальных предприятий, в которых будет обеспечиваться подготовка универсальных мастеров-организаторов (универсалов, тех, кого на Западе называют, имея в виду российскую трудовую элиту, "overqualified" —

сверхквалифицированными), собственно промышленно-производственных мастеровых-предпринимателей по понятию. Важнейшим направлением среднего профессионального образования является подготовка и эволюционное выращивание *разработчиков* современных высоких технологий и новых технологических систем. Не только употребление готовых импортных технологических систем и пакетов, но и их разработка и производство на уровне среднетехнических и инженерных специализаций — реальный шаг по складыванию инфраструктуры перехода в будущее. В условиях разукрупнения промышленных гигантов и складывания системы гибких малых высокотехнологизированных индустриальных фирм встает задача организации инкубаторов для фирм, использующих высокие технологии. В этих инкубаторах-технопарках должны подготавливаться коллективы и группы, способные сформировать команду, обслуживающую полифункциональный инструментальный комплекс (например, лазерный, полиграфический; энергосистему), оснащенный high-tech.

Сохранение и формирование высокоинтеллектуального рабочего класса, фермеров и агропредпринимателей — одна из важнейших задач профессионального образования. Не мифический, не ожидаемый в ближайшем будущем средний класс Запада, но мастеровая рабочая и аграрная элита, способная участвовать в новой научно-промышленно-аграрно-пищевой революции, может стать опорой правопорядка и правосознания и остановить преступность. Но для этого должны существовать реалистичные программы, а государственная воля осуществлять новые научно-промышленные прорывы и формировать новый техно-социо-культурный уклад.

Итак, среднее профессиональное образование тесно связано:

- 1.С формированием массового среднего предприимчивого класса, как клей, соединяющего резко разъезжающееся с точки зрения уровня достатка и социальной защищенности слоев российского общества.
- 2.С формированием новых областей занятости, классов профессий и специальностей, в которых молодежь может обрести прочное и достойное будущее.

3.С осмысленными способами приватизации муниципальных услуг и передачей их в руки небольших профессиональных молодежных фирм.

4.С молодежной политикой, нацеленной на включение молодежи в профессиональное рыночное дело на основе образования, и тем самым декриминализацией предпринимательского корпуса.

5.С масштабным этапно-планируемым перевооружением самых различных узлов инженерно-технической инфраструктуры муниципального хозяйства.

6.С новым типом инвестиционно-образовательных проектов, нацеленных на интеграцию на основе и через образование хозяйственной и финансовой сфер.

Это определяет сферу особым образом организованного и перепроектированного среднего и начального профессионального образования как область приоритетных инвестиционных вложений.

Важно еще и следующее обстоятельство. Говоря о профессиональном начальном и среднем образовании, мы отнюдь не имеем в виду старые облезлые "пэтэухи", все сплошь из металлистов и швей-мотористок, с наркоманами, проститутками и умственно-неполноценными, убогими в своей дикости подростками, наводящими ужас и тоску на добропорядочного московского обывателя. Не случайно и не просто по логике смены вывесок произошла замена профессионально-технических училищ на профессиональные колледжи и кадровые центры. Средняя профессиональная школа столицы больше сегодня не ориентирована на псевдоиндустриальные монстры ВПК и другие гигантские производственные комбинаты. Те, кто действительно выжил на этой

ступени образования, обладают самым главным — гибкостью в организации образовательного процесса и готовностью к осуществлению инвестиционно-образовательных проектов.

Постановка реалистичных целей научно-техно-промышленного развития в России — особая задача. Обратим внимание на то, что эта задача может и должна решаться на основе образования и изнутри

образования. Связь образования и развития производственных систем определяется возможностью разрабатывать внутри сферы образования в виде пакета учебных задач проекты развития производственных систем, используя опережающие высокие технологии как основу производственных систем будущего. В свое время подобный метод использовал Б.Сендов (Болгария), включая в учебный процесс в системе специально выделенных болгарских школ высокие технологии самых передовых зарубежных индустриальных систем.

Четвертое. Превращение образования в фактор и средство *государственного строительства* еще раз, заново, предполагает ответ на вопрос: будет ли Россия в сегодняшних, казалось бы невероятно тяжелых финансовых условиях, проиграв холодную войну, определять цели научно-агропромышленного прорыва, останавливая странную реформу с отсутствующими правилами, концепцией и выходя из "мешка" общемировых финансовых спекуляций. Нам хорошо понятно, что образование действительно превращается в фактор стратегический, так как ставится задача нового промышленного рывка к освоению новых технологий, новой культуры агробιοпромышленного производства. Образование, действительно, нужно всем правительствам — и коммунистам, и либералам-западникам, и национал-экстремистам, и "цивилизационным ценностникам". Но вопрос заключается в том, какого качества и какого типа им необходимо образование? Отрасль на отшибе, изредка поливаемая финансами, чтобы не произошло социального взрыва, или система, создающая стратегический ресурс? Второе возможно только при наличии определенной национальной *декларации*, являющейся общенародной целью России: научно-агропромышленное развитие России на основе реализации локальных и национальных суперпроектов. Безусловно, продвижение в горизонте этих целей должно вознаграждаться государством — отсюда необходимая поддержка государством экономических и социальных групп и личностей, движущихся в горизонте четко обозначенных целей. Можно сказать и обратное — передел собственности, финансовые спекуляции, этнические "чистки" и разрастающаяся криминализация общества сохраняются в стране специально, чтобы не допустить начала нового промышленно-социо-культурного развития.

Образование оказывается напрямую связано с проблемами государственного строительства при рассмотрении вопросов о высшем общем,

высшем дополнительном, среднем и высшем профессиональном образовании в контексте общих проблем кадровой политики в Российской Федерации. Основная идея разрабатываемой сейчас концепции государственной кадровой политики в Российской Федерации состоит в том, что управление кадрами должно осуществляться, исходя не из сиюминутных задач, а с точки зрения стратегий развития России. Должен быть определен образовательный ценз на занятие важнейших государственных должностей, включающий не только указание на тип образования, но также на его качество и сроки повышения квалификации. Ответ на вопрос о том, в чем должны быть основные направления кадровой политики, предполагает анализ развития профессий и появление новых профессий, а также определение того, какие дисциплины претендуют на роль содержания общего высшего образования. До периода перестройки эту функцию выполняли идеологизированные общественные дисциплины. В настоящий момент на их место должны быть поставлены исторические теории развития форм и типов мышления, форм и типов деятельности. Поскольку основное направление развития профессионального труда в мире связано с тем, что профессиональный труд приобретает все более междисциплинарный характер и все большую роль в развитии всякого профессионального дела начинает приобретать процесс старения знания, — современное высшее образование обязательно должно включать в себя методологию системного анализа и эпистемологию с элементами систематизации.

С точки зрения реализации национальной доктрины развития образования необходимо разграничить бюджет, обеспечивающий функционирование образования, воспроизводство этого функционирования (вклад в воспроизводство и модернизацию инфраструктуры образовательной отрасли), с одной стороны, и бюджет развития образования, с другой. Без выделения специальной отдельной части бюджета, целенаправленно расходуемой на развитие образования, говорить о превращении образования в стратегическую технологию государственного строительства невозможно. Имеет смысл бюджет развития не рассредотачивать по всей существующей системе образования, а сконцентрировать в авангардных зонах ее развития, создав систему экспериментальных площадок. Такой системой экспериментальных площадок может стать негосударственная система образования.

С этой точки зрения негосударственная система образования, точнее определенные ее элементы могут рассматриваться как зона ближайшего развития государственной системы образования и как зона ближайшего шага развития общества в целом. В этом случае между двумя секторами образования (государственным и негосударственным) могут возникнуть партнерские отношения, и государственная

система образования будет заинтересована в развитии негосударственной. Научный руководитель коллектива, создавшего концепцию негосударственного образования, академик В.В. Рубцов нашел очень верное инструментальное понятие для определения функций части системы негосударственного образования по отношению к государственному образованию в целом, введенное в педагогическую психологию русским психологом Л.С. Выготским для анализа соотношения процессов обучения и развития. Действительно, при правильном партнерском взаимодействии государственной и негосударственной систем образования в негосударственной системе образования будет выращиваться новая школа и новое образовательное общество, которое затем может быть перенесено и имплантировано в государственную систему образования. Но для того, чтобы подобное развитие было организовано, необходимо создать соответствующие условия, связанные с принципами налогообложения и налоговыми льготами, принципами защиты инвестиций в образование, и, самое главное, — с образовательными кадрами — необходимы люди, которые способны реализовывать масштабные наукоемкие образовательные проекты в интересах всего российского общества. *Таких людей пока очень и очень мало.* Слабое место негосударственного образования, — отсутствие образовательных инвестиционных проектов, например, в области начального и среднего профессионального образования. Это именно та область, где значительно проще определить стоимость, которую создает образование. Проектирование новых рабочих мест для молодежи, связанных с применением эффективного профессионального труда, основанного на современном хорошем образовании — весьма актуальная для России задача. Наличие самокупаемых инвестиционных образовательных проектов способно сделать образование действительно самостоятельным субъектом общественного развития.

В качестве направлений развития образования в целом, формирующихся внутри негосударственного сектора, можно считать:

- создание новых форм организации образования, проектирование культуробразовательных центров;
- включение в учебно-образовательный процесс родителей и общностей, в которых проживают семьи;
- включение в образовательный процесс новых сверхсовременных высоких технологий;
- разработка новых учебных курсов, новых учебных предметов, нового содержания образования, создание новых учебников, новых методик, новых стилей обучения и учебной работы;
- формирование новых образовательных услуг в области лечебной педагогики, преодоление асоциальности и делинквентного поведения, ликвидации функциональной неграмотности поствузовского образования;

стр. 260

- создание образовательных парков (пайдеяпарков) и городков образования (пайдеяполисов), обеспечивающих экспертизу, трансфер и освоение зарубежных образцов продвинутых образовательных, социокультурных и антропологических технологий, а также перенос технологий российского образования за рубеж;
- создание систем мировоззренческой ценностной педагогики: конфессионально-ориентированной, этноориентированной;
- организация коалиционных образовательных центров, связывающих образование, промышленность, научно-исследовательские институты и финансы;
- восстановление традиционных российских систем образования — программы: "традиционная российская гимназия", "традиционный российский лицей", "традиционный российский университет";

- создание экспертных и проектно-разработческих служб, обеспечивающих построение новых форм образования.

Но может так случиться, что будущее негосударственного сектора и его отношения с государственной системой образования сложатся по-другому, вопреки данной доктрине. В условиях дефицита финансовых ресурсов, обнищания населения, приводящего к практическому вымыванию среднего класса, резкого социального расслоения общества и его дальнейшей фрагментации, негосударственный сектор образования будет исключительно ориентироваться на узкую неустойчивую группу высокообеспеченных слоев населения. Отсутствие государственной политики в системе негосударственного образования, связанной со стимулированием разработок и воплощением определенных проектов и программ, приведет к тому, что уродливо мутирующее постсоветское общество вытеснит на периферию подлинно культуросозидательные образовательные инициативы и сведет весь негосударственный сектор образования к удовлетворению искусственных, искаженных, псевдокультурных исканий нарождающейся постсоветской полукриминальной буржуазии — "новых русских".

Образование может рассматриваться как *технология общественного развития*, обеспечивающая усложнение самих общественных связей и способов взаимосвязи образовательных институтов с другими институтами общества. Особую роль приобретает образование для людей с ограниченными возможностями. Поскольку задача состоит не только в том, чтобы обеспечить право всякой личности на образование, в том числе и личности, имеющей нарушения слуха, зрения, движения и так далее, но и в том, чтобы интегрировать, включить всякого человека в современное общественное поле взаимодействий. Нормальная интеграция людей с особыми нуждами в социальную жизнь, психологическая адаптация достигаются не при изоляции этих контингентов в

специальных учреждениях, а часто, наоборот, на основе их включения в разнородную полноценную среду общения при создании особых программ и мониторинга за их образовательными достижениями. Как показывает опыт западных систем образования для людей с ограниченными возможностями, подобная интеграция имеет большое развивающее значение и для людей, не имеющих

специальных нужд, способствует формированию у них чувства гуманности, терпимости, сострадания по отношению к ближнему, а также обеспечивает понимание сложности устройства современного общества.

В общем плане образование может быть рассмотрено как технология преодоления все нарастающей фрагментации российского общества. Преодоление этой фрагментации может осуществляться за счет проведения специальной образовательной политики, нацеленной на интеграцию в едином образовательном процессе детей из семей с разным уровнем достатка, детей, принадлежащих разным конфессиональным и разным этническим группам, а также детей с ограниченными возможностями и детей, не имеющих подобных ограничений. В этой области построения образовательных систем, преодолевающих социальную фрагментацию, очень важно учитывать опыт работы *magnetic schools* — "магнитных" школ, школ притяжения, которые включают школу с академией наук, школу с гуманитарной академией наук, так называемые пришкольные академии. Подобные школы представляют очень эффективную социо-культурную технологию XXI века для решения социо-культурных проблем (равенство в образовании, этнические проблемы). Эти школы используются как социо-культурная технология обеспечения равных образовательных возможностей для детей из семей с низким и высоким уровнем доходов, для детей из разных этнических групп и также для детей с особыми нуждами, для эффективной социализации которых необходимо использование специальных методов образования.

Другим способом преодоления социальной фрагментации и увеличения меры общественной связности на основе образования является применение опыта социального проектирования и построения новых социальных инфраструктур, способных решать актуальные для города задачи. Примером тому является проектирование новых типов учебных учреждений, системы экспериментальных образовательных площадок и тому подобное. Главное значение этого опыта состоит в том, что внутри сферы образования и средствами образования начинают выращиваться совершенно новые для регионов структуры, такие, где по типу симбиоза соединены задачи и ресурсы разных отраслей (например, колледж, где будущие медсестры уже с первых дней своего обучения проходят практику реального милосердия и помощи в доме

для престарелых). Таких примеров немало. И это новый принцип, пришедший на смену принципу пустого ведомственного согласования и координации. Принцип социального проектирования позволяет объединить усилия разных ведомств для ликвидации причин тех или иных негативных явлений, а не латание дыр в форме затратного финансирования. Образование сегодня начинает на практике превращаться в систему социальных технологий и выступать ядром интеграции всех базовых социальных отраслей и ведомств (на всех уровнях управления — региональном, городском, районном, окружном, муниципальном, поселковом и отдельных учреждений, организаций, микрорайонов). Именно на основе образования решается и будет решаться судьба детства в целом, новых типов труда и профессий, конструктивных способов разрешения социально-экономических конфликтов (снижение для детей последствий социального расслоения).

Очень важным является пересечение задач сферы образования и социальной защиты в области начального профессионального образования. Поскольку именно в этой области решается проблема социализации подростков на основе прикрепления их к системам профессионального труда, и тем самым они изолируются от паразитарных полукриминальных форм существования. Демонстрация подростку, что в сегодняшних условиях разрушения востребованности результатов труда, как следствия — производственной мотивации и устойчивых форм производительного труда, можно достигать устойчивого положения за счет профессиональных занятий, обладает огромным воспитательным эффектом. Но при этом принципиально, включая подростка в профессиональный мир и создавая условия для его стабильного заработка на основе освоения элементов профессии, заложить долгосрочную программу профессионального роста, образования и преобразования агрессивного хаотического социума. Это возможно только в случае соединения начального образования с эффективными формами общего образования, обеспечивающими в дальнейшем возможность переквалификации.

Понимая назначение и ответственность своих задач, сфера образования готова предложить свое видение интегративной социальной политики *на основе образования* и возможных вкладов других ведомств и служб города, села, региона, осуществить инвентаризацию имеющихся программ всех ведомств по отношению к трем интегральным объектам социо-культурной работы и заботы:

1. Детство.
2. Профессионализм молодежи.
3. Социальный мир и сотрудничество.

стр. 263

Резюме:

1. Образование есть мощнейшая технология общественно-государственного строительства, продвижения России в будущее.

2. Превращается ли образование в сферу стратегических вложений всей совокупности ресурсов или нет — это показатель уровня государственной и социальной политики в стране. Образование вообще не может превратиться в форму капитала, если у России не будет долгосрочных прорывных стратегических задач, которые будут реализовывать образованные, имеющие волю и интеллект люди.

3. Образование есть область стратегических коалиционных решений всего регистра стратегических управленческих позиций, определяющих движение России в XXI век.

4. Наличие прорывных задач, связанных с использованием образования как сферы стратегического строительства, востребованность образования как общественного дела, а не только как частной услуги — показатель некорруптированности общественного сознания; а их отсутствие — показатель корруптированности сознания, плеббоизации [\[14\]](#) российского общества.

5. Национальная доктрина развития образования является точкой кристаллизации политического пространства всех конструктивно-здоровых политических сил России и способом структуризации всего политического поля. Обсуждение ее принципиально важно для того, чтобы собрать в единое целое разбегающийся спектр политических

партий. Таким образом, в этом случае постановка вопроса об образовании как сфере стратегических целей есть обозначение некой исходной абсолютно-обязательной оси координат для самоопределения и конструктивного диалога всего спектра политических сил.

Теоретико-методологическое резюме.

Построение доктрины образования предполагает ответ на ряд принципиальных теоретических вопросов, в частности: какова в целом конструкция и принципы взаимодействия образования с другими сферами общественной практики. Это вообще очень важно при выходе из отраслевой структуры нашего общества.

Можно выделить следующие функции образования по отношению к другим отраслям нашего общества:

- 1.Создание предпосылок для эффективного выполнения сферами своих функций. Формирование профессионально подготовленных людей, формирование соответствующей организации сознания.
- 2.Формирование иной структуры общества на основе консолидации в единый комплекс образования со всеми сферами практики.

3.Прорыв на уровне образования, задающий изменение и преобразование существующей матрицы наук и практик. Наипростейший ход — выворачивание всех научных прорывов в содержание образования, отработка в имеющихся курсах истории различных сценариев развития России и создание содержательных условий для самоопределения личности еще в стенах учебных заведений.

4.Преобразование некоторых всеобщих условий, определяющих жизнь нашего общества, — выход за рамки *антропологии предшествующего общества*: утилитарного прагматизма, технократизма, атеизма не как мировоззренческого выбора, а как результата идеологического давления. Переход к формам организации многомерного сознания.

Превращение полисферных новообразований, складываемых на основе и вокруг образования, в другой механизм жизни общества и организации хозяйства в целом. Складывание другой формы производства стоимости на основе проработанного и четко обозначенного включения создаваемого образованием ресурса в систему инвестиционных проектов.

[1] Текст проекта создан при участии Н.Г. Алексеева, Л.В. Бабух, Ю.В. Крупнова, В.И. Слободчикова.

[2] Подобное выражение введено Л. Ларушем в обиход для критики распространенных либерально-экономических подходов (à la Джеффри Сакс и Чикагской школы).

[3] Данная идея высказана В.С. Собкиным.

[4] См. соответствующие документы: Никсон Р. Победа без войны; речи Збигнева Бжезинского о необходимости развала России на ряд самостоятельных территориальных формирований.

[5] См.: Tofflers A. Power Shift. N.Y., 1991.

[6] Отсюда, кстати, термин футуролога А. Тофлера *adhoccrasy* (адхократия) — власть ситуативных групп, сформировавшихся по случаю, для разрешения какого-то конкретного вопроса.

[7] Представление о технологиях мышления в российской философии и методологии впервые ввел Г.П. Щедровицкий.

[8] На подобную опасность постоянно указывает замечательный ученый-атомщик, работник научного центра в Арзамасе-16, академик Р.И. Ильяев.

[9] Кстати, проблема оценки информационных ресурсов и проблема информационной безопасности России находится только в самом начале разработки.

[10] Кстати, в настоящий момент создан Украинский электронный университет на основе передачи электронного оборудования вооруженных сил. США Украине.

[11] В настоящий момент подобная работа проводится нами в Ханты-Мансийском округе и в Москве в рамках реализации программы "Столичное образования // Рос-сия-2010.1994. N4; N5.

[12] Автором данной военной доктрины является Friedrich August Freiherr von der Heydt, сотрудник немецкого генерального штаба в годы второй Мировой Войны. Иррегулярная война имеет ряд особенностей:

-иррегулярная война нацелена на экономическое поражение противника;

- предметом иррегулярной войны является сознание населения противника, которое должно быть сломано и разрушено, отсюда принципиальная роль в этой войне действий по манипулированию средствами массовой информации противника;

- иррегулярная война никогда не начинается с объявления войны и никогда не заканчивается подписанием договора о капитуляции;

-иррегулярная война является мультидименсиональным (во многих измерениях развертывающимся) способом изменения политических пространств.

[13] Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.,1995.

[14] Термин Л. Ларуша, примененный им для критики американского стиля жизни после убийства президента Кеннеди.

Глава одиннадцатая. Идеальная действительность экспортирования процессов реализации проектов и программ развития образования

Разработка программ регионализации и регионального развития образования постоянно подталкивала нас к вопросам о том, как мы понимаем процесс реализации программы и что из себя должен представлять орган управления созданной программой. Эти же вопросы задавали нам наши критики[1]. Создание программы

"Столичное образование" точно так же подвело нас к необходимости ответа на вопросы о том, что из себя должен представлять орган управления программой и как должны быть обобществлены и присвоены результаты разработки программы. По-другому это может звучать так: как выйти в позицию методологического управления процессом реализации программы?

Органом управления процессом реализации программы является экспертный совет. Именно члены экспертного совета должны осуществлять эту функцию. Но как они это могут делать? Речь идет не о придании им каких-то страшно важных административно-чиновничьих полномочий.

Для того, чтобы управлять процессом реализации программы, нужно иметь представление об идеальной действительности, в которой этот процесс будет осуществляться. Движение в этой идеальной действительности должно позволить ставить новые вопросы о норме реализации программы, выявлять характеристики содержания, которые не разработаны и отсутствуют в программе, обозначать допустимые и недопустимые отклонения от целей программы, определяемые возникающими ситуациями. Идеальная действительность реализации программы, как и всякая идеальная действительность, не существует натурально — ее еще необходимо спроектировать. Поэтому

стр. 266

экспертному совету, для того чтобы выйти в позицию управления ходом реализации программы, нужно предварительно спроектировать идеальную действительность реализации программы. Но все дело в том, что идеальная действительность реализации программы не совпадает с идеальной действительностью самой программы, хотя с ней и соотносится: если процесс реализации программы будет строиться безотносительно к самой программе, будут разрушаться заложенные в программу принцип и программное содержание. Поэтому возникает вполне законный и очень четкий вопрос: как идеальная действительность программы связана и соотносится с идеальной действительностью реализации программы?

Существует, на наш взгляд, всего одна логика, которая позволяет описывать переход от одной идеальной действительности к другой

— это логика восхождения от абстрактного к конкретному. С точки зрения самого типа логики, вроде бы действительно все получается правильно — процесс реализации программы должен стать конкретизацией абстрактного проблемно-целевого содержания, заложенного в саму программу. Или, по-другому, сама программа с точки зрения программных принципов представляет собой абстрактное ядро, которое должно быть развернуто на основе чертежей программы в единый организм развивающегося образования, остов которого должен совпадать с чертежами (принципами программы).

Но здесь возникает сразу несколько чрезвычайно важных для организации экспертной службы, осуществляющей управление процессом реализации программы, трудностей. Во-первых, содержание реализации программы невозможно абстрактно-теоретически или формально-математически вывести из самой программы. Программа есть только мыслительная имитация будущего движения, процесс реализации программы — это реальная мыследеятельность в конкретной ситуации решения проблем и достижения целей, заложенных в программу. Более того, при правильно организованном целевом движении программный замысел всегда должен отличаться от процесса его достижения. Если замысел совпадает с процессом реализации идей, заложенных в замысле, то это значит, что осуществляется повторение давно известного и никаких новых идей в программе не было. Именно в этом случае программа выступает в виде фиктивно-демонстративного бумажного продукта, о котором заранее известно, что и в какой форме будет получено, а поэтому его можно и не получать. Для повторения известного программная форма движения в будущее не нужна. Программа по понятию необходима в тех случаях, когда мы не знаем, что будет достигнуто в виде целокупного итогового результата-броска в соответствии с выстроенным и продуманным "замахом" в будущее. Хотя, конечно же, замах должен быть соотнесен с резервами и ресурсами

движения. Иначе можно надорваться и, не продвинувшись вперед, разрушить процесс функционирования образования.

Во-вторых, трудность состоит в том, что логика восхождения от абстрактного к конкретному создавалась для конструирования теоретических систем, а не для организации проектов и понимания

(рефлексивного выявления) результатов реализации проектов, программ, понимания (рефлексивного выявления) результатов первого шага реализации программы. Поэтому необходимо специально определить, в чем основная характеристика логики описания процесса восхождения от абстрактного к конкретному в системе реализации программы. Экспертный совет должен владеть логикой восхождения от абстрактного к конкретному, чтобы, отталкиваясь от программного содержания, принципов программы и выявляя пробы движения, создавать на различных этапах работы логику реализации программы. Именно этой логикой реализации программы экспертный совет и должен владеть как нормой для оценки и анализа различных проектов, которые претендуют на то, чтобы выступать в качестве реализационных проектов программы. Ведь с точки зрения формально-организационного механизма процесс реализации программы достаточно прост. Программа намечает основные направления движения, цели, темы, по отношению к которым и должны определиться различные коллективы, претендующие на реализацию программы. Но с содержательной точки зрения процесс реализации весьма сложен. При предъявлении бесконечного пестрого разнообразия проектов необходимо определить, выступает данный проектный шаг формой реализации программы или извращением и разрушением программных принципов. А в том случае, когда нужно управлять разработкой проектов, контуры и границы приоритетных зон для реализации программы должны очерчиваться и определяться заранее.

Так каковы же основные принципы логики восхождения от абстрактного к конкретному при реализации программы? Основное назначение этой логики — определить, находится ли выдвигаемый образовательный проект в структуре реализующейся программы или вне нее. Если же образовательный проект находится в структуре программы, то следует ответить на вопрос: принадлежит ли данный проект основному ядру программы или является вторичным дополнительным элементом программы.

Для того, чтобы проделать подобную работу, программа должна быть вторично, уже после своего создания, декомпозирована на набор принципов, лежащих в ее основе. С этой точки зрения возможен весьма парадоксальный результат: принципы, которые выделяются после вторичной декомпозиции программы, осознанно не закладывались в нее на первом этапе ее создания. Хотя этот результат и кажется

парадоксальным, он весьма обычен и тривиален с точки зрения мыследеятельностного подхода и просто еще раз обнаруживает креативный характер рефлексивного мышления. Пока программа находилась в одной мыследеятельностной рамке — подготовки к будущей программируемой мыследеятельности — в ней выделялось одно содержание, поскольку сознание понимающих было подчинено задачам данной мыследеятельности. После того, как программа как совершенно особая "вещь" — логико-эпистемическая организованность — оказалась в другой мыследеятельностной рамке реализации и осуществления программы, в ней стало вычленяться другое содержание и обнаруживаться другая форма. В том случае, если в ходе данного процесса будет обнаружена преемственность и взаимосвязь при переходе от исходных принципов и первоначального программного содержания, закладываемых в программу на этапе разработки, к принципам и содержанию, выделяемым в ходе вторичной декомпозиции на этапе реализации программы, можно и саму программу и ее реализацию относить к единому процессу программного движения [2]. Только в этом случае, при выделении единого процесса программного движения, не распадающегося на два разных, несоединимых процесса разработки программы и ее реализации, возможно применение логики восхождения от абстрактного к конкретному для описания данного процесса в целом. Вторым условием использования логики восхождения от абстрактного к конкретному является демонстрация принципов структурного усложнения [3].

Итак, с точки зрения всякого выделяемого проекта при проецировании его в создаваемую действительность реализации программы (которая, еще раз повторим, отличается от идеальной действительности самой программы) может быть установлено, что предлагаемый проект противоречит исходным принципам созданной программы. В этом случае проект отбрасывается и в дальнейшем по отношению к программе не рассматривается. Другая возможность состоит в том, что в результате экспертизы выявляется, что предлагаемый проект соответствует исходным принципам созданной программы. Но если в проекте ничего не содержится помимо обозначенных в программе принципов, это — не проект. Образовательный реализационный проект не может повторять более абстрактное содержание, созданное на исходном этапе постановки целей развития образования. Реализационный проект

должен быть основан на проработке более конкретного содержания, чем постановочная программа.

Образовательные реализационные проекты (ОРП), которые соответствуют принципам разработанной постановочной программы, но не сводятся к простому их воспроизведению, могут быть разделены на две группы. К первой группе следует отнести ОРП, в которых ничего принципиально нового не добавляется к исходным принципам, содержащимся в программе, и сами эти принципы существенно в проекте не преобразуются. С этой точки зрения новое по отношению к программе содержание, представленное в проектах, можно было бы обозначить логическим термином Аристотеля *συμβεβηκος* — сопутствующее (дословно с древнегреческого — "пошедшее вместе"). Во вторую группу войдут проекты, которые, с одной стороны, строятся в соответствии с принципами, изложенными в программе, но, с другой стороны, именно в этих реализационных проектах происходит существенная модификация представлений о развивающемся образовании, (а иногда и самих исходных базовых положений), которую можно было бы назвать конкретизацией *принципов*. Но как отличить конкретизацию принципов в реализационных образовательных проектах от их изменения и извращения? — Ведь именно в этом и должно состоять основное назначение деятельности экспертного совета, управляющего реализацией программы.

Изменение принципов на основе конкретизации от их искажения и извращения отличается тем, что в случае конкретизации мы имеем дело с воспроизводством исходного принципа *одновременно* с его изменением. В случае же искажения происходит лишь изменение принципа без его воспроизводства. Не стоит как-то специально обращать внимание на то, что особый интерес представляют именно те ОРП, в которых происходит конкретизация принципов программы развития образования. В этом случае мы имеем дело с непрерывным развертыванием самой программы, а не ее завершением на основе буквалистского исполнения. Конкретизация принципов еще тем более существенна, что в ходе их переорганизации мы вынуждены формировать новое обогащенное представление об образовании и его функциях. В этом случае мы осуществляем процесс познания в структуре самого проектирования и программирования. Предметом нашего познания является развивающееся образование, которое

очень сильно отличается от застывшего социального института функционирующего образования.

С точки зрения предмета экспортирования проекты внутри программы могут быть разделены на *атомарные, системные, атомарнотранслируемые и системнотранслируемые*[\[4\]](#). Атомарные — это точечные

локализуемые проекты, которые могут быть реализованы, не затрагивая и не захватывая других функций, процессов и систем образования. В этом — очень большая выгодность их использования и одновременно слабость с точки зрения развития системы образования в целом. Их очень легко выделить, определить границы преобразования образовательной системы и затем, создав проект, осуществить его реализацию. Но с другой стороны, понятно, что поскольку разработка атомарного проекта не влечет за собой изменение других образовательных подсистем, которые непосредственно не прорабатываются в проекте, то и значение данного проекта весьма ограничено. Типичным атомарным проектом является введение в конкретном учебном заведении нового учебного курса или предложение конкретного варианта реорганизации учебно-воспитательного процесса. Системные проекты отличаются от Атомарных тем, что они захватывают несколько разных структур образования; процесс их реализации выводит на выявление таких параметров и характеристик системы образования, которые исходно не выделялись в проектируемом предмете. Системные проекты предполагают представление проектируемого предмета как системы с четким различием процессуального, функционально-структурного, морфологического, материального и связностного планов проработки и анализа[\[5\]](#). Типичным системным проектом является разработка нового содержания образования, новых форм управления образованием, новых форм мониторинга за образовательными результатами и т.д.

Но при этом и атомарный и системный проекты очень жестко связаны с конкретными региональными условиями и их спецификой. Они предельно эмпирически конкретны. Но в силу этого обстоятельства их нельзя использовать в других регионах, переносить из одного места в другое, превращая в арсенал развития системы образования в целом. Именно этой особенностью атомарные и системные проекты отличаются от

атомарнотранслируемых и системнотранслируемых проектов, которые обеспечивают перенос и популятивное распространение некоторой новой проектной идеи в различных регионах. Такое распространение, например, получила наша проектная идея (системнотранслируемый проект) экспериментальной образовательной площадки, являющаяся, на наш взгляд, обязательным элементом инновационной культуры.

Хорошо понятно, что именно системнотранслируемые проекты и ОРП, в которых происходит восхождение к конкретному с точки зрения исходно выдвинутых принципов программы развития образования, представляют основное ядро непрерывного процесса развития организма

образования, в том числе процесса общественных преобразований на основе образования и процесса развертывания самой программы. Локальные проекты, системные проекты и проекты, которые точно соответствуют исходным принципам программы развития образования и в которых не происходит существенной модификации этих принципов, обеспечивают реализацию исходного шага программного движения, представленного в весьма определенных целях программы. Но именно это различие — непрерывный процесс развертывания все новых целей, переопределение функций образования и представлений о нем, выявление новых принципов программы либо достижение конечных четко обозначенных целей — и есть основное противопоставление программного и проектного подходов. И задача экспертизы и состоит в том, к какой группе следует отнести данный конкретный ОРП, поскольку в дальнейшем с каждым из них предстоит особая специфическая работа.

Первая группа проектов предполагает постановку вопросов и формулирование заказа на перепрограммирование исходной программы, на разработку и введение новых представлений об образовании, об управлении образованием и о развитии образования. Этот тип проектов, реализуя программу, вместе с тем начинает выходить за границы и рамки исходного идеального программного поля и требует решения: задать развитие исходных программных представлений. Так, например, экспертиза проектов программы "Столичное образование" требует введения новых представлений об образовании как основной *социальной системногенетической инфраструктуре* общества, объединяющей в

своем устройстве и проблемы здоровья, и проблемы экологии, и проблемы профилактики преступности, и введения новой сетки социально востребуемых профессий, и проблемы разрешения социальных, этнических и национальных конфликтов, и проблемы стратообразования и генезиса новой социальной структуры в Москве. Необходимо вводить и какие-то новые принципы управления развитием образования, поскольку движение в рамках различных проектов и программ становится многоплоскостным и, как минимум, четырехуровневым: существует программа "Столичное образование", реализуются окружные программы, созданы и осуществляются программы муниципалитетов и, кроме того, есть еще действующие программы и проекты отдельных образовательных учреждений. Программы различных уровней согласуются друг с другом с точки зрения исходно выдвинутых принципов. Наконец, еще одним интегральным техническим представлением, к которому выводит программа, является вопрос об уровне образованности, обеспечиваемом процессами обучения в Москве, который, с одной стороны, позволял бы фиксировать интегративные образовательные результаты, достигаемые столичным образованием,

стр. 272

а с другой стороны, намечать перспективу повышения уровня качества образования в Москве. Только технологическая фиксация реально достигаемого уровня образованности в Москве может позволить ставить вопрос о столичном образовательном стандарте. Вторая группа проектов требует оценки наличного ресурса, используемого при реализации данного проекта, для ответа на вопрос: достаточен ли этот ресурс для достижения целей проекта, а также предполагает ли анализ создаваемой формы организации для работы над проектом и системы планирования работ[6]. Но этот аспект экспертизы связан уже с переходом от содержания и форм программирования и проектирования развития образования к содержанию и формам планирования получения конкретных результатов на основе соорганизации работ в пространстве и времени.

Рассматривая методологию восхождения от абстрактного к конкретному в процессе перехода от программы к ее реализации на основе создания ОРП в структуре программы, нас интересовал вопрос, что в устройстве самого процесса программирования позволяет осуществлять этот переход. Поскольку программирование

есть не что иное, как особая технология организации и связи процессов перспективно-ориентированного мышления и действия, то возможность восхождения от первоначально абстрактной программы к ее более конкретным формам с проектами внутри ее структуры возникает за счет ситуативного действия и необходимости нового конкретного анализа возникающей ситуации. Проекты с этой точки зрения есть не что иное, как *мыслительно оснащенные формы действия*, нацеленные на преобразование исходно зафиксированной ситуации [7], внутри которых (в описании самих проектов) не содержится знания о результатах их реализации. Анализ же первых результатов их реализации возникает за счет анализа новой ситуации, возникшей после вбрасывания проекта. Новая ситуация требует постановки новых целей, переопределения проблем и нового осмысления проблематики образования и, следовательно, в том числе и введения новых объектно-онтологических и управленческо-технических (мыследеятельностно-технических) представлений об образовании в целом, что приводит к появлению совершенно новых тем анализа, размышления и теоретической проработки.

Таким образом, то, что мы называем методом восхождения от абстрактного к конкретному в системе проектно-программной мыследеятельности, есть не что иное, как теоретическое осмысление условий и первых результатов формирования новой практики образования на

основе процессов реализации и одновременно непрерывного развертывания программ развития образования. Сам тип подобного продвижения в будущее оказывается возможен в результате того, что программная форма мышления и действия начинает поглощать и включать в себя проектную форму. Теоретический же анализ подобного движения предполагает развертывание научности нового типа (программно-проектного типа) и нового типа теорий, которые хотя и строятся методом восхождения, но предполагают проведение внутри создаваемого теоретического каркаса жесткого различия между системами мышления и действия.

Это означает, что речь идет не просто о конструировании методом восхождения объектно-онтологического представления, но об объективации и онтологизации фрагментов проектируемой мыследеятельности внутри более сложного общественного целого,

когда понимание целого каждый раз меняется после вбрасывания в ситуацию общественного действия результатов мыслительной проектной работы. Из данного утверждения возникает совсем уже странный для естественно-натуралистической и психологистической (а "психологизм" и есть натурализм психологии XIX века) точки зрения взгляд, что наше объективное, истинное представление об образовании, о его функциях и механизмах определяется тем, как мы его проектируем и как мы его развиваем. Но обоснование подобной точки зрения, ее подробное введение и разбор нуждаются в написании отдельной книги.

[1] Так, например, В.С. Лазарев критиковал программу "Столичное образование" за отсутствие органов управления программой.

[2] С системно-категориальной точки зрения, мы имеем дело в этом случае с переводом организованности (программы) в процесс (развертывания единого программного движения) и процесса в организованность (программно-организованные реализационные проекты).

[3] Данная формулировка этого критерия принадлежит Г.П. Щедровицкому (см.: колл. монография. Педагогика и логика. М., 1993).

[4] См.: Курнешова Л.Е. Социально-психологические основы построения региональных программ развития образования (на примере столичного образования). Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1996.

[5] См. описание категории системы Г.П. Щедровицким в кн.: "Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании". М., 1975.

[6] См. работы П.Г. Кузнецова, посвященные методологии планирования систем "Спутник"-"Скалар".

[7] Идея рассматривать проектирование как способ разрешения исходной ситуации принадлежит екатеринбургскому дизайнеру Вячеславу Андронову.

Глава двенадцатая. Идеальная действительность национального образования и проблемы проектирования русской школы

Этнонациональное как филолого-лингвистическое.

*Язык как основное содержание этнонационального
образования.*

За границами лингвофилологического подхода

В сегодняшних условиях несколько утихших страстей, связанных с проблемами этнонационализации общественной жизни, можно попробовать спокойно разобраться, что, собственно, означают на деле различные программы этнонационального образования. В основном проблема этнонационального образования связана с проблемой установления самоидентичности, самоидентификации. Основным механизмом идентификации считалось и считается освоение языка данной этнической общности.

В то же время этническое есть одна из важнейших характеристик, определяющих общественное богатство страны. Советский период истории был весьма разрушителен для множества разнородных каналов трансляции культуры, и прежде всего для такого канала, который называется этнической, этнонациональной традицией. Восстановление этнической и национальной истории поэтому является одним из важнейших пунктов условия возрождения России. Принадлежность личности к этносу способствует присвоению ею огромного этнического богатства, которое накопил данный этнос или данная нация. Отсутствие механизмов национальной или этнической идентификации в обществе приводит к примитивизации форм самоопределения человека.

В сегодняшних условиях, как ни парадоксально это может показаться, этнизация является одной из причин социальной фрагментации и разделения различных групп населения людей. Но до этого у нас

существовала полиэтническая, полинациональная ткань, поэтому ее невозможно восстанавливать, разлагая на моноэтнические атомы. Поэтому проблема состоит в том, на какой этнонациональный алфавит будет нарезана этническая проблематика для того, чтобы стать предметом этнонациональной политики образования.

Например, возникает отдельный вопрос: каковы проблемы той этнонациональной группы, с которыми должна данная личность идентифицироваться. Идентифицировать себя с данным этносом или не идентифицировать, в условиях демократического государства должна решать сама этническая группа, родители ребенка. Не может идти речи ни о какой принудительной этноидентификации, под какими бы предлогами она ни осуществлялась.

Итак, идентифицировать себя с данной общностью или нет, решает сам человек. Но более того, признавая, что всякий сохранившийся этнос является общецивилизационной ценностью, мы должны признать, как правильно замечает специалист по проблемам этносоциологии А.А. Сусоколов, что сам этнос имеет право выбирать и определять: существовать ему в данных условиях или прекратить свое собственное существование, как бы то ни было трагично.

Строя механизм идентификации данной личности с этнонациональной общностью, мы не только усиливаем данную личность, формируем у нее корневую систему, мы ее еще и привязываем к карме, к социальным условиям существования данной общности, к тому состоянию, в котором она находится в данный момент. С этой точки зрения, строя механизмы идентификации личности с этнонациональной группой, мы еще должны отвечать на вопрос, в каком состоянии находится данный этнос на данной территории.

Но как же в этом случае можно строить национальную политику в образовании? Здесь возникают очень четко две совершенно разные стратегии. В первом случае мы относимся к образованию как своеобразной надстройке над тем реальным положением дел, которое сложилось у разных этнических групп на данной территории. Во втором же случае мы начинаем рассматривать образование как своеобразную сферу, внутри которой могут ставиться и решаться в том числе и вопросы социо-культурного

развития данного этноса, если это будет принято самими членами данного этноса. Во втором случае нас уже как бы не удовлетворяет рассмотрение проблем этнонационального образования исключительно с точки зрения проблем филолого-лингвистических. Нам необходимо знать, что реально происходит с данным этносом в реальных социоэкономических условиях, с которым мы идентифицируем, в который встраиваем данную личность.

Этнонациональное как конфессиональное.

Религиозное как основное содержание

этнонационального образования

Другим вариантом понимания этнонационального является выведение на передний план конфессиональной проблематики. Атеистическая пропаганда, проводившаяся в Советском Союзе, не только загоняла верующих в катакомбы, но и привела к тому, что у людей оказался не сформирован и разрушен очень важный демократический принцип, связанный с веротерпимостью. Государство в этих условиях стремится сохранить позиции независимости, не вставая на сторону ни одной из религиозных конфессий, что, впрочем, тоже вызывает нарекания со стороны представителей различных общественных групп. Так его святейшество митрополит Кирилл считает, что государственные органы поступают неправильно, не вводя закон Божий в качестве обязательного предмета преподавания в тех школах, где дети верующих воцерковленных составляют три четверти класса. Представители же государства считают, что поскольку школа у нас отделена от государства, семьи верующих воцерковленных могут пользоваться услугами воскресных школ. Но сам вопрос о взаимодействии представителей разных групп населения по отношению к одной конфессии представляет очень большую проблему. Так, взаимодействие верующих воцерковленных, верующих и атеистов практически сегодня в обществе невозможно.

Мы специально проводили особую фасилитационную работу в форме очень похожей на Think Tank между представителями этих разных групп населения, совместно читая Евангелие. Основным шоком и переживанием у детей разных групп было то, что текст евангелия

может так по-разному трактоваться и читаться. Преодоление социальной фрагментации и отчуждения предполагает, что представители разных этнических групп могут вступать друг с другом во взаимодействия. Вместе с тем в ряде территориально-региональных образований, например, в республике Татарстан открыто в концепции образования признается следование идеям и канонам ислама (кстати, то же самое осуществлялось и в Чечне). Формирование конфессиональной нетерпимости может в будущем способствовать дальнейшей социальной фрагментации и расщеплению общественной структуры.

Поверхностная этнизация против поликультурации

С другой стороны, становится понятно, что в такой стране, как Россия, резкая этнизация населения приведет к резкому увеличению конфликтов среди населения и разрушению тех форм совместной

полинациональной жизни, которые сложились в данном месте. Вместе с тем из этого отнюдь не следует, что этнонациональный пласт культуры должен игнорироваться. Как раз наоборот, он должен становиться важнейшей составляющей содержания образования. Но при этом необходимо ответить на ряд важнейших вопросов: чем должно выступать содержание этнонационального образования, должно ли оно рассматриваться в качестве самодостаточной абсолютной конечной цели или оно должно превращаться в средство продвижения личности в горизонте разнообразных культур и русской культуры. Результат этнонационального образования состоит в том, что личность должна превращаться в живого участника поликультурного диалога с представителями других наций и народов, населяющих Россию. Но для того, чтобы участвовать в подобном диалоге, представители того или другого этноса должны владеть представлением не только о культуре своего народа, но и о культуре проживающих с ними по соседству других народов.

Но здесь мы опять подходим к одному достаточно сложному пункту. Все определяется тем, как мы рассматриваем этнонациональное образование: либо оно является произвольной имидж-идентификацией, весьма условным конструктом, указывающим на формальную этнопринадлежность; либо за этнонациональным

образованием стоит сложнейшая этническая история и сложнейший опыт жизни данной нации и данного народа вместе с другими народами. Задача этнонационального образования в этом случае — научить ребенка восстанавливать содержание этого исторического опыта и быть ему адекватным. Но в таком случае мы стоим перед очень сложной задачей — превратить в предметы освоения весь полиэтнический опыт совместной жизни в структуре российской государственности.

Но для того, чтобы это делать, необходимо ответить на вопрос, какой модели этнонационального устройства государства мы придерживаемся. Например, считаем ли мы, что всякому этносу должна соответствовать своя государственность и к этому надо стремиться — доращивать всякий этнос в его правах и возможностях до своей собственной государственности. Либо мы признаем, что могут существовать страны, имеющие государственность с полиэтнической структурой. Чтобы встать на вторую точку зрения, необходимо признать неравномерность развития разных этносов, их исходную разнородность. В этом случае надо не подравнивать этносы по единой формальной линейке: этнос — свой национальный язык — своя государственность, — а любить этнос за его историческую уникальность и отличность от других этносов. В противном случае стремление инициировать самоопределение этнонаций, невзирая на сложившиеся этнорегиональные

особенности, может привести только к этнонациональным конфликтам и даже гибели этноса в его борьбе за этноисключительность с другими группами населения.

Историческое и этноисторическое как основное содержание этнонационального образования

Для того, чтобы развивать подобную точку зрения нужно иметь весьма своеобразный взгляд на историю государств и народов. И подобный взгляд появился — он разработан и создан Л.Н. Гумилевым [1]. В соответствии с этим взглядом основным субъектом истории является этнос. Этнос подобен историческому организму: он рождается, набирает силу, проходит точку наивысшего подъема, порождая в этот момент пассионариев, затем стареет и умирает. Л.Н. Гумилева отличает историко-организмический взгляд на этнос.

Безусловно, очень многое определяется тем, в каких условиях развивается и живет этнос — условия могут быть благоприятные и неблагоприятные. Но в том числе принципиально для анализа взаимодействия между разными этносами понимать, на каком этапе жизненного цикла оказываются представители разных этнических групп.

Сегодня в области этнонациональной политики развития образования сталкиваются три совершенно разных концепции истории, которые задают разную трактовку происходящих событий и направления развития этносов. Первая концепция, которая продолжает сохраняться прежде всего в высших учебных заведениях, связана с марксистско-ленинско-сталинским подходом к истории, с утверждением идей пролетарского интернационализма, с положением о слиянии наций в единое человечество, с идеей формирования новой общности — советского народа. Второй исторический подход, который сегодня получает тоже достаточно большое распространение, — это идея общецивилизационного прогресса, задающего ту реальность, которую должны учитывать существующие различные этносы и этнические группы. Сторонники этого подхода опираются на работы А. Тойнби, школу Анналов — прежде всего Ф. Броделя, а также раннего К. Маркса — его философско-экономические рукописи. Задача заключается в том, чтобы определить контуры единого европейского цивилизационного процесса, его параметры и затем в соответствии с ними описывать, что происходит с данным этносом. И, наконец, третий подход — это организмическо-исторический подход Л.Н. Гумилева, описывающий возраст и возрастное

состояние этносов. Распространенный на территории азиатского континента, этот подход задает очень важное понимание единой евразийской этнической истории России.

Этнонациональное взаимодействие в определенной государственной рамке

Но, безусловно, самые сложные моменты взгляда на природу этноса оказываются связанными с пониманием устройства государства и его моделями. Одна из невероятно распространенных моделей состоит в том, что неявно предполагается, что всякий этнос в

принципе должен получить возможность развиваться до мононации и сформировать свою собственную государственность. Другая альтернативная точка зрения состоит в том, что может существовать государство, содержащее внутри себя огромный полиэтнический мир или даже систему миров, и задача заключается не в том, чтобы расщепить эти миры на отдельные формально во всем равные этнонации с обозначаемой протогосударственностью, на базе которой должны быть сформированы многочисленные мононациональные государства.

Основная задача состоит в том, чтобы сохранить эти миры. Исходя из того или другого понимания государства и его типа, точно так же могут строиться разные направления этнонационального образования: либо будет ставиться амбициозная задача протащить свою группу этносов до выделения в самостоятельное в перспективе протогосударство, либо задача заключается в том, чтобы существовать в данном полиэтническом мире или даже в системе полиэтнических миров, входя во взаимодействие со всей мировой цивилизацией.

Ставя задачи самоидентификации личности по отношению к определенной этнонации, этнонациональные политики имплицитно, не выявлено начинают менять рамку существования данного этноса. Например, в соответствии с идеями бывшего министра образования Якутии Е.П. Жиркова основными осваиваемыми языками после якутского считаются корейский, китайский, японский; в Бурятии для интеллектуальной бурятской элиты создается турецкий колледж, где двумя важнейшими языками после бурятского являются английский и турецкий. Перед нами налицо определенная этнонациональная политика в области образования.

Безусловно, очень важно, что эти сильные нации начинают самостоятельно осваивать мир, и это можно только приветствовать, но какие при этом будут последствия для этноса с точки зрения проблем его геополитического самоопределения? Вопрос же, который явно не обсуждается, но неявно определяет эту проблематику, — это формы

взаимодействия с другими этносами и нациями в рамках определенного типа государственности. В частности, это вопрос и

для Якутии, и для Бурятии, и для Татарстана — каковы будут принципы взаимодействия с русским этносом.

Намечающаяся альтернатива сегодня выглядит так: либо языком, обеспечивающим взаимодействие и интеграцию разных этносов друг с другом, будет русский язык, либо — английский. И это в принципе уже проявляется во многих регионах, где представители разных этносов знают английский язык лучше, чем русский.

Когда этот фактор не учитывается, то неявно исходят из того, что этнонация может разорвать рамки взаимосвязей и взаимоопределений с другими этнонациями, совместно проживающими на данной территории, и обособленно, самостоятельно начнет строить свою собственную государственность. При этом не обсуждается вопрос о форме хозяйственной жизни и социально-общественной функции, которую реализовывала данная нация в системе общероссийского разделения труда, и как изменится эта функция при разрывании всего набора социально-экономических связей.

Становится хорошо понятно, что речь идет не об абстрактном конструировании различных компонентов разных культур, входящих друг в друга, — результатом этнонационального воспитания должна стать способность наций строить коммуникацию и взаимодействия друг с другом. Представитель данного этноса нации имеет достаточно четкое самоопределение, которое позволяет ему становиться участником взаимодействия и коммуникации с другими этнонациями. Но при этом возникает вопрос, какой язык становится языком взаимодействия и интеграции разных наций в единое целое?

Совершенно разные формы этнонациональное образование должно иметь в местах компактного проживания данного этноса, где данный этнос является титульной нацией; вместе, где за годы советской власти сформировался своеобразный полиэтнический котел; или, скажем, в условиях мегаполиса. И здесь этнонациональная идентификация является очень важным моментом образования и воспитания.

Русский народ и русская школа

Этнонациональная идентификация русских и

Русские, на наш взгляд, безусловно, не могут быть редуцированы к одному из этносов, как говорит Н.Ф. Анненский, этносу, еще не

ставшему нацией. Как можно определять русский народ, что из себя должна представлять русская школа?

Если признается и считается, что рамкой единой российской государственности является федеративизм с русским народом в основе как строителем этого федеративизма, то взаимодействующие нации должны заключить взаимные соглашения и взять на себя определенные обязательства с точки зрения федеративного государственного строительства.

Вместе с тем становится хорошо понятно, что если задача состоит в том, чтобы сохранить саму систему полиэтнонациональных миров и научить личность, принадлежащую определенному этносу, контактировать с другими этносами, очень важно, во-первых, обеспечить условия самоидентификации личности в данном поле этнической культуры, во-вторых, сделать ее способной взаимодействовать и понимать культуры других этносов, и, наконец, выходить в поле взаимодействия с мировыми культурами.

Мы исходим из того, что именно русский народ являлся носителем русской государственности и именно исходя из этого и следует понимать, какие задачи постоянно должен был решать русский народ и как он собственно формировался. Создавая православное государство, русский народ собрал вокруг себя много этносов — например, таких, как народы Дагестана, позволил им сохраниться, а не погибнуть и не исчезнуть. В советский период гигантская энергия русского народа была истрачена для осуществления индустриализации варварскими методами.

В принципе подобная задача уже решалась в русской истории гением А.С. Пушкиным. В ответ на последствия реформ Петра с прозападной ориентацией, которые очень резко стали разрушать российскую традицию, он сформировал русский язык как мировой язык и

выдвинул в своих произведениях систему христианских православных ценностей, но не в церковной форме, а в форме общедоступных, общечеловеческих ценностей. В принципе эта же задача должна быть проделана русскими и сейчас. В сегодняшних условиях должны быть заново поставлены задачи государственного федеративного строительства и русский народ должен стать в коммуникативный центр взаимодействия с другими малочисленными и многочисленными народами.

Безусловно, здесь встает вопрос о роли русского народа в отношении с другими этносами.

Но в сегодняшних условиях русский народ находится в наихудших условиях: отсутствуют русские национальные школы, ибо очень часто сами русские позволяли отождествлять русское и советское; отсутствуют осознанные задачи освоения русской национальной культуры.

Из этого следует, что прежде всего для самих русских очень важно,

стр. 282

чтобы были присвоены результаты российской истории, связанные с построением российского государства. Вместе с тем для самих русских значение мультиэтнической поликультурной истории является принципиальным и необходимым, если они не хотят постоянно получать упреки в великодержавном шовинизме.

Основным вопросом, который вызывает многочисленные споры, является следующий: "Должна ли русская школа исключительно связываться с проблемами православия и воцерковлением в православную церковь?" На наш взгляд, конечно же, нет. Основная задача русской национальной школы состоит в том, чтобы помочь ребенку освоить результаты формирования российского государства и российской истории, поставить задачи развития России адекватно реалиям XXI века.

Одной из важнейших задач русской национальной школы является освоение полноценного, не разрушенного русского языка, который будучи объявлен языком интернационального общения, уплотшался и разрушался. Эту задачу как одну из наиболее значимых культуротворческих задач нации ставит А.И. Солженицын.

Не менее важной является проблема построения модели русской школы и создания учебников для русских диаспор, находящихся на территории бывших советских республик. Во многих республиках осуществляется притеснение в создании русских национальных школ, и политика Министерства иностранных дел России должна быть прежде всего связана с тем, чтобы создать условия получения образования на русском языке группам населения, проживающим за границами России.

Сибирский полиэтнический котел и малые народы

Если мы обратим свой взор к Сибири, то мы увидим, что здесь существует многочисленные большие и малые нации, которые образуют некоторое подобие этнического котла. Здесь же мы сталкиваемся с поселениями малочисленных народов Севера: ханты и манси. Тесное совместное проживание и смешение разных народов отнюдь не означает, что происходит уничтожение этнонациональных особенностей.

В таком месте, каким является Западная Сибирь, с точки зрения задач демократизации образования должно существовать три совершенно разных типа школ для того, чтобы наиболее полноценно выразить предпочтения и желания представителей разных групп населения. Должны существовать моноэтнические, мононациональные школы. Должны существовать культур-антропологические школы, в которых материалом освоения является содержание разных культур. И, наконец, должны существовать школы, в которых не ставится задача специально

осваивать этнонациональное содержание. При наличии трех данных типов школ самые различные, самые разнообразные запросы различных групп населения будут удовлетворены.

В этих условиях особенно значимым является создание образовательных учреждений, в которых бы осваивались не только язык данного этноса и его культура, но язык и культура наций и народностей, проживающих на данной территории и вступающих с ним в культурнохозяйственное взаимодействие.

Так, нами в поселке Казым была создана культур-антропологическая школа, в которой вместе проживают и учатся ханты, ненцы, коми-зыряне, русские. В данном поселке происходила потеря населением своей национальной идентичности: ханты, ненцы, коми-зыряне переставали говорить на родном языке, но язык общения — русский язык — также был весьма обедненным, содержащим очень мало лексических и смысловых единиц. Задача первого года обучения состоит в том, чтобы произвести укоренение детей в их собственной культуре (этот этап называется "Родовая школа"), а на следующем этапе превратить содержание усваиваемой культуры в предмет общения и диалога с представителями других культур. Таким образом, сначала вводя ребенка в поле собственной этнической и национальной культуры, а затем превращая результат освоения в предмет осмысления, соотнося его и сталкивая с содержанием других культур, можно обеспечить освоение всего полиэтнокультурного мира, в котором живет ребенок.

Для того, чтобы развивать этнонациональное образование, нужно очень четко определять место, которое будет занимать данный этнос, несколько этнических групп в общественном разделении труда; или как данная нация, проживая в добрососедстве с другими нациями, будет строить с ними взаимодействие или, наоборот, будет стремиться изолироваться от них. Очень важно при этом понять: что при этой изоляции будет предложено другим нациям. Так, при создании свободного государства Ичкерия оказалось, что для его существования необходим рабский труд, для которого и стали привлекаться русские, украинцы, греки, проживающие на территории Чечни.

Становится хорошо понятно, что абстрактные представления об общецивилизационном развитии становятся не вполне правомерны для определения подходов к этнической истории. Два основных пункта, которые определяли советскую историю, — мегаурбанизация и мега-индустриализация — отнюдь не являются обязательной характеристикой происходящего этнического процесса. Исходя из представлений такого футуролога, которым является А. Тофлер, намечающаяся третья волна, связанная со сдвигом власти, с переходом к власти знаний и не предполагающая в качестве обязательного момента создание мегаинструментальных комплексов, может совершенно по-новому ставить в

том числе и вопросы *неотрадиционализма* для различных этносов. Овладение информационными технологиями позволяет по-другому решать вопрос об участии того или другого этноса в общественном разделении труда, и с этой точки зрения так называемые общецивилизационные клише и шаблоны оказываются здесь не вполне правомерными и подходящими.

Но, строя воспитание и образование представителей малочисленных народов, мы сталкиваемся со следующей проблемой: какова будет профессиональная судьба представителей этих этнических групп ? Это зависит в том числе и от того, какую нишу в профессиональном разделении труда выберут эти люди. Вполне возможно, что это их участие в региональных формах разделения труда должно специально проектироваться и выращиваться. Если это не будет делаться, представители этноса могут занять достаточно успешное социальное положение, но при этом исчезнет сама этническая общность. Безусловно, самым важным здесь является формирование и выращивание представителей национальной интеллигенции из малочисленных народов. При этом воспроизводство традиции и сохранение национальной культуры может сочетаться одновременно с новыми современными технологиями. Для решения вопроса: что в этнонациональной жизни может быть модернизировано, а что требует очень жесткого консервативного сохранения, должна быть проведена специальная работа. Для ее осуществления нами стал создаваться и проектироваться Казымский этнонациональный парк в Березовском районе, в котором должно быть специально определено: какую хозяйственную форму жизни будут вести общины ненцев и ханты, как будет организован их производительный труд, как в производительном труде будет соединяться традиционное и новое. С этой точки зрения, проблема национального образования состоит в том, как, с одной стороны, создать механизмы идентификации с традицией, а с другой стороны, строить поведение и действие адекватное реалиям сегодняшней ситуации.

Но, ставя подобный вопрос, мы опять приходим к тому, что этнонациональное образование должно создаваться и проектироваться параллельно с построением новых форм жизни, адекватных сегодняшним социо-культурным и социально-экономическим реалиям.

Этносы и национальности в мегаполисе: программа "Столичное образование"

При разработке программы "Столичное образование" мы столкнулись с тем, что в Москве проживает очень много разнонациональных общностей, структурированных в виде землячеств, культурных и этнических

стр. 285

союзов. Эти различные общности имеют свои программы культурного и национального развития, созданы различные школы, работающие по своим собственным программам. Именно в Москве, которая все больше превращается в современную столицу мира, встает вопрос о прикреплении растущей формирующейся личности к своим собственным этнонациональным корням. Поэтому национальное образование здесь является весьма принципиальным и важным.

В Москве существуют и успешно функционируют шесть еврейских школ — три государственных и три негосударственных, грузинская школа, армянская школа, латышская гимназия, корейская школа, мультинациональная школа, в которой обучаются дети 26 национальностей.

Важно также, чтобы ребенок, принадлежащий к определенной этнонациональной общности, знал историю этой группы и понимал ее вклад в развитие российской культуры. Поэтому очень продуктивно создание в рамках москвоведения специальных курсов: "Татары в Москве", "Евреи в Москве", "Старообрядцы в Москве". Освоение исторического этнического опыта является очень важным для социализации и вхождения в московскую жизнь.

Вместе с тем считается, что эту важную функцию культурнонационального образования должен осуществлять в Москве негосударственный сектор. В настоящий момент в Государственной думе принимается закон о негосударственном образовании, в соответствии с которым негосударственному сектору будет оказываться широкая поддержка.

Выводы:

1. Хотя до сих пор национальное образование связывается прежде всего с освоением национального языка и элементов культуры на данном языке, становится хорошо понятно, что на основе

национального образования надо вводить ребенка в понимание исторической жизни данной нации и ее перспектив.

2.Очень важным является понимание и осмысление в целом полиэтнонациональной сферы, в которой возникла, существовала и продолжает строить свое существование данная нация.

3.Важнейшим компонентом этнонационального образования является история этносов, позволяющая значительно лучше понять особенности, судьбу и задачи материнского этноса.

4.При построении этнонациональной политики образования очень важным является вопрос о вычленении рамки государственности, с которой связывается история данного этноса.

5.Одним из острейших вопросов является проблема создания русских национальных школ, цели которых состоят в глубоком освоении

стр. 286

ребенком неискаженного русского языка, русской государственной истории и русской гуманитарно-философской культуры.

Русская школа как инструмент самоопределения

русского полиэтноса во всемирной (вселенской)

истории

Проблема проектирования

Проблемы формирования программ создания и развития русской школы сейчас как никогда актуальны. Оставив за границами России миллионы соотечественников, русский полиэтнос приблизился к страшному порогу своего возможного рассеивания. Становится совершенно очевидно, что однозначные ностальгические рецепты сейчас не только просто бесполезны, но и вредны. Крики: "Вернемся к светлому прошлому Советского Союза!" — бессмысленны — мы оказались совершенно в другой ситуации. Разрушена вся система институтов, собиравших конгломерат наций в единую общность. И призывы и обращения к старым, казавшимся очевидным ценностям,

сегодня ничего не значат — эти ценности мертвы. Поэтому воззвания к мертвецам ни к чему не приводят.

Но самое важное в другом. Все этнические группы, образовав тесную среду вокруг национальных элит, заняты самоформированием и самовоспроизводством. У них это осуществляется непосредственно, как бы само собой. Лишь только русские, будто забыв магическую формулу — волшебное слово самопостроения и самовосстановления, продолжают находиться под действием сил распыления — и уничтожаются.

На этом примере мы еще раз можем увидеть, что этнос не является сущностью натурально-биологической, которая восстанавливается и начинает существовать в силу действия природных механизмов, без приложения сознания и воли всей нации по отношению к пройденному нацией пути и по отношению к целям нации в будущем. Нация должна многое вспомнить про себя и превратить результат этого акта памяти в осознанный принцип действия по самоконституированию и самоформированию. Русские слишком долго решали задачи, воспринимавшиеся ими как внешние для полиэтноса. Они строили и складывали государственность на месте пересечения Запада и Востока в соответствии с вполне определенными очень четкими религиозными принципами.

Внутри образовательного пространства нация должна вспомнить свое прошлое так, чтобы осуществились действия самоконституирования и

самопостроения в акте внутреннего духовного почтения, обращенного к герою-воину, духовному гению и святому.

Русская нация, вполне вероятно, как и всякий другой народ, содержит в своем внутреннем духовном пространстве зашифрованное знание о своем месте в мировой истории и о своем историческом предназначении, данное ей Богом и судьбой. Восстановить это знание — равносильно тому, чтобы приоткрыть собственную душу и второй раз родиться, в сознании и понимании еще раз проследить источники своего собственного происхождения и возникновения.

Концептуальное видение

С нашей точки зрения русская ментальность как продукт мировой истории может быть понята только в отношении к древнегреческой цивилизации, с одной стороны. Поэтому всякий хорошо образованный русский должен знать историю Древней Греции и историю Античности. Древнегреческий язык есть та материальная оболочка и субстанция, в которой был воспроизведен дух Православной Церкви и по образцу которого формировался церковно-славянский и древне-славянский языки.

С другой стороны, оппозиция древнегреческого языка и латинского есть духовная оппозиция, определяющая различие восточного православного и западного католического мира.

Явление Иисуса Христа не может быть понято без рассмотрения отношения Ветхого Завета и Нового Завета в ареале еврейской цивилизации. Но этот феномен точно так же никогда не будет осознан как всемирно-исторический, если его не поставить в ряд с буддийским взрывом и буддийской антропологической революцией, взорвавшей древний индуистический брахманизм. При всем величайшем недостижимом для нас антропологическом уровне развития энергии его сознания Будда Шакьямуни, воин и учитель, — человек, и поэтому в принципе данный уровень ментальности достижим для человеческого существа. Но Воин и Учитель, Иисус Христос — это богочеловек. Поэтому взрыв традиционных культов богоизбранного еврейского народа, безусловно, аналогичен во многом взрыву внутри традиционных культов индуистов, но, с другой стороны, Восток совершенно не знает феномена Богоматери — страдальцы, принявшей и выдержавшей удар духовной энергии при рождении сына, и заступницы перед богом за всех людей. Но фигура Богоматери особенно важна для русских — Дивеево — последний предел Богоматери на земле.

Огромное значение для понимания феномена России имеет принятие православия равноапостольным Константином Багрянородным и

формирование ритуала помазания на царство. Формирование христианского государства с христианским царем резко меняет само геополитическое пространство. Для осознания этого византийская государственность должна быть соотнесена и противопоставлена древнекитайской государственности.

Завоевание турками Константинополя и превращение Москвы в центр православной государственности с идеей "Москва — Третий Рим", высказанной иноком Филофеем, является центральным моментом в анализе того, как могут передаваться и переноситься (транслироваться) программы духовно-государственного строительства на другие этносоциальные группы и структуры. Этот опыт и эту практику очень важно сопоставить и сравнить с заселением Америки различными английскими религиозными сектами. Миграция самодействующих сект, являющихся носителями своего собственного образа веры и подстраивающими под этот образ веры определенную идею государственности, привела к выдвиганию религиозного проекта перемещения на землю обетованную гигантских групп людей. Сопоставление того, что произошло с коренными народами Америки при переезде на этот материк англосаксонских протестантских групп, следует сопоставить с судьбой коренных народов России в ходе освоения ее территорий.

Отсюда выявляющееся только сегодня, гибельное и актуальное для России столкновение двух основных метаглобальных моделей: модели либеральной жизни индивида на любой территории, в любых условиях, а также жизни, организованной из индивидов группы (отсюда важнейший предмет американской социальной психологии — случайно сформировавшаяся группа), и модели государственно-религиозного служения личности и общности. Для беззаботно скачущих, либерально настроенных, не связанных никакими глобальными рамками и связями индивидов, русский чем-то напоминает ницшевского верблюда, несущего на своей спине бремя памяти и мыслей.

Принципиальным фрагментом содержания для усвоения в русской школе является историософская концепция русской истории, предложенная Л.Н. Гумилевым, в соответствии с которой все достигнутые Россией важнейшие позитивные результаты выступают как переход отложной системы отождествлений и связей с основными геополитическими фигурами данной исторической эпохи к правильному самоопределению и выбору правильных ориентации и верных союзников. И наоборот, все разрушительные результаты являются следствием неверных ошибочных самоопределений и решений. Достаточно для примера рассмотреть только три таких сверхпроблемных узла, чтобы стало понятно, о чем идет речь. В качестве первого узла могут быть рассмотрены

отношения Киевской Руси с Хазарией, а также выбор в пользу православия и Византии, разрыв отношений с Хазарским Каганатом.

Вторым проблемным узлом является гениальный выбор Александра Невского в пользу союза с монголами против западных католиков-крестоносцев. Именно в результате этого выбора Русь была спасена и сохранена от западнизации и онемечивания. И наконец, один из последних самых тяжелых и трагических российских узлов в конце XIX века — сближение с Великобританией и республиканской Францией, обострение отношений с Германией, закончившееся гигантской русско-германской катастрофой, повторившейся в XX веке дважды.

Институциональное строение: русская школа — элитарный Русский университет

Совершенно очевидно, что модель русской школы предполагает выращивание и формирование в своей подструктуре нетрадиционного Русского университета с проблематикой целей развития России в III тысячелетии. В рамках так понимаемой и рассматриваемой русской школы может быть выделено несколько подсистем, имеющих разные целевые определения и осуществляющих разную по своим функциям работу. Так, есть достаточно большой подраздел русской школы, который нацелен на формирование волевого и концептуально развитого сознания, осуществляющего миссию государственного служения. Это и есть *русский лицей*. Проблема русского государственного самосознания не может быть сформирована другим образом, нежели через подчинение всего пласта среднего и элитарного высшего образования прослеживанию в истории и формированию в проспективно-ориентированном мышлении положительного идеала государственного сознания и самосознания. Создание подобного положительного идеала как живой реализующейся способности невозможно без выращивания соответствующего сознания. Это сознание должно быть способно проследить и усмотреть продолжение судьбы и идеи древнегреческого полиса, трагедию уничтожения которого пережил Платон; в общине православных христиан, затем в православной Византийской империи с чином венчания на царство, в Новгородской республике с Вече, а затем вывести в качестве развития этой идеи представление прудоновского *федеративизма* и федеративных отношений между жизнеспособными региональными субъектами-общностями разных

уголков России. Именно на основе подобного сознания могут формироваться следующие элитарные профессии, связанные с идеей государственного служения: элитарная русская разведка и контрразведка как способность выйти и заглянуть в концептуальные центры, планирующие уничтожение России, с точки зрения превращения ее в обычную усредненную страну, либо страну третьего мира, либо даже через лет 75 средней руки

западную страну, состоящую из свободных от всякого служения обывателей; элитарная русская системная дипломатия, обеспечивающая коалицирование и формирование позиций взаимосогласованных блоков, обеспечивающих постановку и реализацию российских стратегических государственных целей; русское управленческое мышление, нацеленное на формирование нового промышленно-социо-культурного уклада, обеспечивающего перевооружение страны и создающего формы для выращивания здорового общества.

Вторая институциональная подструктура русской школы — *это русская гимназия*. Основная задача русской гимназии состоит в подготовке людей, способных решать задачи отношения русской культуры к мировой культуре, где под культурой понимаются в широком смысле образцы мышления и действия, культивируемые уровни сознания, системы речи-языка. Решение подобных задач не может носить исключительно национально-апологетического характера. Значительно более важно выделить проблемно-критические моменты, которые требуют особой специальной работы и предполагают их исправление. Одной из таких проблем, для решения которой должна направленно готовить своих выпускников гимназия, является вопрос, например, о влиянии и формах присутствия германского духа в русской культуре. Находясь в подобострастно-уважительном поклонении по отношению к германскому духу (впрочем, мы и сейчас находимся и вынуждены находиться в неменьшем поклонении этому духу, и во многом действительно созидая себя по его законам, причем отнюдь не всегда творчески), только в конце ХГХ — начале ХХ веков была сформулирована задача в обостренном конфликте отличить и понять, в чем противостояние и отличие германского духа, германской ментальности (форм организации сознания) и русского духа, русской ментальности. Для решения этой проблемы должно быть сформировано и выращено совершенно особое сознание,

имеющее весьма определенную форму организации и достаточно высокий уровень подобной организации. Не имея подобной организации, обсуждать что бы то ни было в области взаимодействия цивилизаций и культур, а тем более ставить и решать технические проблемы и задачи, связанные с преобразованием культурных ориентации, невозможно.

Поскольку данная область преобразований весьма своеобразна, это духовно-антропологическая область, здесь проявляются совершенно особенные закономерности. Так, например, для занятия позиции, из которой осуществляется изменение форм организации сознания, необходимо обладать более высоким уровнем организации сознания, нежели сознание преобразуемое. Выход в более высокий уровень организации сознания и есть, на наш взгляд, антропологическая ре-

волюция, как и наоборот, понижение уровня организации сознания есть духовная катастрофа, апокалипсис.

Выход в более высокий уровень организации сознания не может рассматриваться как одноразовый акт. Он предполагает многошаговую процессуальную эволюцию, в ходе которой в результате рывков вперед и откатов назад и осуществляется общественный переход от одного уровня организации сознания к другому более высокому. Для формирования сознания, имеющего более высокий уровень организации, необходима специальная общественная практика образования, обеспечивающая решение подобной задачи. Следовательно, гимназическое образование для нас — это не просто воспроизводство модели российской гимназии в новых условиях пореформенной России конца XX века, тем более — это не увеличение объема изучаемых сведений за счет введения нового набора всевозможных информационных курсов.

Для того, чтобы осознать данную проблему, мы должны очень четко понимать, что, когда мы говорим о сознании, мы не имеем в виду индивида и его внутренний мир. Сознание и в основе своего происхождения и в своей реализации имеет коллективно-общественные процессы мыследеятельности. Поэтому вырастить новый более высокий уровень организации сознания означает — вырастить фрагмент общественной системы, которая, понимая свою частичность и фрагментарность, может стать субъектом вычленения

и постановки культуротворческих проблем, для решения которых сегодня отсутствуют не только средства и инструменты, но и форма организации сознания. Наличие подобной формы организации сознания только и позволяет говорить о существовании данной проблемы. Отсутствие данной формы организации сознания приводит к исчезновению проблемы, поскольку в этом случае отсутствуют люди, для которых бы эта проблема существовала.

Наконец, третьим подразделом системы "русская школа-русский университет" является совокупность *детско-взрослых производств* в разнообразных реализационных формах: *школы-фактории*, совокупности *образовательно-практических* проектов, в виде проекта *детской инвестиционной компании*, включающей внутрь себя финансовые институты или в какой-либо иной форме, образующих единицу, нацеленную на формирование новых спроектированных форм практики в виде достаточно целостных регионально-хозяйственных единиц, в деятельность которых включены учащиеся.

С этой точки зрения можно было бы сказать, что так называемая русская школа есть прежде всего форма эволюционного программирования действия русских людей и общин, выращивание их способности действовать при постановке целей исторического масштаба. Когда речь идет о лицее, мы рассматриваем прежде всего формы

программирования управленческого действия; когда речь идет о гимназии, выделяются формы культуротворческого действия, и, наконец, в случае детско-взрослых производств предметом анализа и преобразования являются производственно-хозяйственные (экономические и финансовые) формы действия.

Мы осознаем очень остро момент сегодняшней ситуации. Создание русской школы в соответствии в четким самоопределением русского народа и представлением о границах собственных возможностей есть условие спасения русского полиэтноса. С этой точки зрения построение на единых принципах института русской школы должно быть равнозначно реформам образовательного гения Яна Амоса Коменского. Русская школа должна обеспечить прорыв в нескольких направлениях: она должна создать условия для освоения русскими

общинами, живущими на территории России и за ее пределами, русской государственной и духовной истории по единой матрице в соответствии с общими принципами: в рамках "русской школы" должны быть разработаны проекты производств и социокультурных институтов нового технологического и социокультурного уклада; здесь же должны быть построены программы формирования научности нового типа, определены основные прорывы в различных научных дисциплинах и системных комплексах, организованных из предметных действительностей этих дисциплин; а также определены принципы освоения результатов этих прорывов на основе образования.

И здесь мы подходим к целому спектру программ, которые имеют мировое значение. Одной из таких программ должна стать последовательно осуществляемая идея А.И. Солженицына по восстановлению и введению в употребление огромного массива слов русского языка для того, чтобы развалить скорлупу поверхностно интернационализированного и советизированного русского языка и обогатить русское языковое мышление. Если считать, что каждое слово — это в пределе понятие, фиксирующее определенное видение картины мира или обеспечивающее построение картины мира, то в таком случае речь идет о восстановлении огромного массива тончайших средств духовной культуры.

Второй программой, имеющей такое же важное значение, являются идеи Л. Ларуша ("Мировое открытие"). В соответствии с этими идеями ребенок в процессе образования должен сам заново осуществить перепостроение, пересоздание всех основных результатов, полученных человечеством в ходе всемирных научных открытий. С нашей точки зрения, данная программа имеет смысл только в том случае, если встать на очень странную, может быть, даже дикую точку зрения: что гениальные научные открытия, единичные акты мышления имеют логику, которой можно обучать. Мы именно исходим из данной непривычной

точки зрения. Но для реализации данной точки зрения нужна совершенно особая логика — логика, реконструирующая деятельность мышления ученого, совершающего открытие. Подобная логика была создана коллективом Московского методологического кружка под руководством Г.П. Щедровицкого и получила название содержательно-генетической логики. Арсенал

этой логики позволяет проследить процессы происхождения знаний и описывать способы употребления знаний в различных системах практики. Но, помимо переоткрытия и переизобретения в процессе образования выделяемой совокупности мировых научных достижений, должен быть осуществлен ход на постановку и фиксацию нерешенных проблем мирового уровня. Если первое направление работы для нас организуется в виде особой учебной дисциплины-метапредмета "Знание", то второй ход связан с построением метапредмета "Проблема". Эти учебные дисциплины называются метапредметами, поскольку в них делается попытка выделить и сделать предметом освоения логические принципы, реализуемые в различных научно-предметных областях на материале различных наук. Таким образом, предмет освоения выделяется в рефлексивном мышлении и по отношению к существующим предметам наук является *метапредметом*.

[1] См.: Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Л., 1990.; Гумилев. Л.Н. От Руси к России. М., 1994.; Мир Гумилева. Кн.1 // Русский взгляд. М., 1994.

Глава тринадцатая. Идеальная действительность изменения научности в образовании и форм ее институционализации

Анализ ситуации

Анализируя сложившееся положение дел с комплексом наук в образовании, мы должны зафиксировать несколько обстоятельств. Во-первых, сегодня в комплексе наук об образовании формируется совершенно новый тип научности. Это научность программно-проектного типа. На место абстрактно-голового исследования, в котором не отслеживается ни способ происхождения психолого-педагогического знания, ни процесс его употребления, встает совершенно особый полидеятельностный комплекс из разработок образовательных проектов, программирования процессов развития образования на основе образования общества в целом; и, наконец, полидисциплинарные исследования, которые подчинены задачам проектирования и программирования и поэтому не имеют самостоятельно-довлеющей роли. Таким образом, мы прекрасно

понимаем, что исследования не изымаются из комплекса наук об образовании, наоборот, они по-прежнему занимают в этом комплексе чуть ли не главенствующее положение. Но при этом они перестают играть самодейственную роль и оказываются подчинены совершенно другому, внешнему для них — вычлененному и обозначенному набору функций.

В рамках данной программы мы, конечно, должны отнестись к существовавшей в рамках старой АПН СССР оппозиции между психологами и педагогами, поскольку сам способ разрешения этой оппозиции во многом определяет в том числе и новые подходы к формированию новой парадигмы в области наук об образовании. С одной стороны, сам тип этой оппозиции — и в этом, кстати, состоит точка зрения сегодняшнего руководства РАО — определялся тем, что до перестройки педагогика во многом существовала и формировалась как идеологическая нормирующая дисциплина, обеспечивающая форму контроля

за процессом формирования подрастающего поколения. С этой точки зрения центр анализа реальных процессов в образовании, связанный с разработкой новых образцов деятельности учения и обучения, был сдвинут в психологию. И не случайно, что подлинные образцы полидисциплинарных исследований формировались именно в психологии, где необходимо было прорабатывать логику, семиотику, философию, эпистемологию, герменевтику для того, чтобы анализировать реальную динамику развития человека. Более того, именно принцип не только изучения, но формирования и разработки того, чего еще нет в советской школе, был выдвинут и сформулирован именно психологами — вспомним метод формирующего эксперимента В.В. Давыдова. Но у психологов был четко осознаваемый педагогами недостаток. Все дело в том, что непреобразованная психология — дитя научности XIX века — всегда несет в себе опасность субъективизма (как сформулировал Э. Гуссерль), психологизма, или, говоря проще, психология никогда не оказывается соразмерной практике образования. Она всегда по определению предлагает "игрушечные" проекты практики узкого локального академического эксперимента, опираясь на которые невозможно строить массовую практику обучения-воспитания уже сегодня.

Это определяется тем, что внутри самой психологии невозможно осмыслить:

1.Проблему соотношения различных наук друг с другом, используемых в образовании.

2.Проблему соотношения разработки новой, несуществующей практики образования и исследования, изучения на основе специально сконструированных онтологии и идеальных объектов существующей практики образования.

3.Проблему преобразования на основе научных и научно-методологических знаний существующей практики образования.

4.Проблему формирования новых представлений об образовании как механизме развития существующих форм общественной и региональной жизни.

5.Проблему формирования нового типа научности, новой парадигмы в комплексе наук об образовании.

6.Проблему определения новых по форме и структуре типов знаний, используемых и создаваемых в образовании, так называемое образовательное знание (Bildungswissen). Загнать решение всех этих принципиальных философских вопросов внутрь психологии и попытаться их там рассмотреть просто невозможно.

В этом, на наш взгляд, заключалась принципиальная ошибка Л.С. Выготского, выраженная им в работе "Исторический смысл психологического кризиса". В этой работе Л.С. Выготский намечает план построения новой психологии как методологии гуманитарных наук, преобразующей

практику, но при этом не замечает, что намечаемый им набор вопросов не может быть втиснут внутрь монопредметной монодисциплинарной психологии. Поставленная Л.С. Выготским методологическая проблема развития прежде всего практики, а не психологии, требует методологических, но не монодисциплинарных монопредметных решений. Действительно, если смотреть на данную

ситуацию крайне просто, то она выглядит следующим образом: психологи нашли какие-то интересные решения развития образования, но почему теперь от всех, работающих в образовании, требуют, чтобы они стали психологами, и не выводят найденные ими решения на уровень коренных кардинальных вопросов, общих для всех научных позиций сферы образования. Отсюда мы делаем, казалось бы, очень странный вывод, заключающийся в том, что в консервативной позиции педагогов, методистов, дидактов виноваты сами психологи. В чем, на наш взгляд, заключается новая научная программа РАО? Подчеркнем еще раз, что это — программа формирования нового типа научности в образовании и новых подходов к самому образованию, реализовываться она будет внутри Центрального отделения академии[1].

С другой стороны, очень важно отметить, что создаваемая нами программа связана с важнейшими предшествующими результатами работы старой АПН, в частности, с идеями формирующего эксперимента В.В. Давыдова.

Идеи формирующего эксперимента

При этом следует отметить, что в образовании, прежде всего в работах Л.В. Занкова и В.В. Давыдова, был построен комплексный полидисциплинарный эксперимент, направленный на формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики. Этот эксперимент был назван В.В. Давыдовым *формирующим*. Основное концептуальное содержание данного эксперимента принципиально отличается от идеологии естественнонаучного эксперимента по следующим пунктам:

1.Естественнонаучный эксперимент строится исходя из представления, что воспроизводимый в структуре эксперимента объект существует сам по себе, естественно-натурально. Формирующий эксперимент предполагает построение-порождение объекта внутри структуры эксперимента, который затем становится предметом исследования.

2.Естественнонаучный эксперимент является монодисциплинарным и строится на монопредметной, выделенной внутри данного предмета идеализации. Формирующий эксперимент является комплексным

полидисциплинарным и предполагает либо использование одновременно нескольких идеализации, либо построение на основе принципов *конфигурирования* новой идеализации, комплексно соорганизующей *форму* и содержание всех разнопредметных идеализации.

3.Естественнонаучный эксперимент является средством организации и технологией исследовательской работы. Формирующий эксперимент, помимо деятельности исследования, включает элементы деятельности проектирования.

4.Естественнонаучный эксперимент опирается на критерий истинности. Эффективность формирующего эксперимента оценивается с точки зрения реализуемости проектной идеи и последующего анализа последствий реализации проекта.

5.Естественнонаучный эксперимент обеспечивает исследовательскую деятельность исключительно внутри социального института науки. Формирующий эксперимент наряду с научно-исследовательской позицией обеспечивает соорганизацию и связь целого комплекса практических позиций {управленцев, учителей, учащихся, методистов, родителей}.

Метод формирующего эксперимента был использован В.В. Давыдовым при создании деятельностного содержания образования для начальной школы и при построении варианта системы начального образования. Созданная В.В. Давыдовым технология формирующего эксперимента является в определенном смысле промежуточной между старыми идеями и психолого-педагогической наукой и возникающей на наших глазах новой парадигмой научности в образовании. Промежуточность технологии формирующего эксперимента заключается прежде всего в том, что содержащиеся в ней принципиально новые идеи, революционизирующие практику образования, не были развернуты тотально в виде целостной принципиально новой системы взглядов и, следовательно, не были представлены в виде особого подхода. Что же это за корпус кардинально новых идей?

Вместо прикладной науки — практикоориентированная

Подводя первые итоги работы по формированию Центрального отделения РАО, мы стремимся выделить принципы, которые оказались невероятно важными для управленцев народного образования: директоров школ, учителей, преподавателей ВУЗов, глав администрации различных областей Российской Федерации. Важнейшим является следующий принцип совместной работы ученых и практиков — анализ социо-культурной ситуации в регионе и проектирование культурно-образовательных систем, обеспечивающих решение региональных

задач. Не попытка скрыться за пресловутой неуловимой академичностью научных теорий, непонятных практикам, а наоборот, совместное обсуждение важнейших проблем, анализ последствий тех или иных решений и построение проектов социо-культурных систем. В этом случае ученый должен уметь работать с сознанием политиков и практиков самого разного уровня.

И здесь необходимо сделать кардинальный вывод, важнейший с нашей точки зрения для последующего развития всего комплекса наук в образовании — в образовании, помимо прикладной и фундаментальной науки, следует еще выделить практикоориентированную науку, которая делает предмет своего анализа, изучения и преобразования саму практику. Практикоориентированная наука с точки зрения формулируемых в ней проблем и вопросов может быть не менее фундаментальной, чем исследования в психологии или каком-то разделе педагогики. Но для того, чтобы практикоориентированная наука могла состояться, должны существовать онтологические представления об устройстве самой практики образования, с одной стороны, а с другой стороны, представления о воздействии и влиянии практики образования на развитие общества и региональных общественных систем.

Формулируя основной набор проблем, мы должны зафиксировать, что в настоящий момент очень мало известно о влиянии образования на процессы общественных изменений, эволюции, общественного развития. Данная проблематика во многом оказывалась закрытой в силу культивирования абстрактного, приписываемого К. Марксу, положения об определяющем влиянии базиса на структуру надстроек общества. Поскольку образование заведомо относилось к надстройке, то считалось само собой разумеющимся, что организация и устройство образования определяются

технологическими перевооружениями производств. При этом не учитывалось и не продумывалось, что образование выступает в качестве важнейшей социо-культурной технологии, во многом определяющей тип социальной организации общества и интеллектуальный уровень населения. Впрочем, подобные противоречия становятся впервые ясными и понятными в наших условиях неудачных реформ — неудачность которых в первую очередь определяется недооценкой всей сложности гуманитарного измерения общественных преобразований.

Выделяя весь спектр проблем механизмов общественного развития на основе образования, мы бы остановились, по крайней мере, на трех из них. Первая проблема предполагает формирование и проектирование через систему образования новых форм жизни: новых типов производств, новых форм профессионального труда, новых способов мышления, новых технических устройств. Таким образом, включаясь еще на этапе взросления в новые формы специально проектируемой общественной

жизни, группы людей становятся в дальнейшем проводниками новых способов действия, новых подходов, новых форм жизни.

Вторая проблема предполагает рассмотрение процессов формирования общих интеллектуально-волевых процессов, определяющих уровень организации менталитета, психики, сознания. Собственно, по большому счету система образования ответственна за тот общий интегральный уровень менталитета и сознания, который в настоящий момент имеет нация. Сдвиг в форме организации этого менталитета, а также в уровнях этой организации в чистом виде должны рассматриваться в действительности антропологии образования. Проблема организации российского сознания и самосознания — грандиозная проблема, от решения которой во многом зависит вообще судьба России в XXI веке III тысячелетия.

И наконец, третья проблема связана с воспроизводством российской национально-ориентированной, но не националистической интеллигенции. Решение этой проблемы предполагает необходимость дать ответ на вопрос, какое мышление и самосознание должны иметь люди, которые занимаются

формированием и созданием культурных ценностей. Это тоже, на наш взгляд, — в чистом виде проблема целей и адресных технологий образования.

Таким образом, фундаментальная проблема комплекса наук в образовании — это проектирование опережающих и воспроизводство традиционных форм организации российского сознания и самосознания на основе социо-культурных технологий подготовки, обучения, воспитания и развития людей.

Новый тип научности в образовании — научность проектно-программного типа

Мы имеем счастье переживать совершенно особый период в образовании. Все дело в том, что в науках об образовании формируется в настоящий момент новый тип научности — научность проектно-программного типа. Происходит то, что Т. Кун в своей книге "Структура научных революций" назвал сменой парадигмы. Ядро этого типа научности составляют управленческие деятельности: проектирование и программирование[2]. Основная характеристика этих мыследеятельностей, в отличие от научной работы, состоит в том, что они разрабатывают,

формируют и создают новые, не существующие системы практики. Следовательно, речь идет не просто о часто описываемом в методологии и философии науки научном предвидении, очень близком к прогнозированию, в виде которого, как правило, и оформляется профетический момент научного предвидения, переведенный в позитивистско-сциентизированную форму. На основе проектирования и программирования активно создается то, что до этого не существовало и отсутствовало. Таким образом, эти мыследеятельности обеспечивают не только научное *описание*, но конструктивную *разработку* принципиально новых фрагментов и целостных систем практики, появление которых и отличает будущее от прошлого.

Но что при этом является предметами мыследеятельностей проектирования и программирования в образовании? Для того чтобы направить арсенал методов проектирования на целостную практику образования или отдельные ее достаточно автономные

фрагменты, она должна быть представлена как система социокультурных деятельностей. В этом случае предметом проектирования является *культурно-историческая форма мыследеятельностей*, конституирующих практику образования. Предметом же программирования выступают процессы развития практики образования, представленного (развития) как смена культурно-исторических форм мыследеятельностей.

В принципе элементы подобного взгляда содержатся в идеях формирующего эксперимента. Как известно, предметом целенаправленной работы, а мы скажем, проектирования, в рамках технологии формирующего эксперимента выступает учебная деятельность, взятая со стороны своей культурно-исторической формы и представленная затем как система учебных действий. Но ведь тот или другой тип учебной деятельности, та или другая разновидность учения существуют во взаимодействии с определенным типом деятельности обучения, и само взаимодействие этих двух мыследеятельностей может быть выделено в виде различных типов ситуаций учения-обучения[3]. Определенный тип ситуаций учения-обучения обеспечивается системой организационно-технических деятельностей: деятельностью конструкторов методических средств обучения; деятельностью дидактов, создающих образцы нового содержания образования; деятельностью психологов-диагностов, формирующих представление о результатах обучения; деятельностью управленцев и так далее. Таким образом, возникает вопрос, как сделать предметом проектирования в образовании всю совокупность типов мыследеятельностей, конституирующих устройство практики образования?

Последовательно деятельностный взгляд на практику образования предполагает рассмотрение административно-организационной системы образования, существующей как набор, как сеть учреждений образования в виде сферы мыследеятельности. Целостная сфера образования со всем набором ее социо-культурных общественных функций тоже может стать предметом проектирования. В этом случае, например, в качестве отдельно разрабатываемого *телеотехнического* проекта могут выступить цели образования в современном обществе.

Очень важно понимать, что деятельностные и мыследеятельностные представления — образование, рассматриваемое как совокупность социо-культурных форм мыследеятельности, — задают *идеальную действительность* проектирования. Но с другой стороны, результаты движения в этой действительности, то есть, говоря другими словами, разработанное *проектное содержание* должно оформляться в виде конкретных проектов образовательных учреждений и институций. В этом случае задачей экспериментов в образовании в соответствии с идеями новой разработческой науки проектно-программного типа является реализация *идеального проектного содержания* в устройстве (форме) *организационного проекта*: конкретного учреждения или конкретной образовательной системы. Фактически, конкретные организационные проекты и определяют тип продукта, который потребляют и используют практики образования: директора школ, учителя, управленцы разного уровня. Экспериментальный и научный характер этих проектов определяется тем, есть ли в них идеальное проектное содержание.

Проектные эксперименты в образовании

Типология объектов проектных экспериментов в образовании, оформляемых в виде конкретных организационных проектов

Хорошо понятно, что данные объекты вычленяются практически в результате проделанной работы на основании рефлексивного анализа опыта проектных экспериментов. В настоящий момент можно перечислить достаточно разветвленный ряд таких объектов, который был оформлен в виде конкретных организационных проектов. Это прежде всего сфера российского образования в целом, это региональные сферы образования: образование в Тульской области, московское образование, образование Ханты-Мансийского округа. Объекты проектных экспериментов первого и второго типа оформляются соответственно в виде федеральной и региональных программ развития образования.

Как правило, при разработке идеального проектного содержания проектов подобного типа очень важно найти те исходные расчленения, которые будут схватывать специфику проектируемой сферы образования. Например, в случае с разработкой столичного

образования было очень важно представить столичное образование как три подсистемы: устойчивую функционирующую систему дифференцирующихся учебно-образовательных услуг; систему образования как социо-культурную технологию социализации, связанную с другими социо-культурными сферами; систему развивающегося столичного образования.

Казалось бы, какое отношение к экспериментальной работе Российской академии образования имеет, например, федеральная программа развития российского образования? В том случае, если в программе отсутствует идеальное проектное содержание, то, действительно, никакого. Программа в этом случае превращается в казенный бюрократический документ, приспособленный под сложившиеся чиновничьи, как правило, фиктивно-демонстративные способы работы.

В этом случае никакое научное обеспечение вообще не нужно. Ученые приглашаются для псевдоавторитетного выдавливания других конкурентных групп, способных разработать альтернативную федеральную программу. Но если в федеральной программе есть идеальное проектное содержание, то встает особая сложная задача экспериментального выращивания новых способов работы управленцев, политиков, ученых, учителей, нацеленных на реализацию программы.

Другим достаточно стандартным объектом образовательных проектных экспериментов является учебное учреждение: школа, лицей, гимназия, колледж и другие — представленное как полисистема учебной, обучающей, управленческой, исследовательской и методологической деятельности. Реализация системномыследеятельностного проектного содержания, заложенного в устройство конкретного организационного проекта, представляет достаточно сложную экспериментальную задачу.

Но системы и полисистемы мыследеятельностей, закладываемых в форму конкретных организационных проектов, могут и не совпадать с привычными стандартными структурами образовательных учреждений. Например, в том случае, когда идеальным проектным содержанием выступают не только системы учебной и обучающей мыследеятельностей — но и системы спортивной, трудовой, научной, музыкально-художественно-эстетической, рекреационной, духовно-религиозной мыследеятельностей, а также формы коммуникации и общения детей и взрослых по содержанию этих

мыследеятельностей — то данный тип идеального проектного содержания оформляется в конкретные проекты культурно-образовательных центров. Эксперимент по реализации проекта культурно-образовательного центра связан с выращиванием в конкретных региональных условиях выделенного набора

стр. 303

мыследеятельностей, определяющих разнонаправленное духовно-творческое развитие ребенка.

Более сложный тип конкретного организационного проекта предполагает выделение в качестве идеального проектного содержания для сложнейшего образовательного эксперимента всей совокупности процессов образования, влияющих и реально встроенных в экономику, бизнес, производство, инженерию, управление, а также представление этих сфер жизни, всей современной сложной хозяйственно-производственной и социокультурной организации в виде городов образования (пайдеаполисов). В случае решения специальной задачи — соединения процессов образования с развитием конкретной профессиональной мыследеятельности на основе освоения прорывных образцов этой мыследеятельности (конкретных типов исследования в определенной предметно-тематической области: менеджмента, электронных разработок и так далее) — создаются проекты *образовательной деревни (education village)*. Предполагается, что в образовательной деревне замедляется социальный темп жизни и одновременно специально создается повышенная плотность коммуникативных инфраструктур (телекоммуникации, спутниковая телерадиосвязь со всеми специализированными по данной проблеме мировыми образовательными центрами) для того, чтобы создать условия для концентрации направленных образовательных усилий на освоение образовательного содержания определенного типа.

Другой тип объекта проектного эксперимента, предложенного группой калужских философов, методологов (во главе с руководителем образования Калужской области Г.А. Ловецким), нацеленного на освоение специализированного духовного образовательного содержания, объективированного в виде культурно-исторических образцов мыследеятельности философов, религиозных мыслителей, получил название *духовного парка* (по аналогии с технопарками). В духовном парке представлены исторические образцы духовной и духовно-религиозной

деятельности, выступающие в качестве предмета целенаправленного изучения и освоения. Таким образом, в конкретном организационном проекте духовного парка в качестве идеального проектного содержания объединены музейная мыследеятельность, обеспечивающая выделение культурных образцов исторической трансляции и мыследеятельности учения-обучения сферы образования.

Наконец, еще одним типом объекта проектного эксперимента являются соединения разных ступеней образования в единую систему образования. Например, в том случае, когда технологически соединяются университет и несколько колледжей в связанную на основе единых образовательных технологий и процессов развертывания

содержания образования единую образовательную систему с единой системой управления образованием, мы получаем *университетский образовательный округ*.

Технологические типы образовательных проектов

Делая предметом проектных экспериментов, с одной стороны, региональную сферу образования, а с другой стороны, создавая конкретный проект, например, гуманитарно-методологического лица в этом же регионе, всякий управленец и представитель практикоориентированной науки попадает в определенную ситуацию разрыва. Для того чтобы реально создать систему развивающегося образования в масштабах, скажем, всего региона, *региональная программа развития образования* должна быть доведена до системы проектов конкретных образовательных учреждений и совокупности служб, обеспечивающих процессы развития образования (менеджерально-консалтинговой, методической, диагностической, проектно-разработческой и прочих). Но перепроектировать одновременно всю систему образования — это означает ее разрушить. Поэтому имея целевой ориентир на преобразование всей системы образования, необходимо очень четко осознавать масштабы проектно-экспериментальных преобразований в реальной *деятельности* в отличие от намечаемых в *проектном мышлении*.

С точки зрения захвата проектно-экспериментальными преобразованиями системы образования различают: атомарный проект, сочлененный полипроект, системный проект, атомарнотранслируемый, сочлененнотранслируемый, системнотранслируемый проект.

Атомарный проект не претендует на изменение всей системы образования в целом. С точки зрения анализа образовательного результата представленный в этом проекте фрагмент системы образования имеет смысл только в том случае, если он встроен в существующую систему образования. Основное назначение подобного проекта — задать образцы единиц нового типа внутри системы образования. В качестве атомарных проектов могут выступать проекты различных учебно-образовательных учреждений, различных служб, научно-образовательных организаций, общественно-образовательных организаций.

В случае создания сочлененного проекта экспериментальная проектная задача состоит в объединении нескольких атомарных монопроектов в единый проект. Интересно отметить, что объединение даже нескольких монопроектов в нечто единое не приводит к созданию системного проекта, поскольку системный проект предполагает выделение некоторой единой целостной единицы образовательной практики,

которая может существовать самостоятельно со всем необходимым набором обслуживающих подсистем. Заложенная в системный проект целостная единица образовательной практики является абсолютно уникальной и должна быть вписана в конкретные региональные условия и социо-культурный контекст конкретного региона. Но в проекте могут быть специально предусмотрены принципы трансформации данной системы образования при переносе в другие условия для создания другой уникальной образовательной системы. В том случае, если проекты содержат специальный механизм тиражирования, приводящий каждый раз к созданию уникальных образовательных объектов, перед нами либо атомарнотранслируемый, либо сочлененнотранслируемый, либо системнотранслируемый проект. Для построения региональной сферы образования необходимо иметь

весь типологический набор из шести проектов. Осуществляя усложнение проектного содержания и усложнение формы — атомарных проектов в сочлененные проекты, из семейств сочлененных проектов выстраивая системный проект и превращая единичные в атомарный, сочлененный или системный проекты, соответственно, атомарнотранслируемый, сочлененнотранслируемый и системнотраслируемый проекты, одновременно определять принципы содержательной трансляции проектов.

Инновационные стратегии проектных экспериментов

Наличие разработанных проектов четырех типов не означает, что эти проекты могут быть автоматически реализованы, и это приведет к замене существующей системы образования какой-то новой. Появление серьезных образовательных проектов создает предпосылку для формирования инновационной стратегии проектно-реализационных экспериментов. Проект не может быть реализован мгновенно, и поэтому одновременно с процессами разработки и реализации принципиально нового образовательного проекта, получения в соответствии с идеями данного проекта принципиально новых образцов образования должны продолжать действовать существующие образовательные институты.

Методологическое представление о сфере образования требует различения и соорганизации процессов функционирования образования и развития. Для осуществления масштабных проектных экспериментов, нацеленных на развитие практики образования, проектируемые образовательные процессы, образовательные институты и региональные образовательные системы должны быть выделены в виде *развивающейся системы образования*.

стр. 306

Развивающаяся система образования включает:

- экспериментальную образовательную площадку (ЭОП), на которой проектируются, разрабатываются, создаются качественно новые типы содержания практики образования, новые формы всех видов и ступеней образования, новые технологии обучения и практики воспитания;

- инновационный образовательный институт или его фрагмент, в котором происходит освоение нового содержания образования и новых форм образовательной практики с одновременной подготовкой и переподготовкой педагогов, участвующих в инновационной деятельности;

- консервативный образовательный институт — точка устойчивости в развивающейся образовательной системе, относительно которой диагностируется нормальный (обычный) уровень результативности образовательной системы, позволяющий соотносить и сравнивать результаты новых типов образования и отработанных, устоявшихся способов и форм организации образования, воспитания и подготовки;

-управленческо-методологические, экспертные, научно-диагностические и коррекционные службы, обеспечивающие работу развивающейся системы образования.

Выделение развивающейся образовательной системы образования основано на соорганизации процессов функционирования (*консервативный образовательный институт*) и развития (ЭОП) через инновационный образовательный институт. Эта соорганизация отнюдь не строится на принципах иерархической технократической системы, когда отдельные точки высокопродуктивного образования навязываются в качестве элементов подражания гигантской "серой массе" учительства.

Задача состоит совершенно в другом. На ЭОП за счет высокой концентрации практикоориентированной разработческой науки создаются экспериментальные чертежи и первые демонстрационные образцы новых типов практики образования. Затем на основе этих образцов как ориентационных точек для учительства и работников сферы образования, очерчивающих *зону ближайшего развития* сферы образования, выращивается многомерная, встроенная в социальный мир и региональные процессы общественного развития, новая практика образования, непохожая на первоначальные демонстрационные образцы.

Различение ЭОП, инновационного института и консервативного образовательного института позволяет очень четко отрефлексировать временные затраты построения на основе проектов полноценной системы образования и начать координировать время процессов реализации проектов со временем

функционирования существующей системы образования. Для этого системы экспериментальной деятельности и экспериментального образования по разработке и реализации проектов развития образования должны существовать наряду с процессами функционирования существующего образования.

Полидисциплинарная эпистемическая (знаниевая) организация проектных экспериментов в образовании

При этом совершенно неправильно считать, что создание проекта развития новой образовательной практики осуществляется безотносительно к тем знаниям, которые получены в комплексе наук, обслуживающих образование. Проектирование сферы образования в целом, а также отдельных ее фрагментов строится на основе использования уже имеющихся знаний, само же проектирование выводит на постановку совершенно новых вопросов, для ответа на которые знания отсутствуют. Поэтому очень часто разработка конкретных организационных проектов наталкивает на постановку проблем на основе выделения методологических знаний об отсутствии конкретных дисциплинарно-предметных знаний, и поэтому выступает одновременно способом проектирования форм отсутствующих на настоящий момент знаний. С этой точки зрения проектирование выступает не некоторым безотносительно к имеющимся научным знаниям и исторической культуре развития образования произвольным конструированием организационных учебно-педагогических форм, но способом научного прорыва. Именно поэтому проектирование выступает сегодня как новый тип практических экспериментов в образовании и содержит в себе как практикоориентированную составляющую, связанную с построением конкретных образовательных учреждений, так и фундаментальную (а отнюдь не прикладную) составляющую, обеспечивающую прорыв в имеющейся системе знаний о самом образовании и его сложнейших прямых и опосредованных влияниях на развитие общества и людей.

Ведь можно отношение конкретного проектного содержания и обеспечивающего его знаниевого содержания перевернуть и выдвинуть следующий тезис. Всякий проект новой системы образования исходит из определенных знаний о механизмах развития самого образования и развития общества на основе образования. Поэтому реализация и построение конкретного

проекта есть либо подтверждение уже имеющихся знаний и гипотетических предположений, либо их отрицание. Только эта эпистемическая сторона проектирования должна быть вскрыта специальными логико-методологическими средствами анализа. Именно при выделении заложенного в проект эпистемического содержания становится очевидно, что проектирование развивающегося образования есть сложный философско-методологический эксперимент, основанный на своих особых техниках и способах экспериментирования.

Продemonстрируем это положение, выявляя полидисциплинарный эпистемологический разрез проектирования региональных сфер

образования и построения региональных программ развития образования. При построении этих программ для нас важнейшим оказывается тезис о превращении в современных условиях образования в средство развития региональных общественных систем. С этой точки зрения в социологии образования и в обществоведении встает специальная задача получения знаний не только о влиянии сложившихся форм общественной жизни на образование, но и об обратных влияниях образования на современное устройство общества. В плане анализа культурологической проблематики возникает вопрос о принципе организации культурно-насыщенных развивающих образовательных средах и условиях их создания. При реконструкции экономического дисциплинарного аспекта возникает особая проблема анализа, при каких социально-экономических условиях сфера образования должна иметь свое образовательное хозяйство, обеспечивающее стратегии опережающего накопления независимо от процессов в макрохозяйстве общества, свои образовательные банки и свои образовательно-инвестиционные компании. Одна из общефилософских проблем развития образования связана с определением принципов построения учебных предметов нового типа, исходя из представлений исторического развития существующей системы наук и практик, теоретического мышления и практической деятельности. Для обеспечения развития образования необходимы ответы и на сугубо традиционные психолого-педагогические вопросы: с точки зрения дидактики — каково устройство и организация нового содержания образования, каковы принципы построения новых типов учебных предметов; с точки зрения методики — каково устройство педагогической

мыследеятельности, каковы принципы организаций ситуаций учения-обучения для освоения новых типов содержания образования; с точки зрения педагогической психологии — каковы механизмы развития, новые типы учебности при освоении новых типов содержания образования, как соотносятся искусственные специально организуемые компоненты развития и естественные — эволюционно-возрастные.

Данная тематическая организация эпистемической составляющей проектных экспериментов в образовании позволяет продемонстрировать тип *исследовательского содержания*, которое может быть рефлексивно выявлено при анализе последствий реализации конкретных проектов, обеспечивающих развитие регионального образования. Таким образом оказывается, что внутри самой проектной работы может быть вычленена и специально организована рефлексия употребления существующих научных знаний при построении конкретных проектов, и на основе этой рефлексии развернут особый тип проектно-экспериментальных исследований, обеспечивающих разработку эффективных проектов.

От проектирования к технологиям программирования развития образования

Институциональные структуры, обеспечивающие реализацию проектов

Основная трудность реализации экспериментального проекта состоит в переходе от "бумажного" проекта к коллективу—носителю проектной идеи. Коллектив, реализующий проект, должен быть специально функционально организован в соответствии с содержанием важнейших проектных идей. Члены коллектива должны освоить различные деятельностные позиции в соответствии с той формой организации мыследеятельности, которая является конкретной основой проекта.

Из опыта хорошо известно, что если коллектив, который в дальнейшем должен стать реализатором проекта, на некотором предварительном этапе не выступил в функции соразработчика данного проекта, то в дальнейшем данный научно-педагогический коллектив окажется не способен самостоятельно осуществлять

реализацию предложенного ему учеными проекта. С другой стороны, само проектное содержание каким-то образом коллективно должно быть промыслено в перспективно-опережающем мышлении с точки зрения последствий и принципиальных трудностей его реализации. И наконец, последний, третий момент. Конкретный анализ опыта реализации проектов показывает, что, как правило, хороший проект никогда не реализуется в том буквальном виде, в котором он был создан, как мыслительный бумажный проект. Замысел никогда не совпадает с реализацией. В этом состоит один из важнейших принципов перспективно-организованных мыследеятельностей (проектирования и программирования). Поэтому коллектив, реализующий проект, должен постоянно возвращаться к исходному проектному замыслу с точки зрения выявленных новых обстоятельств в процессе реализации исходного проекта, заново ставить проектные цели, осуществлять перепроектирование. И это до следующего шага реализации нового конкретизированного проекта. Таких шагов в реализации может быть несколько (как правило, четыре-пять). И на каждом из этих шагов приходится переопределять исходное проектное содержание. Таким образом, в этом случае мы переходим от представления о проектировании как одноактной разработке проекта и его мгновенной реализации к представлениям о циклах перманентно осуществляемого проектирования. Понимание того, что это перманентно осуществляемое проектирование складывается из нескольких *одновременно* осуществляемых процессов — постановки проектных целей; анализа ситуации достижения этих целей; выделения тем,

требующих анализа и проработки; постановки задач реализации образовательного проекта — приводит к программированию процессов развития в образовании.

Все три затронутых выше момента — превращение научно-педагогического коллектива, работающего на экспериментальной площадке, в соразработчика проекта; проигрывание деятельностного содержания, заложенного в проект, а также условий и последствий реализации этого содержания; перманентное проектирование и программирование процессов развития образования с восстановлением исходных проектных идей и с анализом меняющейся ситуации реализации проекта — могут технологически осуществляться на основе специально создаваемых *организационно-деятельностных игр* (ОДИ).

ОДИ в образовании могут рассматриваться как особый метод комплексных полидисциплинарных проектно-программных экспериментов наряду с формирующим экспериментом В.В. Давыдова. В ОДИ, как и в формирующем эксперименте, проектируемая деятельность образовательного учреждения или службы не существует натурально, но должна быть в соответствии с особыми принципами игротехнической и методологической работы порождена внутри игры. ОДИ позволяют в имитационном мышлении воспроизводить, а затем рефлексивно анализировать позиционные структуры образовательной деятельности любого уровня сложности. Очень часто позиционные структуры образовательной деятельности не могут стать предметом анализа в индивидуальном мышлении теоретика. В условиях же игры они первоначально осуществляются в живом реальном действии членами коллектива и лишь затем становятся предметом рефлексивно-мыслительного анализа. Понимая все преимущества игры, можно даже предположить, что образовательно-игротехническая позиция будет требоваться фактически во всех точках России, где будут вестись работы по проектированию новых систем образования и программирования процессов развития образования.

Анализируя деятельность по разработке экспериментальных проектов образовательных учреждений и служб при помощи ОДИ и кабинетным методом, следует очень четко различать работу по созданию проекта, анализу результатов его реализации, по перепроектированию, с одной стороны, а с другой, — деятельность по реализации проекта на экспериментальной площадке. Для того чтобы проектирование и перепроектирование не сливались с экспериментом по реализации проекта и тем самым не разрушали его, последний должен быть специально институционализирован. Формы подобной институционализации в зависимости от типа проектного содержания весьма многообразны — это и школы-лаборатории, институты экспертизы создаваемых локальных проектов и процессов реализации программ развития образования,

консалтинговые фирмы, детско-взрослые производства, научные советы инвестиционных образовательных компаний и другие.

Необходимость специальной институционализации коллективов, реализующих конкретные проекты, тоже подчеркивает своеобразие экспериментов проектно-программного типа по развитию практики

образования. На наш взгляд, развитие всей системы работ в Российской академии образования предполагает переход к практическим экспериментам проектно-программного типа, конституирующим другой тип научности в образовании.

Социально-педагогическое проектирование и образовательное программирование

Скажем еще несколько слов по поводу образовательного программирования в отличие от педагогического проектирования. Действительность образовательного программирования захватывает два основных типа мыследеятельности, определяющих, с одной стороны, роль образования в современном обществе, а с другой стороны, место наук об образовании и образовательных знаний среди других научных и знаниевых структур. Эти два типа мыследеятельности следующие: исследования проблем образования, включающие в себя весь комплекс сложнейших психолого-педагогических исследований, и образовательная политика. Следовательно, исследования и политика являются двумя внутренними движителями программирования и одновременно тем, что управляется на основе создаваемых программ.

Образовательная политика и образовательное программирование

В соответствии с подобным представлением образовательное программирование, если оно, прежде всего, связывается с *образовательной политикой*, выступает как мыследеятельность по включению всего бесконечного множества содержательных, профессиональных, общественных позиций, определяющих место и функции образования в современном обществе. Эти позиции могут быть представлены как на федеральном, так и на конкретном региональном уровне. В зависимости от уровня программирования речь идет о создании федеральной, региональной или межрегиональной (федеративной) образовательных политик (*policy*). В отличие от проектов конкретного идеально-предметного видения того, что должно быть сделано, реализовано после того, как разработан проект, — программирование предполагает постоянную

работу, постоянную организацию процесса^[4] общественного развития образования. За всеми перечисленными проблемами образовательной политики, казалось бы, носящими исключительно концептуально-схоластический характер, лежат наиболее серьезные трудности практики образования: отсутствие в настоящий момент денег (средств) не только для развития образования, но и для поддержания его нормального функционирования. Все дело в том, что, на наш взгляд, отсутствием средств образование сегодня расплачивается за старую отраслевую форму организации. Будучи изолированным от экономики, социальной сферы, промышленности, образование превратилось в заложника неудачных и разрушительных экспериментов в хозяйственной жизни страны. Отдав свою кровь, мозг другим отраслям хозяйства, образование превращается в безжалостно эксплуатируемое существо. Более того, создав условия для накопления гигантского общественного богатства — прежде всего в форме интеллектуальной элиты страны, но точно так же и просто ее дееспособного интеллекта (когнитариата) — образование сегодня вдруг оказывается ненужным, и даже ставится вопрос об его уничтожении и сокращении. Уже не стоит вопрос, который на съезде работников образования ставил Ш. Амонашвили о том, что учитель должен быть гордым человеком, а для этого он должен получать нормальную зарплату.

Выйти из подобного абсурда можно, если начать программировать *общественную* форму развития образования. Это означает: начать складывать механизмы опережающего накопления финансового ресурса для развития образования; ответить на вопросы, как сегодня реально образование может создавать общественное богатство и формировать задействованный в нарождающейся новой экономике российского социо-культурно-экономического чуда интеллектуально-трудовой ресурс; как образование выступает фактором регионального развития и воспроизводства традиционных форм жизни российского общества; как образование сегодня позволяет не рассыпаться социальным программам в условиях роста преступности, смертности и заболеваний, гигантского процента неблагополучных семей. То есть сегодня необходимо заново самоопределяться и отвечать на вопрос, что сегодня, на новом этапе и в новых условиях, образование может дать России.

Но кроме проблем, связанных с социальной катастрофой и жизнью образования в ситуации этой катастрофы, образовательная политика должна иметь дело:

- с определением генетической матрицы нового российского общества, которое будет воспроизводиться на основе образования;
- с определением российского феномена демократии, противостоящего, с одной стороны, а с другой стороны, соотносящегося с феноменами демократии других типов обществ — американского, немецкого, английского, французского;
- с формированием многомерного сознания, противостоящего плоскому технократическому сознанию советского общества реального коммунизма.

Эти глобальные вопросы образовательной политики невозможны без осуществления исследовательской деятельности в области образования как второй важнейшей составляющей образовательного программирования.

Исследования в области образования и образовательное программирование

Для того чтобы рассмотреть стратегию развертывания исследований Российской академии образования, необходимо построить или хотя бы наметить идеальную действительность этих исследований. Первоначально определим логические требования, выдвигаемые к знаниям, являющимися продуктами исследований, развертывающихся в идеальной действительности. Этих требований, фактически, пять:

1. Знания, вырабатываемые исследованиями в области образования, должны обеспечивать получение новых представлений о механизмах обучения, образования, воспитания и развития индивида, группы, коллектива, общности.

2. Эти знания должны позволять формировать более глубинное представление о человеке (индивиде, индивидуальности, личности) — его сознании и мыследеятельностных процессах, в которые он включен и на основе которых он формирует способности. Необходимо, в частности, сформировать представление о человеке развивающемся и образующемся в отличие от человека идеологического.

3. Эти знания должны позволять устранять и преодолевать хотя бы частично социальные, культурные, антрополого-физиологические разрушения и деструкции на основе создания особых систем образования и на основе удовлетворения специфических образовательных нужд и потребностей.

4. Знания должны обеспечить новое понимание образования и его место в обществе, в процессах общественного развития и развития культуры. На основе этих знаний можно было бы определить: при каких условиях и в каких границах образование может рассматриваться

стр. 314

как средство развития региональных общественных систем; каким образом образование способствует появлению новых типов российского постиндустриального общества и интеграции самостоятельной независимой России в мировое сообщество; а также построить представление об *образовательном обществе*.

5. Знания должны обеспечивать углубляющееся понимание связи образования и систем культуры в контексте всемирно-исторического развития, а также в контексте национально-этнических систем различных культур.

Каждое из перечисленных требований задает определенный *тематический* блок знаний, который не может быть сформирован на основе монодисциплинарного знания (только психологического, например, или только логического), но предполагает комплексную и системную организацию многих разных дисциплин. А вот осуществлять эту организацию, занимая содержательно (а не формально-административно) управленческую позицию, может представитель любой научной дисциплины и любого научного направления, понимающий данную проблему.

Задавая эти требования к знаниям, системно формируемым на основе исследований в области образования, очень важно отметить, какова функция и способы употребления этих знаний в сфере образования, в мышлении и обществе в целом. В сфере образования на основе этих знаний можно осуществлять разработки новых типов содержания образования, методических систем, создавать новые формы организации образования. Но с другой стороны,

образовательные знания (Bildungswissens-Max Scheller) сегодня могут выполнять кардинальную роль в развитии всего корпуса знаний, методов и способов разных типов мышления, если данному типу знаний будет дана методологическая интерпретация.

В чем же своеобразная характеристика образовательного знания? Образовательное знание — это знание об антрополого-возрастных особенностях процессов мышления, коммуникации, понимания, рефлексии, действия в различных уникальных социо-культурных средах и общественных контекстах. Таким образом, образовательное знание есть логико-техническое знание (как формировать и выращивать способности мышления, действия и других процессов); есть антропологическое знание (что происходит с людьми на различных этапах освоения культурно-духовного содержания); есть культуролого-обществоведческое знание; а также перемножение всех этих типов знаний друг на друга: логико-антропологическое — логико-культурологическое — логико-обществоведческое — антрополого-культурологическое и тому подобное. После выявления данной характеристики нетрудно понять, какова роль и место данных знаний в организации процессов мышления

и деятельности в любых сферах профессиональной работы. Фактически, данный тип знаний позволяет ответить на вопросы: как формируются и осваиваются разные уровни профессионального мышления; какое вообще своеобразие в осуществлении различных фрагментов профессионального мышления задает возрастное измерение сознания; в какой мере формирование тех или иных способностей, стилей мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия определяется культурными и социо-культурными средами разного типа (в том числе информационными, телекоммуникационными, телевизионными и так далее) и общественными контекстами; в чем социо-культурная граница нормального и патологического и в какой мере патологическое нормализуется на основе социо-культурной переорганизации среды?

Определяя же основной результат, который должен быть сделан в области образовательного знания, и в какой-то мере тем самым намечая его и программируя, можно отметить следующее. Программируемая полисистема образовательного знания должна позволить представить развитие общностей людей на основе освоения ими духовно-исторического содержания в конкретных

регионально-культурных условиях. Это развитие, с одной стороны, предполагает организацию прорывов — выходов за средненормативную линию ожидаемого возрастного развития для отдельных возрастных когорт—ас другой стороны, это развитие есть не что иное, как воспроизводство отдельными личностями, коллективами, региональными общностями людей определенных типов культурно-исторического духовного содержания и, тем самым, построение и проращивание определенных типов сознания, лежащего в основе разных структур и форм субъектности. С этой точки зрения образовательное знание близко к религиозному знанию, пронизывающему жизненный путь личности, хотя и отделенному от форм воцерковленности.

Так, воссоздаваемая полисистема образовательного знания впервые может позволить сопоставлять и сравнивать разнонациональные формы целостного социо-культурного развития: например, американскую, германскую, японскую, китайскую и традиционно российскую¹, а также формы преобразования и развития систем образования этих стран. С другой стороны, подобная полисистема образовательного знания, которая и будет создаваться в Российской академии образования или в Центральном отделении этой академии, впервые позволяет поставить вопрос о целостных разнонаправленных характеристиках регионального развития (как разнорегионального, так и сорегионального).

Так, например, если обращаться к конкретной американской модели развития-реформирования образования, то с точки зрения

¹ Мы здесь специально перечисляем и приводим основные конкурентные системы социо-культурного развития в XXI веке.

предварительно вырабатываемой полисистемы образовательного знания можно сделать следующие замечания. Реформирование американского образования (некоторые работники американского образования называют это реформирование даже "образовательной революцией") определяется достаточно четко действующей инфраструктурой и сформированными сетями (networks), объединяющими все основные ключевые элементы американской системы образования: группы ученых-разработчиков; коллектив школы; коллектив педагогического колледжа; суперинтендант и его

штаб в школьном округе; работники агентства образования данного штата. Продвижение вперед одного из перечисленных элементов данной сети определяет перемещение вперед всей network. в целом.

Реформа образования конституируется технологией соединения движений при выработке решений сверху вниз и снизу вверх. Так, знаменитый документ "Америка 2000" первоначально разрабатывался коллективом при президенте и сбрасывался в американское общество сверху. Затем было организовано множество обсуждений на уровне практиков, и движение по принятию документа осуществлялось как сверху вниз, так и снизу вверх. Основным предметом обсуждения практиков заключался в определении уровня ответственности работников образования за поставленные цели.

Американская школа сегодня является средством решения сложнейших проблем американского общества. В образовательном пространстве создаются условия для нахождения форм соединения детей, в дальнейшем граждан, принадлежащих к разным этническим общностям; относящихся к разным социальным слоям, имеющих высокий, средний, низкий и крайне низкий доход; а также детей, имеющих нормальный уровень развития, и детей с задержками в развитии. Следовательно, американское образование есть средство и механизм формирования американского общества будущего.

Одна из проблем, широко прорабатываемая в системах американского образования — глобальное мышление, образование на расстоянии и экономическое образование — это формирование американского сознания, способного без сложностей включаться в анализ всех проблем всех стран современного мира и чувствовать себя адекватным сложнопротиворечивому устройству полисубъектного разнопозиционного современного мира. Одна из тем, которая сегодня очень широко обсуждается практически во всех образовательных колледжах США — это преимущества и недостатки образовательной системы Японии — основного геополитического конкурента США в области экономического соревнования. В какой-то мере это современное развитое всеохватно-имперское сознание (которым, например, обладали древние римляне, затем византийцы, представители Священной Римской Империи итак

далее). Но подобные же способы анализа на основе формирующейся полисистемы образовательного знания могут быть проведены и по отношению к региональным системам российского образования.

Образовательное программирование и российское образование в Центральном регионе

Определяя устройство образования в Центральном регионе России, мы должны осуществить в каком-то смысле очень странную работу — мы должны напрячь наше внутреннее зрение и попытаться увидеть внутреннюю духовную структуризацию этой части России. Выявление этой *духовной географии* является условием того, что создаваемое и развиваемое образование будет формироваться и строиться не в пустом пространстве, а укореняться и восстанавливать те культурные основы и глубины, которыми богата российская земля.

Безусловно, выявление подобной духовной географии и геоистории, которая станет компонентом содержания образования, осуществляется совместно с жителями Центрального региона, представляющими региональное образование. И этот момент является принципиальным требованием к создаваемой МАРО и Центральным отделением РАО технологии построения регионального образования. Так, например, по инициативе и на основе исходной концепции руководителей образования Калужской области МАРО и Центральное отделение РАО приступили как раз к выявлению духовной географии Калужской земли. По мысли калужан эта география связана с идеями русского космизма и с работами Л.В. Чижевского, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского. Для нас же отождествление духовной истории земли Калужской с русским космизмом является сложным вопросом и требует выявления самых разнообразных направлений мысли и проблематизации и распредмечивания самого понятия "русский космизм". В частности, в Калужской области находится Оптина Пустынь — и это религиозно-мистический момент духовной географии Калужской земли, который может быть противопоставлен "русскому космизму" в качестве иного духовного явления — "православно-христианской антропологии". Возле Калуги находится имение Киреевских. С этим именем в российской философии связывается определенная историческая и историософская концепция, противостоящая физико-историческим, естественнонаучно-историческим взглядам на историю Л.В. Чижевского. Таким образом, возникает сложное проблемное целое, в

соответствии с которым духовная география Калужской земли не может быть отождествлена исключительно с русским космизмом, а тем более с инженерно-научной (физико-технократической интерпретацией российских духовных явлений).

стр. 318

И это для нас принципиально, поскольку Россия и тем более российская провинция находятся под большим влиянием инженерно-естественнонаучной интеллигенции, весьма позитивистски ориентированной. Именно эта интеллигенция включилась сейчас в процесс восстановления российской духовной и философской истории, и это очень хорошо, с одной стороны. Но с другой — очень важно восстановить такие измерения российской духовной истории, которые не поддаются инженерно-естественнонаучной, физико-технической позитивистской интерпретации.

Но после того, когда в той или другой полноте будет восстановлено духовное историческое целое, связанное с Калужской землей, которое будет противоречиво и проблемно, встанет очень сложная почти, казалось бы, неразрешимая задача: как это духовно-философское и философско-естествознаниевое содержание связать с практикой общего среднего и высшего образования?

Для ответа на этот вопрос и могут быть использованы как технологии особого рода ОДИ, в которых формируются мегамашины из разных позиций, определяющие складывание новой практики образования и нового содержания образования. В структуре подобной образовательной мегамашины необходимо спроектировать систему взаимосвязанных позиций, которые и образуют решетку инфраструктуры новой практики образования. Например, в данном случае необходимо связать концептуально-философскую позицию с позицией логика и антрополога, чтобы на основе этой первоначально установленной узловой связи построить переход к позиции конструктора единиц содержания, позиции разработчика методических средств и, минуя еще несколько позиций, дойти, наконец, до педагога-проектировщика.

Но в данном случае, работая с философией "русского космизма", мы попадаем в сложную ситуацию. Поскольку оказывается, что нам надо построить не одну мегамашину, но несколько — для разных типов

содержания, действуя строго по законам формы этих разных содержаний. Одну мегамашину — для духовно-философского содержания, а другую — для философско-естествознательного содержания. Почему же мы утверждаем, что формы этих содержаний разные? Потому, что эти содержания лежат в основе разных типов общего образования: физико-математического образования как общего среднего образования и философско-духовного образования, или религиозно-духовного как общего среднего образования. Потому, работая над региональной программой развития образования Калужской области, придется формировать разные типы мегамашин, определяющих организацию практики образования.

На следующем этапе, после создания основных узлов программы,

стр. 319

необходимо будет организовывать переподготовку и обучение педагогов в соответствии с выделенными позициями мегамашины.

У нас (коллектива Московской академии развития образования) есть опыт формирования концепции и программы развития столичного образования, программ построения ханты-мансийского образования, опыт участия в создании программы тульского регионального образования, которые создавались на этих же принципах. Развертывание всей совокупности работ для построения региональных программ и концепций направлено на то, чтобы собрать воедино и начать формировать образовательную программу Центрально-российского мегарегиона в соответствии с его собственно духовной географией. В ходе подобной работы становится совершенно понятно, что образование является конкретным духовно-историческим феноменом, прикрепляющим человека к определенному культурно-историческому месту (к корням) и на основании этого формирующим субъектность личности, коллектива, общности, которые лишь в результате подобного формирования становятся способными ставить цели развития и определять будущее.

В создании подобных конкретно-региональных программ, втягивающих духовно-исторический опыт российской жизни в практику образования, мы видим новый этап развития представлений об образовании как конкретно-региональном

духовно-историческом феномене. Но из подобного видения этапов развития образовательного знания вытекают весьма определенные организационные следствия построения Российской академии образования и комплекса наук в области образования.

[1] Председатель Центрального отделения РАО — В.В.Рубцов.

[2] Безусловно, класс проектно-программных управленческих деятельности значительно шире: сюда входят проектирование, прогнозирование, планирование, сценирование, помимо проектирования и программирования. Более того, данные мыследеятельности имеют отношение к религиозно-духовным типам способностей: пророчеству, провидчеству, — но являются секуляризированными формами этих духовных даров.

[3] Щедровицкий Г.П. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975.

[4] Отсюда, например, такое направление в американском и западноевропейском менеджменте, как process methodology. То есть проблема заключается в том, чтобы не просто определить некоторый конкретный результат, но постоянно продвигать коллективную организацию совместной работы, переопределяющей сам тип результата.

Глава четырнадцатая. Идеальная действительность принципов построения региональной политики развития образования

О понятии политики развития образования

Говоря об образовательной политике, мы имеем в виду политику сферы образования по отношению ко всему нашему российскому обществу, то есть глубинное проникновение сферы образования в систему общественных взаимосвязей, их переоформление и переделку исходя из определенного набора стратегических целей развития российского общества средствами и методами образования. Наличие такой политики предполагает как конечный результат

формирование мощнейшего образовательного лобби в Государственной думе и образовательной партии, а также самоопределение системы образования по отношению ко всей совокупности сфер и систем общественного производства.

Идея образовательной политики имеет несколько разных уровней ее инициации и проектирования, конкретного построения, а затем организации и воплощения. Образовательная политика направлена на установление отношений со всей совокупностью сфер практики. Это предполагает формирование интерсекторальных коалиций вокруг сферы образования. Результатом формирования интерсекторальных коалиций является выдвижение межотраслевых меморандумов, фиксирующих конкретные наборы стратегических и тактических целей взаимодействия конкретных отраслей по проблемам, возникающим на пересечении компетенции различных отраслей. Но, организуя и формируя многочисленные пакеты конвенционально-договорных блоков образовательных политик, необходимо иметь идеальное представление о том, какова архитектура практики образования, складывающаяся в результате создания всего набора policy. Просматривание всего набора связей и всех типов включенности образовательных структур в практические сферы, а также анализ особенностей существования образования внутри всех перечисленных выше сфер мыследеятельности

стр. 321

позволяет задать представление о полисфере образования. Таким образом, с одной стороны, мы продолжаем вести разговор о *сфере* деятельности образования, с другой стороны, при подобном рассмотрении сфера российского образования является тем механизмом, который ориентирует и переорганизует на основе собственно образовательных механизмов другие системы практик, сферы их деятельности.

Практический вопрос, вытекающий из данного теоретического представления, заключается в следующем: есть ли в России политики, владеющие конкретным видением влияния системы образования на всю совокупность других систем практической мыследеятельности? К сожалению, мы вынуждены констатировать, что образовательные политики такого уровня сегодня отсутствуют. Но к ним приближаются, на наш взгляд, политики, работающие со столичным[1] и сибирским образованием.

И это легко объяснимо. Москва с ее социальными и социокультурными проблемами, с высокой интенсивностью жизни, с пограничными ситуациями подталкивает к необходимости строить достаточно сложные механизмы управления образованием и, самое важное, — хитроумные механизмы хозяйственно-экономического, кадрового и социального обеспечения образования. Но проблемы обеспечения образования могут быть решены, если будет сформирована востребованность результатов деятельности образования. И здесь-то, как раз в этой области, без образовательной политики обойтись невозможно. К выработке образовательных политик[2] руководителей образования Западной Сибири, в частности, Ханты-Мансийского округа, подводят совсем иные обстоятельства, другие основания, другие способы деятельности в конкретных ситуативных условиях. Большая протяженность территорий, удаленность от центра, разнородность национально-этнического состава, несформированность укладов жизни больших контингентов населения, быстро исчерпываемые природные богатства делают невозможным основывать управление образованием на какой-то сиюминутной конъюнктурной выгоде и требуют формировать *общественную стратегию развития данного региона*[3], превращая образование в механизм реализации данной стратегии. Но выдвижение подобной

стратегии, определяющей будущее данного округа и затрагивающей интересы представителей самых разнообразных общественных групп и профессиональных позиций, делает необходимой для ее реализации разработку целого корпуса образовательных политик.

Но помимо изощренного коммунально-политического анализа, позволяющего реализовывать содержательный профессиональный интерес стратегического уровня в разнородных переплетающихся взаимодействиях самых различных социальных и общественных групп, образовательная политика обязательно должна содержать в себе и опираться на некоторое концептуальное видение инструментально-преобразовательных возможностей сферы образования в современном обществе. С этой точки зрения, как бы то ни было парадоксально, управленческое действие в коммунально-политической сфере должно опираться на наиболее глубинное и принципиальное понимание функций, механизмов и, самое главное, возможностей образования в современном социуме. Известное определение — политика есть искусство возможного — приобретает

в данном контексте совершенно другой смысл. Для того чтобы находить возможные пути реализации интересов сферы образования, связанных с направлениями ее развития, нужно иметь представления о продуктивных возможностях преобразования общества на основе развития образования. Система общественной жизни, общественных отношений, включенная в преобразовательные процессы на основе образования, является *образовательным обществом*.

Для нас основным глубинным — ядерным — слоем общественной жизни, на который может осуществляться воздействие со стороны образования, является неотрадиционное мировоззрение русских, российских людей, их формы организации сознания, то есть то, что сегодня принято называть модным словом *mentality*. Поэтому для нас образование является разрабатываемым сверхоружием в борьбе мировоззрений на рубеже третьего тысячелетия. Основным результатом действия образования должно явиться самоопределение русских, российских людей относительно всей мировой истории — и места в ней российской государственности. Но точно так же важнейшим результатом действия и работы образования является погружение внутрь образования совокупности процессов развития всех основных наук и практик. При том речь идет не о псевдоинтегративной мешанине из разных дисциплин[4], которая сопровождается потерей базовых, исторически выработанных идеализации и, следовательно, разрушением культуры мышления в результате поверхностных коммуникативно-смысловых смещений; основной технологией разнонаправленного

процесса интеграции-дифференциации дисциплин и включения новых открытий и знаний в общественную практику является процесс проблематизации, получивший вслед за Николаем Кузанским название формирования "знания о незнании" (ученое незнание — *dokta ignorantia*), который и должен быть содержанием образования. Процесс проблематизации является мыследеятельностной технологией и техникой и, следовательно, в данном случае речь идет о мыследеятельностном содержании образования.

Но, помимо изменения мировоззрения на основе образования и преобразования форм организации сознания, существует и менее глубинный процесс — воздействия на общественные структуры

путем программирования процессов их изменения средствами и технологиями образования. Сюда относятся процессы создания рабочих мест на основе освоения новых профессиональных функций, снижение уровня криминализации общества за счет формирования правосознания учащихся, культивирование здоровья и оздоровление контингентов подрастающего населения средствами образования и так далее. Технология выращивания новых общественных структур в самой полисфере образования и на основе образования может быть обрисована и представлена достаточно четко.

Что же такое общественное развитие?

Здесь мы подходим к одной очень сложной проблеме, которую бы следовало назвать *проблемой общественного развития*. Непонятно, что означает "развиваться", что означает "развитие". Появление новых общественных связей, новых общественных институций, новых общественных функций, конечно же, не является развитием. Если общество переходит от одного состояния, в котором не было определенных функций и институтов, к состоянию, в котором эти функции и институты имеются, мы должны говорить не о развитии, но об изменении общества, общественных связей и отношений. Процесс развития тоже относится к классу процессов изменения, но это определенный тип изменения. И, может быть, изменения без всякого отношения к процессам развития потому и обозначаются как нечто похожее, что в них не происходит качественного закрепляемого преобразования ("чем большее число раз это изменяется, тем больше остается тем же самым"). И точно так же непонятно, что такое развитие на основе образования или развитие, организуемое средствами образования.

Одной из загадок категории развития является то, что с методологической точки зрения за концептуально определяемым и мыслительно

простраиваемым процессом развития всегда стоит — как определенный онтологический аналог — определенный физический процесс, описываемый и характеризующийся средствами и понятиями физики. Как это очень интересно показал Г.П. Щедровицкий в коллективной монографии "Педагогика и логика", за его пониманием

процесса развития стоит процесс измерения физического движения при помощи эталона.

Важнейшими моментами логико-философского определения процесса развития являются:

1. Структурное усложнение как важнейшая системная характеристика процесса;

2. Оестествление источника движения данного процесса; процедура, определяемая в философии как особая характеристика процесса — его имманентность.

3. Охват изменением всей системы общественной практики.

Выдвижение данных методологических критериев требует решения

достаточно сложной задачи — построения предметных критериев общественного развития. Необходимо заметить, что имеет смысл говорить о всемирно-историческом процессе развития в соответствии с критерием 3, поскольку точка развития или эпицентр возникающего развития, подобно воронке, должна затягивать всю мировую систему общественных связей. В соответствии с критерием 2 имеет смысл говорить об общественно-историческом развитии, поскольку оестествление общественных трансформаций, реформ, катастроф и изменений производится через историю. И, наконец, структурное усложнение (критерий 1) предполагает, что в новом, более усложненном состоянии общества воспроизводится предшествующее состояние общественной системы.

Сначала нарисует до примитивности простую картину. Имманентность процесса развития на основе образования может обеспечиваться за счет непрерывного прохождения новых антрополого-возрастных контингентов учащихся, новых "возрастных когорт" [5] через все звенья системы образования. Эта бесконечная повторяемость (на первый взгляд почти механическая, а на самом деле — сложная органико-социальная) и задает оестествляемую характеристику процесса воздействия на общество со стороны системы образования. Для того чтобы произошел системный процесс структурного усложнения, процессы целеполагания, которые до этого осуществлялись внутри государственных структур, должны быть освоены личностями и

общественными группами и перестать принадлежать формализму государства. Разведку и контрразведку, восстановление скрытых "страниц" истории,

стр. 325

меняющих самоопределение людей и формы организации их сознания, ритуалы, связанные с почитанием государственной истории, с этого момента осуществляют отдельные личности и общественные группы. Но после того, как часть государственных функций передается обществу, государство не уничтожается — уничтожается существовавший формализм государства. Тогда в общественном сознании национально-этнических групп впервые восстанавливаются рамки определенного типа государственности, добровольное свободное осуществление которых и отличает народ от населения. Для этого индивид должен уметь личностно самоопределяться и осуществлять государственное служение в свободном общественном пространстве, не занимая место государственного чиновника.

Общественно-исторический процесс развития является всемирно-историческим в том случае, когда вычленяемая и *генетически восстанавливаемая форма государственности* содержит в себе геополитические проекции в форме связей государственности данного типа с государственностями других типов. Содержанием политического мышления является по понятию процесс *генезиса государственности* в данных конкретных ситуативных условиях. Форма же политического действия может быть весьма различна — от речи к нации до совершения религиозного обряда.

Обсуждая конкретно проблемы становления и генезиса российской государственности в современных условиях, следует иметь в виду, что процесс ее происхождения может быть восстановлен лишь в проблемной форме и предполагает организацию, как минимум, трех совершенно разных позиций[6], имеющих свои собственные представления и программы восстановления государственности в России: монархической, либеральной и социал-демократической.

Целая группа (кластер) позиций, которая условно обозначается позиционным символом "монархическая", ориентирована на восстановление традиционных форм власти в России, на установление жесткой взаимосвязи механизмов власти и церковной

жизни. Содержание, вычленяемое при заимствовании данной группы позиций, связано с подчеркиванием уникальности "природы" российской власти и несводимости ее к западным прототипам и образцам. Группа позиций, обозначаемая символом "либеральная", наоборот, ориентирована на "западнизацию" форм государственности и механизмов власти в России. Основным инструментом осуществления этого процесса является институционально-правовая форма, что противостоит обращению к ценностям естественного права и к идее справедливости, характерному для российских философов права — "монархистов" (например,

И.А. Ильина). Введение группы социал-демократических позиций, крайней, наиболее вырожденной и превращенной из которых является позиция большевиков, захвативших власть в России в октябре 1917 года, связано с утверждением особой природы народовластия и федеративизма как принципа построения государственности. Таким образом, восстанавливаемое содержательное ядро последней группы позиций имеет прежде всего отношение к П. Прудону, но не к К. Марксу.

Нетрудно заметить, что данные наборы позиций, имея разные функции, обеспечивают своеобразную систему проекций мирового геополитического поля на ситуацию в России. Узурпация поля власти одной группой позиций и насильственное уничтожение двух других групп привело к тому, что проблема взаимосвязи трех групп позиций не разрешилась и происходит вновь и вновь повтор в столкновении формальных альтернатив, декларируемых каждой группой. Более того, если одна из групп позиций захватывает все поле власти, она затем изнутри (внутри своего кластера) воспроизводит позиции других групп: сюда относим деспотические ориентации Сталина, нацеленные на восстановление имперских институтов управления в России, либерализм Хрущева и тому подобное. Для постановки и разрешения проблемной ситуации должно быть построено конфигурационное пространство, которое может быть символизировано как четвертая группа позиций, объединяющая на определенных основаниях три ранее проявившиеся группы. Это конфигурационное пространство может быть восстановлено только как определенное измерение *общественных процессов в России*, причем сами группы позиций будут распределены и представлены как определенные наборы взаимосогласующихся друг с другом,

обязательных общественных функций, фиксирующих и удерживающих пока еще не выявленную матрицу российской государственности. Возможность удержания всех трех групп позиций и последующей их соорганизации свидетельствует о мере усложнения общества.

Вариант подобной матрицы, задающей проект структуры усложняющегося российского общества и одновременно воспроизводящей этнонациональные и антрополого-исторические предпосылки неотрадиционной российской государственности, может быть организован в соответствии с тремя функциями:

1. Воспроизводством исторической уникальности российской государственности.

2. Установлением соотношения и связи форм организации жизни в России с уровнем организации жизнедеятельности во всем мире.

3. Увеличением степени участия всех групп российского населения народа в осуществлении власти.

В соответствии с изложенной точкой зрения государственность является исторически складывающейся формой общественного

единства разных этнонациональных групп, проживающих на территории данной страны. Это единство имеет многочисленные формы проявления и закрепления: языковую, политическую, хозяйственно-экономическую, правовую, военную. Разрушение государственности может быть связано с усилением единства в одном из указанных выше аспектов (например, правовом или военном) одновременно с разрушением единства во всех остальных аспектах. Такое единое общество-суд, или единое общество-войско, или единое общество-гулаг, реализовав свою функцию, работавшую как принцип единения, рассыпается и перестает существовать.

Таким образом, проблема общественного развития предполагает одновременное решение всех трех вопросов:

1. Сохранения идентичности данного общества как исторического организма, что обеспечивается сохранением данной страной выработанного ею типа государственности.

2. Воспроизводства общественного производства и форм организации общественной жизни.

3. Организации собственно процессов общественного развития как рывка на основе переорганизации производств и социо-культурных институтов.

Никакого общественного развития не может быть, если данное общество не сохраняется как устойчивый самоидентичный народ, имеющий определенный тип исторической государственности. Никакого общественного развития не происходит, если в масштабах всей общественной системы не воспроизводится сложившаяся на предыдущем этапе жизни населения данной страны его способность мыслить и действовать. Никакого развития не может быть без собственно развития, то есть технологического-организационно-социо-культурного рывка или прорыва (break-through).

Организация общественного развития на основе образования предполагает одновременное осуществление нескольких разных процессов:

1. Конструирования новых типов содержания образования, снимающих основные результаты развития знаний, средств организации мышления в различных научных, философских, технических и менеджерально-политических дисциплинах, при этом предпочтение отдается особым учебным предметам и средам, позволяющим осваивать системные средства описания знаний и мышления, используемые в междисциплинарных проблемных комплексах.

2. Формирования предметных курсов, создающих информационную базу для адекватного самоопределения в поле отечественной истории, а также создание форм специального образования, инициирующих профессиональное и мировоззренческое самоопределение.

3. Формирования своеобразных курсов, позволяющих стягивать в единое пространство осмысления и сталкивать в нем разноэтнические поликультурные содержания, процесс освоения которых имитирует генезис российского сознания (менталитета).

4. Создания новых форм организации образования в виде: детско-взрослых производств, ориентированных на проектирование пятого и шестого техноорганизационных укладов; проектов, экспедиций, инициатив, обеспечивающих формирование способности самоопределяться и действовать.

5. Построение новых типов организации учебно-воспитательного процесса, позволяющих замыкать в единый цикл получение нового знания и его употребление, замыкать в единые циклы понимание принципов организации разных типов мышления и мыследеятельности и экспериментирование с ними.

6. Освоение новых типов мыследеятельности в образовании: таких, как проектирование, программирование.

Региональная политика развития образования и ее принципы

Основные принципы региональной политики развития образования определяются двумя совершенно разными процессами развития: общественного регионального развития на основе образования и развития самого образования, выступающего в качестве средства организации первого процесса.

Проблема общественного развития в каждом регионе России имеет, безусловно, свою специфику, но, с другой стороны, может быть выделено и некоторое исходное ключевое обстоятельство, определяющее предмет общественного развития в России сегодня. Этот предмет — восстановление в конкретном регионе российской государственности. Данное утверждение может показаться парадоксальным или даже абсурдным. Как?! Свободные общественные группы должны заниматься тем, чтобы думать про это треклятое государство и сажать на свою голову новый тоталитаризм? Но мы различили уже государство, понимаемое как государственный аппарат с его технологией принуждения, и государственность, выражающую в процессах единения людей на определенной территории форму этноконфессионально-национального (а для России — этноконфессионально-мультинационального) архетипа сознания. Так понимаемая государственность требует сегодня

вступления в реальную идеологическую и мировоззренческую борьбу за формы самосознания русских и российских людей в регионах.

Региональная российская государственность проявляется в том, какие долгосрочные цели мирового уровня ставят жители данного региона, почему они укореняются и живут в данном регионе, какая этноантропологическая и этноконфессиональная форма организации их сознания определяет их самоидентичность (что означает быть русским или россиянином) по отношению к другим принципам идентификации? Ответы на эти вопросы и должна получить развивающаяся личность в сегодняшних институтах регионального образования для того, чтобы быть конкурентноспособной в XXI веке.

Второй не менее важный принцип политики образования, определяющий общественное развитие в регионах, состоит в демонстрации учащемуся востребованности образования и знаний, а также в передаче ему образцов завоевания позиции в профессиональном мире, коммерции, производстве, науке и культуре на основании реального, а не фиктивного получаемого им образования. Ребенок, учащийся должны понять, что быть образованным выгодно, но выгодно с точки зрения жизненной стратегии, а не узкокорыстного интереса, и надо ему показать, как на основе образования можно занять ключевые позиции в обществе, связанные с ответственностью за судьбы России. Это и есть, на наш взгляд, воспитание через образование и через присваиваемую на основе тяжелейшего труда образованность. Третий принцип региональной политики образования в регионах состоит во введении учащегося в глубокий методологический (научно-философско-религиозный) историзм как тотальный метод освоения всякого знания, тотальную технологию формирования всякого мышления и всего набора интеллектуальных интересов и привычек. Любое новое, неслыханное открытие, или факт, или призыв из общественно-политической жизни должны осмысляться в образовании через всю толщу мировой истории и российской истории как мировой.

И наконец, четвертый принцип региональной образовательной политики состоит во включении участника образовательного процесса в специально организуемое поле содержательных проблем, определяющих формирование новых наук и практик, а также новых

методов мышления, новых техник понимания и рефлексии, новых способов личного действия.

За этими четырьмя обозначаемыми ключевыми принципами региональной политики стоят технологии их осуществления, специально разрабатываемые нашей группой. Именно наличие технологий, рассматриваемых в четком соответствии с выделенными принципами, и позволяет рассматривать образование в качестве рычага преобразования общества и сверхоружия, обеспечивающего организацию сознания подрастающих поколений. Перечислим лишь некоторые.

стр. 330

Например, для создания сред, позволяющих формирующейся личности решать в ходе образования проблемы самоопределения и строить самоидентификацию по отношению к российской истории (это есть, на наш взгляд, проблемы *образовательной культур-антропологии и культуроперсонаологии*) нами и был создан проект культур-антропологической школы[7]. Основанная проблема, которая решается в данном учебном заведении, где учатся ханты, ненцы, коми-зыряне, русские — национальности, которые испокон веков населяли эту территорию, состоит в организации на основе учебных предметов и курсов процесса генезиса сознания, формирующегося в условиях укоренения в материнской культуре этноса, а также в условиях взаимодействия культур этих разных народов. Данный тип сознания, который включен в историческое, конфессиональное, лингвистическое, бытовое поле своего собственного этноса, с одной стороны, а с другой — способен воспринимать культуру и мировидение этносов, находящихся с ним в контакте, и есть традиционно российский для данного региона тип сознания. Невключение сознания хантыйского ребенка в абстрактные лингво-изыскания венгерского или финского языков, что по сути означает мадьяризацию или финизацию населения, но формирование русского сознания хантыйской интеллигенции, находящейся в контакте с русскими и другими этносами и, наоборот, реальное включение русских детей в культуру народов, на исконной территории которых они проживают. Именно русское (и русское имперское в том числе!) сознание в отличие, скажем, от американского и британско-имперского способно воспринимать чужую культуру другого народа как свою собственную, не пытаясь ее подравнять под абстрактные единоквилизационные рамки или общецивилизационные ценности.

В качестве примера технологии, соответствующей второму принципу, может быть приведена такая форма организации обучения, как метод совместной разработки взрослыми и детьми проблемного (с социокультурной точки зрения) проекта. Это не абстрактный метод проектов всего и вся, которые так сегодня любят использовать в телекоммуникационных открытых колледжах и университетах, но постановка конкретной социальной и обязательно культурной проблемы, решение которой предполагает и выработку новых средств мышления, отсутствующих сегодня в культуре, и изменение структуры социальных организаций. Именно участие в разработке совместно со взрослыми — профессионалами и педагогами — и есть современная форма практического использования детьми знаний и образованности.

Для реализации третьего принципа необходимо создание многочисленных исторических и историософских курсов, которые формируют

историческое мировоззрение и при освоении содержания традиционных учебных дисциплин и историческое мировоззрение жителя конкретного региона России. Например, для жителя Ханты-Мансийского региона очень важен исторический или историософский курс "Нефть в России и на Ближнем Востоке", только при освоении которого может появиться впервые осознание проблемы регионального общественного богатства, условий его формирования и уничтожения либо корыстного присвоения антирегиональными элитарными группами.

Наконец, особенно важный для нас четвертый принцип предполагает конструирование новых типов мыследеятельностного содержания образования в виде метапредметов и синтетических метапредметных сред, которые воспроизводят в своей структуре основные направления развития знания и мышления, а также содержат новые техники, способы и подходы мышления (системный и системномыследеятельностный анализ, техники конфигурирования и онтологической работы, категориальный анализ и техники понимания). Для включения в содержание образования проблем формирования новых практик очень интересной является идея создания современных детско-взрослых производств, включающих в свою структуру не только исполнительскую и управленческую деятельность, но и проектно-

конструкторские, проектно-исследовательские разработки, изобретательство. Освоение современных конкурентноспособных производств как сложноустроенных многопозиционных мегамашин и есть включение детей в осмысление проблем развития сегодняшней индустриальной и завтрашней эпистемо-индустриальной практики, в которой основной процесс смещается с производства вещи на производство знания, меняющего технологию производства вещи.

Но для того чтобы образование могло стать технологией общественного развития в регионах, средством развития региональных общественных систем, оно должно сегодня выстоять в сложнейшей социальной борьбе и стать на порядок более мобильным, организационно и социо-культурно эффективным. Политика развития образования в современных социально-экономических и социо-культурных условиях состоит в том, чтобы у образования появились, прежде всего, собственные финансы и экономика, а также его собственное хозяйство и индустрия. Отсутствие этих структур, только и превращающих образование в реальную сферу практики, имеющую все компоненты для эффективного существования, делает существующую систему образования заложником социально-экономической катастрофы, вызванной непрофессиональностью правительства и его советников. У образования нет своих банков, инвестиционных компаний, залоговых институтов, собственности, поскольку образование никак не может стать сферой социальной практики и продолжает исповедовать

организационные идеи отраслевизма. Преодоление отраслевизма образования и превращение в сферу со своими финансами, индустрией есть важнейший принцип образовательной политики в регионах.

Формирование образования как полисферы — другой важнейший принцип образовательной политики, связанной с развитием самого образования, — предполагает формирование вокруг проблем социализации, воспитания, здоровья, благополучия детей и подростков интерсекторальных коалиций других сфер со сферой образования. На основе подобных коалиций могут впервые начать решаться вопросы рационального формирования бюджета социо-культурной сферы, отпускаемого не на прокорм существующих

контор и учреждений, то есть не на учрежденческое функционирование, но на решение интегральных социо-культурных проблем в регионах, а именно: снижения уровня детской преступности, преодоления уровня детской наркомании, смертности и заболеваемости, организации интенсивно-насыщенного свободного времени ребенка, создания условий для его неадаптивной социализации и т.д. Технологией формирования интерсекторальной коалиций в условиях России могут стать организационно-деятельностные игры и консультации по стратегическому планированию совместного действия различных отраслей. Эти формы коллективной работы были уже опробованы для реализации данного принципа образовательной политики в Ханты-Мансийском округе, в Москве и хорошо себя зарекомендовали в этой функции.

стр. 333

[1] См.: Дмитриев Д.Б., Потапов Е.А. Столичные стандарты образования // Россия-2010.1994. N4.

[2] Мы понимаем ваше недоумение, уважаемый читатель. Слово "политика" принято в русском языке использовать в единственном числе. Это кроме всего прочего, видимо, связано еще и с тем, что мы привыкли к тому, чтобы у нас была одна правильная политика Политбюро ЦК КПСС. Но что поделаешь, если для осуществления эффективной деятельности должно быть много разных политик — разнообразных и разнотипных по структуре, целям и организационно-реализационным механизмам.

[3] Именно поэтому аббревиатура МАРО имеет две расшифровки — Московская академия развития образования и Методологическая академия развития общества.

[4] Типичным примером является якобы возрождаемая педология. Но тип соединения в ней комплекса биологических и гуманитарных знаний переносится из конца XIX века и остается при всей его наивности совершенно невыявленным, и поэтому ничего другого, кроме некоторой социальной евгеники, мы здесь не получим.

[5] Емкое выражение В.И.Слободчикова.

[6] См. цикл статей "Исторический проект: Проблема русской революции" по соответствующему проекту О.И. Глазуновой // Россия-2010.1994. N 1/2.

[7] См.: Часть вторая. Глава четвертая наст. изд.

Глава пятнадцатая. Проектное сознание (вместо заключения)

Вводя проблематику проектирования в образование необходимо обратить внимание на совершенно особую форму сознания человеческой деятельности и мышления, без которой невозможно обсуждать современные проблемы развития наук и практик. Это — проектное сознание. Наличие подобной формы сознания лучше всего обнаруживает и доказывает, что существуют проектное мышление и проектная мыследеятельность. Форма сознания есть готовая предъявляющая и себя познающая реальность самодействующей субъектности. С другой стороны, проектное сознание не есть чисто субъективный феномен — проектное сознание есть всемирно-исторический опыт преобразования различных областей практики на основе целевой формы движения мыследеятельности. В этом случае мы изучаем и рассматриваем само проектное мышление и деятельность не как некоторую несостоявшуюся химеру и некоторый еще только в каком-то отдаленном времени вероятный и предположительный проект, но как реально существующую самодеятельность и жизнь. Сам деятель, находящийся внутри данной формы проектного сознания, описывает и предъявляет его как некоторую вполне определенную, существующую реальность. Проектное сознание есть, фактически, не что иное, как исторический антропологический результат, наличие которого и позволяет утверждать, что люди используют приемы и техники проектирования в различных областях практики и в повседневной жизни.

Проектное сознание существует очень давно. Обращение к анализу текста "Государства" Платона позволяет утверждать, что перед нами рассмотрение и введение структур проектного сознания. Обращение к идее блага, которая конституирует устройство мира идей, есть не что иное, как объективация и введение тех оснований, которые позволяют осуществлять проектные полагания, простраивая систему идеального государства.

Но основная проблема состоит в том, что до конца XX века познание остается отождествлено с исследованием. Различение и даже противопоставление исследования и познания было невозможно. Это объясняется главенством знаний, вырабатываемых в естественных науках по отношению к другим типам знаний. С нашей точки зрения, сегодня можно ставить вопрос о том, что современные формы познания немыслимы без проектирования, а также планирования, программирования, прогнозирования — совокупности мыследеятельностей, образующих управленческий разум. Более того, становится понятно, что сама потребность в исследовании и в знаниях, получаемых на основе исследований, диктуется задачами управленческой мыследеятельности. Генезис форм организации и способов осуществления исследовательской мыследеятельности объясним только из анализа мыследеятельности проектирования, но не наоборот.

Основная характеристика проектного сознания состоит в том, что это сознание способно полагать в качестве основания проецируемого и идеально строяемого будущего то общественное целое, которому само это сознание принадлежит по происхождению, по условиям производства и порождения. Что означает данное утверждение? Всякое сознание есть не что иное, как форма отражения полной общественно-мыследеятельностной структуры, конкретного общественно-исторического бытия. Эта форма отражения выступает не пассивным фотографическим снимком или отпечатком, но активной отображающей сферой моделирующих преобразований и символизации, которая в то же время принадлежит системе общественной жизни, выступающей в качестве предмета отражения и отображения. С этой точки зрения сознание вскрывает внутри себя проблемные исторические отношения мышления и деятельности. Субстанциональным, материально удерживающим, закрепляющим началом во взаимоотношениях этой пары взаимодействующих и противодействующих систем мышления и деятельности является деятельность. Моделирующим, символизирующим, идеально представляющим началом выступает мышление. Поскольку развитие отношений мышления и мыследеятельности (и прежде всего организационно-практической мыследеятельности), их диспараллелизма (их непараллельности), что безусловно противостоит идее тождества бытия и мышления, является всемирно-историческим процессом, то современное рефлектирующее сознание содержит внутри себя всю мировую историю отношений двух этих систем друг с другом и может заново порождать и проигрывать определенные этапы этих отношений, выдвигая новые варианты решений, отклоняющиеся от

сложившейся траектории. Но как бы при этом ни выстраивались отношения мышления и организационно-практической мыследеятельности в сфере сознания, в целом основная характеристика проектного

стр. 335

сознания состоит в том, чтобы на основе идеализационно-моделирующего и символизирующего мышления осуществить преобразующее действие исходной системы практической мыследеятельности в ситуации, то есть на основе проекта вырваться и выйти за сферу сознания и мышления. Это преобразующее действие на основе проекта меняет саму ситуацию и исходную форму общественной жизни, к которой прикреплены и принадлежат носители сознания и которой определяется устройство самого сознания.

И здесь очень важно задать специфику проектного сознания, различив внутри него проектное мышление, прогнозирующее мышление и программирующее мышление. Все эти различные типы мышлений, обеспечивающие работу с будущим, лежат внутри сферы проектирующего сознания и как виды мышлений принадлежат к единому роду проектного мышления или проспективно-рефлексивного мышления.

Отличие прогнозирующего мышления состоит не столько в том, что оно переносит в будущее систему общественной жизни, корректируя эту забрасываемую в будущее форму привходящими, привносимыми в нее извне помехами и влияниями. Все дело в том, что при прогнозировании не изменяется сама прогнозирующая позиция (индивидуальная или коллективная), осуществляющая подобную работу. И с этой точки зрения прогнозирование ближе всего сегодня к сложившимся формам естественнонаучного мышления и превращается чуть ли не в единственную доктрину работы с будущим. Внешнее прорисовывание объекта, который движется по своим собственным законам без изменения мышления и сознания субъекта, существует и живет внутри прогнозируемого целого, — такова наиболее распространенная сциентистская методология работы с будущим.

В случае проектирования изменение субстанциональных антропологических характеристик лица или коллектива,

осуществляющего проектирование, является обязательным. С этой точки зрения проектное сознание обязательно связано с процессами развития и саморазвития и без активного включения этих процессов невозможно. Более того, можно утверждать, что притягательность сегодня проектного сознания, как сознания репрезентирующего другой тип научности, в том и состоит, что оно обязательно связано с личностной формой саморазвития. Именно поэтому теория проектирования является продолжением культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, хотя и находится за рамками конкретной культурно-исторической концепции Л.С. Выготского[1]. Выход в проектную позицию предполагает расслоение человека на:

1. Принадлежащего общественно-коллективной форме мыследеятельности, предмету проектного преобразования.

2. Лицо, занявшее проектную позицию.

стр. 336

Таким образом, проектирование есть самопреобразование, опосредованное преобразованием формы коллективно-общественной мыследеятельности, в которую включено лицо или коллектив, осуществляющие проектирование.

Программирование, в отличие от проектирования, предполагает не одноразовый акт проектного преобразования, не единичный проект, на основе которого обеспечивается шаг перехода из прошлого в будущее, но процесс постоянных итеративных шагов постановки проектно-преобразующих целей и реализаций созданного проекта. Поэтому можно было бы утверждать, что программирование есть не что иное, как *перманентно*, постоянно осуществляющееся проектирование. В ходе этого перманентного проектирования подхватываются результаты предыдущих актов проектного мышления и вовлекаются в систему следующих актов проектного мышления. Но при переходе к этим процессам постоянно осуществляющегося проектирования происходит изменение самой действительности мышления, вместо единичного проекта радикального и окончательного преобразования системы в целом появляется совокупность удерживаемых и организуемых процессов анализа ситуации, постановки целей, тематизации, решения задач, постановки и решения проблем, перевода проблем в задачи. Результатом программирования становится не идеальный проект,

который требует своей реализации, но, выращиваемая эволюционно, шаг за шагом, коллективом-субъектом программирования система мыследеятельности.

Отдельный очень сложный вопрос состоит в том, при каких условиях это преобразование и есть процесс общественно-исторического развития, а не простое изменение сложившейся системы организации мыследеятельности и форм жизни. Наиболее распространенной и часто встречающейся точкой зрения является утверждение, что создание проекта является переходом к новому, к тому, чего еще не было. И этот критерий новизны выделяется субъективно и интуитивно чуть ли не в качестве важнейшего при разработке и создании проекта. Отсюда, на наш взгляд, получается, что в отличие от естественнонаучного сознания, руководствующегося критерием истинности, проектирующее сознание опирается на критерий реализуемости. Но появление проектов, четко отвечающих критериям новизны, впервые позволяет ставить *проблему оснований* осуществляющихся проектных полаганий. Критерий новизны является поверхностным, не позволяющим вскрывать форму организации проектного сознания. Как показано в ряде методологических работ[2], построение проекта всегда опирается на тот или

иной исторический прототип. А выбор того или иного исторического примера в качестве образца на этапе формирования проектного замысла и является внутренним определением проектного создания, его архетипа, внутренне тяготеющего к той или иной системе исторических образцов, а следовательно, вырабатывающего внешне скрытую свою систему отсчета и участвующего в определенной системе процессов воспроизводства. С этой точки зрения внутри самих актов проектного сознания происходит выбор: либо *соорганизация общественно-исторических процессов* воспроизводства и развития, либо отказ от данной проблематики.

С точки зрения включения проектного сознания в управление процессами развития могут быть четко зафиксированы и выделены две возможности. Первая связана с осуществлением *аистов проектирования* на основе развертывания процессов развития естественнонаучных знаний. Данный подход к проектированию, на наш взгляд, наиболее отчетливо и выпукло представлен в работах П.Г. Кузнецова. Его основная идея, относящаяся к методологии

проектирования, состоит в том, что, развивая физическое знание и выводя его за пределы физической предметной онтологии для анализа практических систем, например, систем транспорта, можно создавать технические проекты, реализуя и воплощая результаты естественнонаучных прорывов и новых дисциплинарных знаний. Так, например, создание новых систем планирования предполагает разработку динамики неголономных систем, в которых "связи осуществляются не по координате, а по скорости"[3]. И можно сказать, что это и есть тот основной путь продвижения общественной практики, который использовался в Европе, затем в США и Азии последние 300 лет на основе достижения научных революций, в результате превращения научных революций в научно-технические. Более того, можно сформулировать вопрос: а как может быть по-другому? Наука открывает новые законы, создает новые технические способы измерения различных процессов, а на основе этих законов и более дифференцированного контроля за организацией процессов на следующем этапе общественного познания выдвигаются новые научно-технические решения.

Но если считать, что естественнонаучные знания, разрабатываемые в различных предметных действительностях, никоим образом не отражают и не репрезентируют устройство общественно-исторической практики, которая имеет мыследеятельностную природу, или делают это настолько опосредованно и искаженно, то возможно совершенно иное понимание организации проектной работы.

Обратим внимание на следующий фрагмент из "Науки логики" Г.В. Гегеля: "... но ответ на вопрос, какие именно из этих отношений, в которые могут быть поставлены степенные определения, составляет собственный предмет и интерес дифференциального исчисления, должен быть почерпнут из него самого, то есть из его так называемых *применений*. Последние и составляют самое суть, действительный способ действия в математическом решении того или иного круга проблем; этот способ действия существовал раньше теории или общей части, и применением оно было названо позднее лишь по отношению к созданной затем теории, которая ставила себе целью, с одной стороны установить общий способ действия, с другой — дать ему принципы, т.е. обоснование"[4]. В приведенной выше цитате Г.В. Гегель осуществляет, на наш взгляд, распрямление теоретического научного знания, показывая, что в его основе лежит

практический способ. Возникает вопрос, можно ли проектировать системы мыследеятельности, опираясь на разработку и обнаружение практических способов?

Это вполне возможно, если иметь мыследеятельностный язык и метод мыследеятельностного анализа практических систем. В этом случае возникает задача представления рассматриваемой практической системы как системы мыследеятельности. И затем шаг перевода данной системы в будущее будет определяться разработкой проекта мыследеятельностной формы организации данной системы. Основная характеристика мыследеятельностных знаний состоит в том, что они не только позволяют заместить анализируемую практическую систему в виде *схемы объекта*, но и представить ее в виде осуществляемой — имитационно или реально при помощи *организационно-технической схемы*. Более того, мы утверждаем, что основным продуктом проектного сознания является как раз разработка и порождение организационно-технических схем, которые затем могут реализовываться. А соорганизация проектирования и исследования и есть не что иное, как соорганизация и связь организационно-технических, организационно-практических схем с *онтологическими схемами объекта*.

Подобная постановка вопроса о проектировании при помощи мыследеятельностных представлений — технических схем, на основе которых может строиться сама практика, позволяет по-иному поставить вопрос о связи проектирования и исследования как типов мыследеятельности и о связи проектного сознания и исследовательского сознания. Связь и соотношение, а с другой стороны, разграничение двух этих форм сознания — важнейший вопрос конца XX—начала XXI века.

Важнейшей проблемой развития современных представлений о теории мыследеятельности является понимание соотношения проектируемых

преобразований, осуществляемых на ее основе, и последствий этих преобразований. Для ответа на вопрос о последствиях осуществляемых преобразований нужны специальные деятельностные онтологии, позволяющие осуществлять

исследование в контексте искусственно формируемой мыследеятельностной практики.

С этой точки зрения проблема заключается не в противопоставлении исследования проектированию, а в другой функции исследования по отношению к проектированию как типу мыследеятельности. Но само понимание, что познание имеет типодетальностную природу и что должны быть определены функции у этих разных типов мыследеятельности, позволяет осознать мыследеятельностный подход и теорию мыследеятельности.

С этой точки зрения основная проблема исследования в контексте детальностного проектирования и конструирования заключается реально в том, что необходимо понимать, как реализуется данная создаваемая при помощи мыследеятельности конструкция в более широком общественном целом. В какой мере детальностной является среда, в которой формируется и создается данный мыследеятельностный фрагмент.

Эти вопросы о соотношении исследования и проектирования становятся принципиально важными, если работа ведется в практическом контексте и осуществляется проектирование и выращивание артифицированных мыследеятельностных форм. И затем возникает вопрос, как эти мыследеятельностные формы могут оестествляться и самостоятельно существовать в мегасреде. Таким образом, вопрос о соотношении проектирования и исследования ставится весьма определенным образом: создавая проектную мыследеятельностную конструкцию, нам надо получить представление о последствиях ее реализации. Для получения этого представления и необходимо произвести исследование во всем историческом, точнее, всемирно-историческом контексте. Этот контекст или это исследовательское видение ни в коем случае не должны повторять и дублировать само проектное описание: его язык и видение, которые заложены в него. В противном случае при построении языка исследования, тавтологичного и тождественного языку проектирования, не различенного с ним, будет совершена ошибка. Подобную методологическую ошибку совершил П.Я. Гальперин в своей концепции психологического исследования на основе формирования[5]. Само название концепции "Исследование на основе формирования" указывает на то, что два типа мыследеятельности не были в достаточной

степени различены друг с другом. Формирование в соответствии с идеями П.Я. Гальперина — это и есть не что иное, как логико-нормативное проектирование в области педагогики и воспитания. Но, после того, как проект осуществления определенной интеллектуальной функции разработан и реализован на конкретном предметном материале, встает совершенно особый вопрос: каковы последствия осуществления данной проектной разработки? И если при ответе на данный вопрос в достаточной степени не различить эти два типа мыследеятельности и эти две разные формы сознания, то никакого исследования не получится. За продукт исследования и исследовательского знания будет выдаваться сопровождающая проектную разработку рефлексия, то есть проектно-рассудочная рефлексия. Безусловно, эта рефлексия будет аккумулировать вокруг разработанной проектной конструкции, в которой много весьма тонких и даже глубоких замечаний, но, впрочем, не настолько глубоких, чтобы выйти за границу и рамки самой проектной конструкции. Затем результаты этой проектно-рассудочной рефлексии будут противопоставлены имеющемуся психологистическому знанию, и, тем самым, будет утверждён новый результат. Настоящий новый результат, который проводит глубокую борозду, или межу, между старым гуманитарным знанием и новой формирующейся наукой XXI века, состоит в том, что исследование должно строиться на основе другой объектно-онтологической схемы, нежели реализационная проектная схема; при помощи другого принципа, позволяющего действительно исследовать последствия проектной конструкции и предпосылки формирования данного проектного сознания, создавшего эту конструкцию.

Кстати, аналогичную П.Я. Гальперину ошибку осуществил и Ж. Пиаже, что позволяет этих двух, безусловно, выдающихся и талантливейших исследователей относить к единой формации знания конца XIX — начала XX века. Ж. Пиаже точно так же не различает логико-математическое конструктивно-нормативное описание операциональных структур и реальное действие ребенка. Логико-математическое — по предмету, основанное на идеях операционализма П. Бриджмена, и конструктивно-нормативное — по происхождению и употреблению описание у Ж. Пиаже совпадает с описанием механизмов действия ребенка [6]. Ж.Пиаже не различает проектирование и исследование как разные типы мыследеятельности. Из этого вытекает еще один вывод. Как известно, Ж.Пиаже считает, что психология является синтетическим предметом, объединяющим в своем устройстве биологию и математическую логику.

Отсюда вытекает тупиковая проблема синтеза монопредметных, монодисциплинарных знаний, организованных по законам собственных предметов в виде независимых монад и поэтому исходно несинтезируемых. Как известно, трудности в распределении монопредметных знаний, в построении объемлющих и предельных онтологий, в перепредмечивании распределенных знаний в соответствии с принципами организации этих онтологий делают работу по синтезу знаний малоосуществимой и в принципе неподъемной. Не уменьшаются трудности в этой работе, когда утверждается, что объемлющими и предельными онтологиями являются онтологии деятельности и мыследеятельности. Непонятно, как, по каким законам, на основе каких механизмов внутри структур деятельности и мыследеятельности оказываются включены и вмонтированы разнопредметные монодисциплинарные знания. Ситуация кардинально меняется, если утверждается, что мыследеятельностные логико-знаниевые и знаковые единицы могут выступать в качестве организационно-проектных схем. В этом случае важно не найти законы синтеза и включения найденных монопредметных знаний в мыследеятельностные структуры, но спроектировать такие практические системы мыследеятельности, в которых было бы осмысленно и практически эффективно использованы имеющиеся знания. Или другая ситуация, к которой мы обратились с самого начала: необходимы знания, позволяющие определить последствия реализации и осуществления созданных проектных схем. Но в обоих случаях речь идет о соорганизации исследовательского знания и проектной схемы. В одном случае, соответствующем традиционной ситуации синтеза знаний, проектная схема является объемлющей по отношению к монодисциплинарному монопредметному знанию; во втором случае, являвшемся исходным для нашего рассуждения, исследовательская мыследеятельность, исследовательское сознание и знание, которое еще только нужно получить, является объемлющим по отношению к проектной мыследеятельности, проектному сознанию и организационно-мыследеятельностной спроектированной схеме.

Но с исторической точки зрения поставленная нами проблема соотношения, разграничения проектного и исследовательского сознания является очень старой, хотя она так никогда, насколько нам известно, и не осознавалась. В частности, создание Эсхилом трагедии "Персы" после победы при Саламине над персидским флотом греков,

прежде всего афинян под предводительством Фемистокла, есть, на наш взгляд, не что иное, как выход через эстетическую форму сознания к исследовательскому сознанию для анализа последствий победы афинян и реализации проекта гегемонии Афин над всем греческим миром, прежде всего над Спартой[7].

стр. 342

Критерии смены проектирующего типа сознания на исследовательский достаточно просты и легко вычленимы. Если при проектном сознании анализ проекта проводится с позиции действующего лица, реализующего проект, то в случае исследования последствий реализации проекта необходим переход и заимствование позиций, которые оказались вовлечены в реализацию проекта или явились членами ситуации, в которой осуществляется проект, но не были лицами, создававшими замысел проектируемого действия. Простая смена ракурса рассмотрения часто необходима для выявления новых аспектов ситуации, исходно не включенных в сам проект. Но в целом переход к анализу ситуаций с позиций, косвенно вовлеченных в реализацию проекта, является частным случаем более обобщенного приема — *расширения рамки рассмотрения*. Рамка, внутри которой представлено намечаемое проектом преобразование, должна быть расширена при изучении последствий реализации проекта.

В том случае, когда исследовательское сознание и проектное сознание связаны друг с другом едиными циклами мыследеятельности в системе общественной жизни и существует непосредственная двухсторонняя преемственность между материалом осмысления и результатами проектирования и исследования, возникает возможность итеративных, взаимно корректирующихся циклов от исследования к проектированию, затем к исследованию последствий реализации проекта, затем к уточнению и корректировке проекта и его реализации, новому исследованию результатов изменения ситуации после реализации проекта, вновь к новому проектному замыслу и так далее. Но в этом случае необходимо, чтобы эти переходы от проектных к исследовательским задачам, а затем к новым проектам решал один и тот же коллектив, удерживая план единой целевой программы. Если же это по тем или иным причинам сделать невозможно и возникает необходимость "запараллелить" проектные работы и исследование, не выстраивая их в единые последовательные циклы, необходимо разграничить и разделить проектный тип мыследеятельности и

исследовательский тип мыследеятельности, проектную форму сознания и исследовательскую форму сознания. Это разделение исследовательского типа мыследеятельности и проектного типа мыследеятельности осуществляется на основе превращения в предмет исследовательской работы объектно-онтологической схемы, создаваемой из проектно-реализационной мыследеятельностной схемы на основе процедур *объективации, онтологизации и оестествления*. Выполнение этих трех процедур, собственно, и позволяет перейти от деятельностно-технических схем к объектно-онтологическим схемам, как правило, представленным в виде идеализаций и моделей. Процедура объективации деятельностных схем основана на построении инвариантной конфигурации

стр. 343

модели независимо от варьирования средств и целей, которыми обладает данная конкретная позиция. Процедура онтологизации предполагает поиск такой модельной конфигурации, которая сохраняет свою инвариантность независимо от смены позиций в организационной структуре мыследеятельности. И наконец, процедура оестествления обеспечивается введением в конструкцию модели таких планов анализа рассматриваемой системы, на которые не распространяется действие, непосредственно заложенное внутри проекта. Рассматривая таким образом процедуры объективации, онтологизации и оестествления, мы придерживаемся такой точки зрения: все объектно-онтологические представления являются особым типом трансформаций и преобразований мыследеятельностных схем, непосредственно фиксирующих способы действия в ситуации.

стр. 344

[1] См.: Часть третья. Приложение третье наст. изд.

[2] Раппопорт А.Г. Проектирование без прототипов // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975.

[3] Образцова Р.И., Кузнецов П.Г., Пшеничников СБ. Инженерно-экономический анализ транспортных систем. М., 1990. С.19.

[4] Гегель Г.В. Наука логики. Т. 1. С. 362. На особое значение этого места в "Науке логики" наше внимание обратил П.Г. Кузнецов.

[5] Заслуга обнаружения этой ошибки принадлежит Г.П. Щедровицкому. Она была выявлена в ходе заседаний Комиссии по психологии и логике в течение семинарского года (1979-1980).

[6] На это обращают внимание В. Садовский и В. Лекторский в предисловии к "Избранным произведениям" Ж. Пиаже.

[7] См. также Christian Meier. Die politische Kunst der griechischen Tragödie. München. 1988.

Часть третья. Пять приложений

Приложение первое. Организационно-деятельностные игры как метод проектных прорывов

Игры в переструктурирование деятельностных (мыследеятельностных) систем

Различные аналитики, рассматривающие процессы преобразования государства, общества, систем народного хозяйства, происходящие на территории бывшего СССР и в странах Восточной Европы, очень часто сходятся во мнении, что существовавший там общественно-государственный строй опирался на искусственные, артифицированные способы изменения экономики и способов жизни людей. Сбивание артелей, создание гигантских мегамашин из ученых, работающих на оборону, затопление водами искусственных морей культурно-исторических центров России, проект поворота северных рек — вот лишь некоторые фрагменты списка безумных деяний, носящих противоестественный, жизнедеструктивный характер. Подобному противоестественному вмешательству в судьбы людей, как правило, противопоставляется почвенническая ориентация, смысл которой состоит в предоставлении либеральных свобод. Эти либеральные свободы являются основой для принятия людьми самостоятельных решений относительно способов и форм организации своей жизни. Когда в это сформировавшееся идеологическое смысловое поле, определяемое оппозицией

противоестественного, искусственного против почвенно-натурального, вносится деятельностный подход, то его отождествляют с первым членом оппозиции.

Действительно, изменение способов и форм организации работы на основе представлений об устройстве деятельности, привносимых извне, внешних для контекста самой работы, для сознания ее участников, является произвольным и искусственным воздействием на работника. Ученый, исходя из своих теоретических интересов, в соответствии с принципами идеальной действительности, разрабатывает модель оптимального устройства вида профессиональной работы. Очень часто

стр. 347

модель учитывает особенности историко-эволюционных изменений данного типа профессиональной деятельности в структуре общественной практики. Затем модель навязывается практике, и от него в дальнейшем требуется изменить принципы осуществления собственной работы в соответствии с предложенной моделью. В принципе, такой способ работы ученого соответствует наиболее распространенным и сложившимся формам организации взаимодействия науки и практики: ученый разрабатывает теоретическое представление, практик его внедряет и использует. И хотя существуют и сложились другие формы взаимодействия практикоориентированного ученого и практика, например, в организационном консультировании и других типах консалтинга, вопрос остается открытым.

В силу каких обстоятельств можно включить практика в совместную с ученым работу, направленную на преобразование сложившейся формы профессиональной деятельности? Каким образом практик вдруг переходит от удержания в сознании контекста собственной профессиональной работы—представлений о продукте, способах его получения — к поиску представлений о способах устройства своей собственной деятельности? Если не ответить на эти вопросы, то вполне может получиться, что включение практика в совместную работу с ученым есть не что иное, как хитроумное навязывание практику со стороны ученого определенных представлений.

С нашей точки зрения, существует такая форма работы с представителями всевозможных типов социальной практики,

предметом которой является само соотношение устройства профессиональной деятельности и форм осознания ее профессионалом. Эта форма работы, в которой происходит переструктурирование деятельностных систем, называется организационно-деятельностная игра. Когда для игрового коллектива реальным фактом сознания становится расхождение между воспроизводимым и имитируемым в игре устройством профессиональной практики, с одной стороны, и представлением об этой практике — с другой, возникает множество направлений для дальнейшей работы. Во-первых, для преодоления этого расхождения может быть поставлена цель выработать представление, соответствующее устройству профессиональной практики. Но может в качестве самостоятельной встать такая задача — преобразовать саму профессиональную деятельность на основе введенного нового идеального представления о ней. Как бы ни ставились цели и ни выдвигались задачи, но именно существование для сознания двух, одновременно выделенных и не совпадающих рядов — представлений из действительности мышления и самой реальности деятельности — является обязательным моментом участия в организационно-деятельностной игре.

стр. 348

В качестве самостоятельного может быть поставлен вопрос: а для каких сфер и областей социальной практики является особенно важной и значимой ориентация не только на внутренний контекст профессиональной деятельности, но и на вырабатываемое из внешней позиции представление об устройстве деятельности?

Это, с одной стороны, деятельность, осуществляющаяся внутри разнопрофессионального разнотиподеятельностного контекста, в котором каждая деятельность приводится во взаимодействие с другими деятельностями. Типы отношений разных типов деятельности друг с другом могут быть самые разные: например, разведка, игра, борьба. Отношения между типами деятельностей могут осуществляться в разных формах. Это может, например, происходить при столкновении разных деятельностей в ситуации; но эти отношения могут возникать и затем целенаправленно воспроизводиться в специально созданных организационных структурах игры, противоборства, разведки; могут разворачиваться в материи других отношений, частично подчиняясь им, а частично подчиняя их себе. Принципиальным для анализа динамики векторов разворачивания этих мультидеятельностных отношений является

общественный контекст, в котором могут быть выделены все полярные ориентации — на обособление включенных в контекст деятельности и на обобществление возникших форм и способов взаимосвязей разных типов деятельности.

Таким образом, для носителя деятельности должны быть различены и противопоставлены, как минимум, три обозначенных выше контекста: внутренний предметный контекст определенного типа профессиональной деятельности, внешний распредмеченный контекст разнотиподеятельностного взаимодействия и, наконец, задающий ориентационную функцию общественный контекст. Поскольку контексты рассогласованы и существуют независимо, оказывается невозможным осуществлять профессиональную деятельность, не вырабатывая одновременно представлений о способах ее функционирования и представленности во внешних для нее контекстах.

С другой стороны, построение из внешней позиции представлений о деятельности оказывается необходимым при осуществлении организационно-управленческой функции со стороны данной деятельности по отношению к самой себе и к другим деятельности. Для того чтобы превратить деятельность в предмет управленческого действия, необходимо увидеть, как эта деятельность устроена и как она осуществляется, а затем определить ближайший шаг ее преобразования и изменения. Это представление о деятельности является способом ее рассмотрения как в контексте разнотиподеятельностных взаимодействий, так и в общественном контексте. Таким образом, функция подобного внешнего рассмотрения — это ориентирование данного типа

деятельности во внешнем для нее "ландшафте". Для осуществления ориентирования оказывается необходимым постоянный анализ данного "ландшафта" и проецирование результатов анализа на устройство рассматриваемой деятельности.

В ходе игровой работы соотнесение разных контекстов деятельности, выход в управленческую позицию по отношению к другим деятельности и к собственной деятельности оказываются возможны за счет противопоставления и столкновения в игре индивидуальной, групповой форм организации сознания и

фрагментов более сложно устроенной общественной формы организации сознания.

Индивидуальная и групповая формы организации сознания связаны с удержанием внутреннего предметного контекста деятельности в качестве ведущего. Общественная форма организации сознания возникает в игре за счет включения в нее многих разных коллективов и восстановления в игровой ситуации отношений между разными типами деятельности. Превращение этих отношений в непосредственно данный феноменальный предмет сознания каждого участника игры способствует выходу за рамки индивидуальной и групповой форм организации сознания.

Данный способ работы с сознанием основан на том, что восстанавливаемая в ходе игровой работы реальность деятельности, сама ткань которой непосредственно имитируется в игре, с точки зрения своих конкретных характеристик превышает объем материала, удерживаемого в сознании индивидом, и не совпадает с формой представленности этой реальности в его сознании. Материя деятельности, восстанавливаемая в игре, предполагает и допускает подстраивание сознания с точки зрения его направленности (интенциональных характеристик), с точки зрения интенсивности его работы, формирование новых, не существовавших у человека способностей, позволяющих порождать новое понимание в слоях самой материи. При взаимодействии деятельности и сознания сознание выступает как открытая сфера, развертывающая всю совокупность идеализационных и смыслопорождающих механизмов. Подобный режим работы сознания способствует обновлению всех смысловых структур, имеющих у индивидов. В случае же индивидуальной, групповой организации сознания индивид опирается на смысловые фрагменты, существующие в сознании как устойчивые и неизменные.

Очень важно понимать, что реальность деятельности не существует в игре натурально, подобно вещам. Она еще должна быть восстановлена за происходящими в ходе игры различными событиями: коммуникативными репликами, используемыми понятиями, употребляемыми знаниями и знаками.

Для того чтобы сгруппировать различные игры друг с другом и по-

строить их систематику, мы выделили, с одной стороны, тип проблем, решаемых в ОДИ. Под проблемой мы понимаем ситуацию "разрыва", затруднения в деятельности, для преодоления которого необходимой оказывается разработка новых средств осуществления различных деятельностных процессов: мышления, коммуникации, понимания, действия, рефлексии. Деятельность, рассматриваемая как сложное пересечение этих, по меньшей мере, пяти процессов, получила название мыследеятельности[1]. С точки зрения противопоставления деятельности мыследеятельности, деятельность может быть охарактеризована как технологизированная мыследеятельность с вымытыми из ее структуры субъективными процессами: рефлексии, понимания, коммуникации. Мыследеятельность же, в свою очередь, может быть понята как деятельность с нарушенной технологической структурой за счет разрастания внутри нее смысловых сфер. Средства организации процессов так понимаемой мыследеятельности вряд ли можно смешать или спутать с орудиями, используемыми в материальных формах деятельности. Инструментами и орудиями, при помощи которых осуществляется преобразование природного материала, вряд ли можно осуществлять организацию субъективных интеллектуальных функций. С этой точки зрения в отношении к понятию инструментального средства сталкиваются в истории философии два принципиально разных подхода: английский эмпиризм, продолжением которого во многом является прагматизм Д. Дьюи, и трансцендентальный идеализм И.Канта, И.Г. Фихте, продолжением которого являются работы Мюнхенской трансцендентальной школы (Р. Лаут), объективный идеализм Ф.В. Шеллинга, Г.В. Гегеля. В соответствии с первым подходом средства есть не что иное, как внешне выделяемое орудие, существующее в виде вещи с инструментальной функцией. В соответствии со вторым подходом средство — понятие функциональное, следовательно, в функции средств могут использоваться весьма различные образования: знаки, понятия, знания и т.п. Наделение их функцией средств осуществляется и силу определенной организации сознания. Поэтому в рамках второго подхода средство нерасторжимо с определенной формой организации сознания деятеля, использующего средство. Более того, при определенных условиях сама форма организации сознания превращается в средство[2]. Например, для того, чтобы участвовать в разнопрофессиональной коммуникации, коммуникант должен удерживать в сознании определенный набор различий, сохраняя при этом чувствительность к интенциональному движению понимания оппонентов. При этом средства, создаваемые и разрабатываемые в ОДИ, принципиально

отличаются от самой ОДИ в качестве средства решения проблем, выявляемых и обнаруживаемых лишь потому, что подобное средство существует. Для того чтобы ставить и решать проблемы, необходимо весьма своеобразное ОДИ-мышление (игро-мышление), позволяющее не только осуществлять и проводить игры, но и мыслить играми (трассами игр) продвижение социо-культурных процессов. Собственно, за счет соотнесения этих двух типологий — типологии проблем, решаемых в играх, и типологии игр, имеющих фиксированное инструментальное назначение, — и возможно построение систематики игр.

Типология проблем, решаемых в играх

Проблемы, требующие конструирования новых средств мышления, понимания, действия, рефлексии

Применение деятельностного, или точнее, как мы сказали ранее, мыследеятельностного подхода в играх начинается с включения участника игры в ситуацию, в которой он оказывается вынужден осознать, что он делает. Это связано на первых этапах игры, продолжающихся, как правило, с первого по третий день, со своеобразным эффектом отстранения от своей собственной работы.

Причиной этого отстранения является разрушение естественного контекста осмысленности, привычного для данного конкретного профессионала. Действительно, искусственно созданная игровая ситуация выталкивает профессионала за рамки привычной, сложившейся практики собственной работы. Это происходит, например, при формировании новых подходов к управлению, когда в одной ситуации собираются все заинтересованные в разрешении конкретного вопроса профессионалы, деятельностные связи между которыми отсутствуют. Под деятельностными связями мы понимаем, прежде всего, фиксированные воспроизводимые отношения кооперации (продукт одного деятеля начинает использоваться другим деятелем), коммуникации (восстановление в результате взаимодействия смысловых контекстов коммуницирующих), а также смешанные коммуникативно-кооперативные отношения. Данная ситуация оказывается достаточно стандартной и широко распространенной при решении задач междисциплинарной полипрофессиональной комплексной

работы. Условием эффективного действия в подобной ситуации является разграничение для сознания привычных отработанных приемов и способов действия и структуры новой непривычной ситуации. Провести подобное разграничение можно только в том случае, если отрефлексировать спонтанно

стр. 352

воспроизводящиеся и непосредственно актуализирующиеся схемы профессиональной (и в более широком смысле — социальной, институциональной) деятельности в данной конкретной ситуации.

Когда мы говорим схемы, то используем данный термин отнюдь не в аллегорическом смысле. Действительными результатами данной рефлексии являются графические изображения. Поскольку данные графические изображения символизируют способ действия профессионалов в ситуации, а не устройство объектов мышления, они получили название организационно-деятельностных схем (ОД-схем), в отличие от объектно-онтологических. ОД-схемы, на основе которых выявляются и обнаруживаются сложившиеся способы и приемы деятельности, дополнительно следовало бы охарактеризовать как экспликативные, в отличие от проектно-конструктивных. Организационно-деятельностные схемы проектно-конструктивного типа определяют проект будущего действия, который еще должен быть реализован. ОД-экспликативные схемы позволяют в достаточно полной развернутой форме осуществлять рефлексия.

После того, как выявлено и определено расхождение между ситуативным контекстом игровой мыследеятельности и привычными отработанными способами работы, может быть поставлена проблема: как определить более эффективные способы действия в данной ситуации. Данная проблема воспринимается коллективом как осмысленная только в том случае, если сложившаяся в игре ситуация, в которой не срабатывают стандартные традиционные способы работы, лежит в зоне ближайшего развития профессиональной деятельности или в целом полисистемы из разных профессиональных деятельностей. Решение данной проблемы предполагает создание проектно-конструктивной ОД-схемы, являющейся средством организации действия. Здесь же, в ситуации игры, после создания схемы может быть осуществлена попытка ее реализации. В случае эффективности, схема может использоваться и за рамками игры.

Основным средством организации понимания в мыслекоммуникации является введение различий, адекватных ситуации обсуждения. В отличие от понятия в мышлении, рассматриваемого с точки зрения деятельностного подхода как способ деятельности (В.В. Давыдов), в мыслекоммуникации понятие может быть представлено как система соотносимых и связываемых различий. Различия могут быть категориальными (например, оппозиция "процесс-структура"), понятийно-предметными (например, различие "мышление-знание") и, наконец, категориально-предметными (процесс мышления - структура знания). Введение в неорганизованную до этого мыслекоммуникацию необходимых различий для сознания ее участника очень часто воспринимается как чудо. Разорванные, неудерживаемые в сознании

стр. 353

смысловые потоки мгновенно, как по мановению волшебной палочки, превращаются в компактные, легко обозримые, обладающие наглядностью смысловые структуры. Системы подобных различий образуют топики, обеспечивающие взаимопонимание и мгновенное реагирование в ситуации мыслекоммуникации. Можно утверждать, что подобные топики являются средством формирования и развертывания дискурса в ситуации полидисциплинарной коммуникации. Введенные в мыслекоммуникации различия хотя и обеспечивают взаимопонимание, отнюдь не являются средствами мышления. (Средства мышления опираются на логико-смысловые, логико-операциональные схематизмы, а также схемы объектов, за которыми стоят идеализации).

Очень часто в организационно-деятельностной игре в проблемной ситуации происходит столкновение разных типов, стилей, форм мышления: организационно-управленческого и естественнонаучного; проектировочного, конструктивно-технического, исследовательского; модернистского и ориентированного на историческую традицию; религиозного, гуманитарно-художественного и технологизированного. Как правило, эти типы мышления и мыслительные стили отличаются друг от друга типом используемой смысловой и операциональной логики, типом схемы объекта, формами связи логики со схемой объекта и способом присвоения исторической традиции, в соответствии или через противопоставление к которой

осуществляется мышление. Результатом проблематизации в этих случаях является формирование мыслительного полиорганизма, в рамках которого возможности каждого из типов мышления взаимоограничены с точки зрения построения нового представления об объекте. Введение этих взаимоограничений предполагает, как правило, введение новых идеализации, которые позволяют разграничивать представления об объекте, применяемые в мышлении того или другого типа.

С точки зрения методологического мыследеятельностного подхода создание новых идеализации и представлений об объекте, используемых в предметно-профессиональном мышлении, дело предметно-профессионального мышления. Задача методологов, применяющих средства мыследеятельностного подхода — ввести идеализации и представления, позволяющие описывать устройство и механизмы действия профессионально-предметного мышления в данной конкретной ситуации при работе с данным конкретным предметным материалом. Методологических средств, обеспечивающих организацию мышления в полипрофессиональной ситуации, достаточно много. Это разнокатегориальные схемы, определяющие процесс организации и движения мысли с точки зрения используемых операций, понятий, категориальных языков, объектного представления; разнообразные объектно-онтологические

схемы: принципы соотнесения и связывания различных представлений об объекте; системно-конструктивные приемы и техники развертывания и усложнения представления об объекте; суперинструментальные системы, обеспечивающие построение новых объектно-онтологических представлений; типы логик, определяющие перевод мыслительных представлений в формы высказывания и обеспечивающие пошаговое дискурсивное перемещение от высказывания к высказыванию (в частности, атомарно-изолирующие логики и структурно-системные логики); способы организации метапространств и полипространств мышления; приемы и логики работы на схемах, со схемами и в схемах; и так далее.

Решение мыслительных проблем на игре связано с актуализацией и построением в ходе игровой работы идеальных инструментальных миров мышления (по типу перечисленных выше), управляющих

интенциональностью сознания. В контуре актуализированного и сложившегося определенного идеально-инструментального мира, представляющего собой методологическую метафизику, и создается новое средство мышления, необходимое для решения профессионально-предметной задачи, проимитированной в ситуации игры.

С этой точки зрения всякая организационно-деятельностная игра формируется и растет одновременно из двух фокусов: из воспроизводимого и восстанавливаемого в ходе игры профессионально-предметного мышледействия и из привносимого методологами инструментализированного мышления. Для того чтобы произошло соединение этих двух фокусов в ходе роста игры, у профессионалов, участвующих в ней, должна быть инициирована рефлексия. Но очень часто решение поставленной в ходе игры проблемы доходит лишь до того, что конструируется и изобретается новое средство организации мышления и понимания. Основной же результат, который должен быть достигнут — соорганизация и установление связи между разными профессиональными мышледеятельными.

Проектирование и разработка новых форм организации мышледеятельности

В том случае, когда в ситуации межпрофессионального полидисциплинарного взаимодействия разрабатываются новые методологические средства организации понимания, мышления, мышледействия, эти средства помогают профессионалу эффективно строить свою работу в этих условиях. Но при подобном подходе сам полидисциплинарный или профессиональный контекст остается нефиксированным. Он вы-

деятельности всей совокупности процессов анализа ситуации, целеполагания, тематизации, проблематизации и постановки проблем, перевода проблем в задачи и решения задач. Только в случае освоения членами коллектива всей совокупности этих техник они оказываются включенными в процесс программирования и могут его осуществлять.

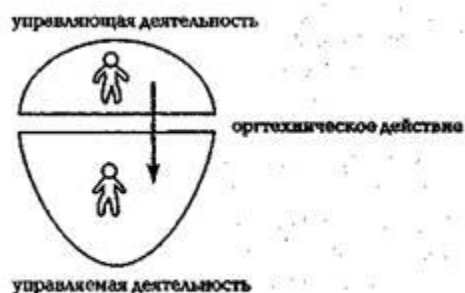


Рис. 17.

Мыследеятельностный подход, методология программирования и проектирования нужны, прежде всего, тем разнопрофессиональным коллективам, которые осуществляют процесс длительной сложной разработки и реорганизации деятельности. В этом случае процесс проектирования может быть осуществлен в игре, а реализация проекта продолжена за рамками игры на специально выделенных зонах — экспериментальных площадках, или, например, в игре может быть сложена программная форма организации мыследеятельности коллектива, но реальные, конкретные шаги программирования могут осуществляться вне игры и помимо игры. В этом случае складывается реальная предпосылка для проведения целой серии игр, в которой могут восстанавливаться промежуточные этапы работы на экспериментальных площадках и определяться новые перспективы работы.

В играх проектируют, программируют и осуществляют мыследеятельность, используют средства описания и анализа мыследеятельности в виде специальных методологических схем, а вне игры профессиональная работа строится иначе, нежели полная мыследеятельность. Внутри естественно-исторически сложившихся структур профессиональной работы существуют лишь отдельные включения — "островки" мыследеятельности. Находясь на этом "островке", профессионал может анализировать, как он ставит цели, какие использует средства, какие применит знания. Существовая во всем остальном внедеятельностном

в виде оргпроекта форма организации мыследеятельности, объединяющая работу многих и многих ее участников, получила название мегамашины в соответствии с термином Л. Мамфорда.

Мегамашина есть не что иное, как машина из большого числа людей, связанных друг с другом на основе технологических режимов. Мыследеятельностная мегамашина, в отличие от деятельностных технологизированных мегамашин, построенных на основе установления связей кооперации, образующих технологические цепочки получения конечного продукта, включает в себя коммуникативно-смысловые отношения между разными профессиональными позициями.

Отличие кооперативных связей от коммуникативно-смысловых отношений состоит в том, что результат кооперативных связей между разными профессиональными позициями определен заранее. Согласованная деятельность членов кооперативной цепочки должна обеспечить получение конечного продукта. При опосредовании взаимодействия между этими позициями и коммуникативно-смысловыми связями конечный результат работы не определен, он может лишь намечаться в качестве типа предвосхищаемого результата.

Если проделать мыслительный эксперимент, выделив искусственно всю совокупность коммуникативно-смысловых отношений, пронизывающих мыследеятельностную мегамашину, мы получим своеобразный идеально-смысловой кокон. Структура мегамашины (ММ) задает по отношению к производственному процессу ориентационную функцию, обеспечивая своеобразную коррекцию и доводку каждого типа профессиональной мыследеятельности по отношению к другим типам профессиональной мыследеятельности внутри мыследеятельностной мегамашины. Формирование коммуникативно-смысловых взаимосвязей позволяет участникам коллективной работы выходить за рамки сложившейся профессиональной мыследеятельности и постоянно поддерживать свою восприимчивость к пониманию и схватыванию новых неожиданных предложений и заявлений со стороны других членов профессиональной работы. Смысл этих предложений и заявлений должен быть затем переведен в определенное содержание собственной профессиональной работы. Выход за границы профессиональной деятельности осуществляется не в результате экстатических откровений и мистических созерцаний, а на основе

введения методологом новых средств организации мышления, понимания, действия.

Примером конкретной ММ, создаваемой в играх, является, например, мегамашина, предназначенная для разработки нового содержания образования[3].

Анализ ситуации в регионе и проблема постановки целей регионального развития

Всякая проектируемая мыследеятельностная мегамашина является абстрактным чертежом, схематизмом по отношению к конкретным формам осуществления деятельности в условиях региональной жизни. Разделение границ региона не совпадает с административно-хозяйственными и географическими способами членения территории. Под регионом мы понимаем локус или фрагмент территории, в котором осуществляется автономная и самодостаточная жизнь самодеятельного населения (общности), имеющего собственную историческую традицию выживания в данных условиях и выработавшего свои перспективы жизни в данном месте. Автономность и самодостаточность существования общности не означает ее изолированность от других региональных общностей и невключенность в межрегиональное разделение труда. Более того, осуществление коммуникативных контактов и участие в межрегиональном разделении труда является условием осуществления данной общностью развития мыследеятельности в некотором выделенном спектре направлений.

В соответствии с подобным представлением отнюдь не всякая территория является регионом. Имеется множество территорий, на которых существование населения организовано арегионально в силу потери исторической традиции и перспектив собственных специфических форм жизни. Поэтому могут быть выделены арегионы и арегионально организованные территории. В этом случае территория является периферийным придатком другого региона, выступающего центром экспансии своих собственных форм жизни. Когда говорят о поверхностной американизации жизни в СНГ — бывшем СССР, имеют в виду, что Россия в настоящий момент превращается в периферийные земли одного единственного,

американского региона и является еще одной, не очень нужной центру этого континента, территорией единого *Pax Americana*.

Вопрос о региональной или арегиональной жизни связан с формами организации мыследеятельности на территории. Если живущая на данной территории общность не сохраняет историческую традицию либо не осуществляется прорыв, связанный с развитием мыследеятельности в определенном спектре направлений, ее жизнь не является региональной. Жизнь именно на данной территории, именно внутри данной общности лишена в этом случае исключительного значения и смысла — люди могли бы вести свое индивидуальное существование внутри других общностей на других территориях. Таким образом, региональная жизнь обязательно предполагает общественное служение (служение

стр. 358

всей общности, а не только отдельной личности или даже коллективу).

Возможен такой случай, когда общность, живущая на данной территории, усложняет мыследеятельности таким образом, что дальнейшее их осуществление приводит к уничтожению исторически сложившегося способа существования данной общности. Например, развитие на территории все более изощренных и усложненных ресурсодобывающих деятельности может привести к тому, что будет разрушена природная среда и последующие поколения не смогут там жить. Усложнение таких форм деятельности, которые раскалывают и расщепляют исторически сложившуюся жизнь населения на данной территории, также не является региональным. Как правило, подобное усложнение осуществляется в интересах другого региона, превратившего данную территорию в ресурсодобывающий придаток. Усложнение средств некоторой обособленно-выделенной деятельности не имеет никакого отношения к общественно-региональному развитию. В случае общественно-регионального развития должна развиваться вся полнота (вся совокупность) форм мыследеятельности, определяющих жизнь населения на данной территории, с включением в этот процесс ориентации на производство лидирующих продуктов и продуктов мирового уровня. Для организации процессов общественно-регионального развития и должен быть определен основной шаг сдвига или шаг развития форм организации мыследеятельности, фиксируемый в целях

регионального развития, и найден механизм самодвижения, пронизывающий всю совокупность форм мыследеятельности, сформировавшихся на данной территории.

Для того чтобы ответить на вопросы при помощи игры, например, с руководством одной из бывших среднеазиатских республик, а ныне суверенным государством СНГ, необходимо проанализировать, "разыграть" следующее:

1.Соотношение целей и ориентиров государственно-промышленного и частнопредпринимательского сектора.

2.Сложившиеся и намечаемые в перспективе "поля активности" основных этнических групп населения. Построение моделей, определяющих не вызывающие межэтнических конфликтов способы наложения этих "полей активности" друг на друга.

3.Определение ключевых сфер народного хозяйства республики, стабилизация и перевооружение которых определяют преобразование других сфер деятельности.

Проработка этих трех вопросов в ходе игры предполагает наложение друг на друга, как минимум, трех равнопозиционных пространств: первое пространство, в котором соотносятся позиции представителей частнопредпринимательского сектора хозяйства республики

и представителей государственно-промышленного сектора; вторым пространством является соотношение позиций, за которыми стоят интересы и возможности разных этнических групп населения; и, наконец, в третьем позиционном пространстве должен быть проанализирован межотраслевой баланс и возможные направления его преобразования и изменения. С точки зрения третьего позиционного пространства участники игры рассматриваются как представители разных сфер деятельности и отраслей народного хозяйства. Игровое взаимодействие участников в этом случае может быть проинтерпретировано как взаимодействие разных сфер народного хозяйства.

По сравнению с решением проблемы создания новых форм организации мыследеятельности, постановка целей регионального развития предполагает определенное усложнение методов игровой работы. Это усложнение становится очевидным, если мы согласимся с тем, что проект новой формы организации мыследеятельности является тоже позиционным пространством. В этом позиционном пространстве-проекте обозначены позиции разных профессиональных деятельностей, между которыми в ходе игры должны быть выстроены связи, позволяющие получать качественно новый продукт. Но если при решении проблемы создания новой формы организации мыследеятельности задача заключается в том, чтобы найти единое позиционное пространство — оргпроект, который определяет функционирование новой формы организации мыследеятельности, то при определении целей регионального развития должны быть найдены принципы движения одновременно во многих пространствах, пропускаемых друг через друга. И, собственно, обнаружение контуров, в которых осуществляется взаимовлияние движения в одном пространстве на типы движений в других пространствах, позволяет очертить контекст целеполагания. В этом контексте и определяются цели регионального развития. Часть из этих пространств строится на основе проектно-конструктивных ОД-схем; другие же обнаруживаются и вводятся для участников игры на основе использования рефлексивно-экспликативных ОД-схем.

Для того чтобы сделать более ясным то содержание, которое мы излагаем, необходимо специально пояснить понятие "позиция", значок "человечка", которой имеется на всех методологических схемах. Позиция символизирует ракурс понимания личности, который определяется средствами профессиональной деятельности и культурно-историческими формами мышления. Но когда речь идет о позиции, эти средства и нормы имеют личностно-онтологическую форму, поскольку проявляются в виде непосредственного понимания — восприятия, мгновенного суждения, спонтанного действия конкретных людей.

Выход к позиционному действию, коммуникации, мышлению является процессом, противоположным опосредованию психических функций, выделенному Л.С. Выготским. Результатом этого выхода является не рефлексия, а непосредственное осуществление

интеллектуальных функций: мыследействия, мыслекоммуникации, мышления.

В отличие от интенциональности (направленности) сознания, весьма текучей и подвижной, ракурс понимания (позиция) возникает как результат самоопределения человека и является значительно более устойчивой характеристикой деятельности человека. Соотношение процессов мыследеятельности и позиции может быть определено категориальной парой "сущность-ипостась", поскольку при помощи понятия "позиция" определяется личностная форма осуществления мыследеятельностных процессов (сущности).

Позиция является пространствопорождающим символом, поскольку можно использовать противопоставление позиций. В результате сопоставления-противопоставления позиций друг другу очерчивается позиционное пространство, задающее контекст определенной мыследеятельности. Одновременно с формированием позиционного пространства создаются условия для позиционной рефлексии мыследеятельности коллективом в данной ситуации. Осуществляя мышление, рефлексия, понимание, действие во вполне определенной позиции, каждый участник коллективной работы осваивает все позиционное пространство в целом, сопоставляя свою позицию с позициями других участников коллективной работы. В отличие от существования позиции в деятельности, позиционная семиотика — схемы позиционного пространства — является средством рефлексивной артификации мыследеятельности личности в коллективной ситуации.

Проблемы, решаемые в ОДИ, изложены нами в последовательности усложнения средств, используемых для их решения. Конструирование новых средств мышления, понимания, действия не требует превращения в предмет целенаправленной работы коллектива позиционного пространства, в котором участники коллективной работы осваивают новые средства. Разработка новых форм организации мыследеятельности наряду с освоением новых средств мышления, понимания, действия предполагает построение оргпроекта — схемы позиционного пространства и превращение этого пространства в предмет целенаправленной работы. При постановке целей регионального развития таких, имеющих разные функции позиционных пространств, которые должны быть пропущены друг через друга, оказывается несколько.

Игры на проектирование новых форм организации мыследеятельности и программирование развития мыследеятельности

Наиболее стандартным и отработанным способом использования игр является их применение в качестве средства проектирования новых форм организации мыследеятельности и программирования развития. В отличие от широко распространенной, начиная с первой четверти XX века, дизайн-проектной культуры проектирование в организационно-деятельностных играх имеет другой предмет. Если предметом дизайн-проектирования является вещь, и поэтому оно сближается с дизайн-конструированием, то предметом методологического проектирования в играх являются новые формы организации деятельности. Схемой, которая обеспечивает организацию процессов проектирования в играх, является схема шага развития {Рис. 15}. На этой схеме различаются прошлое, настоящее и будущее.



Рис. 15.

На схеме показано, что непосредственного (прямого) перехода из прошлого в будущее быть не может. Не существует механического натурального физического перетекания из прошлого в будущее. В случае подобного механического перетекания мы имеем "длящееся прошлое", а отнюдь не переход в будущее.

Исходной формой коллективного проектирования в играх является выдвижение участниками игры разнообразных многочисленных проектов будущего состояния. Организация процессов проектирования достигается на основе инициации процессов перспективной рефлексии, которая в отличие от ретроспективной рефлексии, связанной с восстановлением прошедших событий, намечает способ действия в будущем. Построение будущего способа действия, отличного от прошлого, связано с изменением самоопределения и переходом субъекта в другую позицию. Этот переход бывает, как правило, вызван предыдущим анализом ситуации и критикой привычных приемов и способов действия в этой ситуации. В какой-то момент часть членов коллектива, находясь в атмосфере этого критического обсуждения, вдруг решают определить норму деятельности — как следовало бы действовать, исходя, разумеется, из изложенной критики. Попытки определить норму действия и способствуют возникновению перспективно ориентированной рефлексии.

Переход от разнородных, эклектических актов прожектирования к собственно проектированию начинается с того момента, когда участники коллективной работы связывают свое намечаемое действие в будущем с преобразованием здесь и теперь в данной ситуации игры выявленных и обнаруженных форм организации деятельности и способов действия. Идея этого преобразования частично может быть выражена при помощи схемы позиционного пространства — оргпроекта формы организации будущей деятельности. Но она может быть выражена в форме результатов анализа ситуации, и на основе постановки целей, содержащих идеальное представление о продукте, и при помощи перечня тем, обозначающих предмет анализа и дальнейших разработок, и за счет фиксации проблем и задач, решение которых необходимо осуществить, а также, как некоторые результаты анализа ситуации.

В том случае, когда оказывается невозможно реализовать проект единым актом реорганизации и преобразования сложившейся формы мыследеятельности и осуществление проекта оказывается длительным эволюционным процессом, в ходе которого возможны видоизменения и модификации исходного проекта, приходится при организации этого процесса учитывать взаимосвязь всех перечисленных выше образований: ситуации, целей, тем, проблем, задач. Это, в частности, означает, что при более детальной

проработке одного из этих образований будет существенно изменяться работа со всеми оставшимися образованиями, поэтому необходимо проследить движение одновременно по многим разным процессам как систему множественных переходов: переход от ситуации-1 к ситуации-2,3 и т.д., переход от цели-1 к цели-2, переход от темы-1 к теме-2 и т.д.; переход от проблемы-1 к проблеме-2,

стр. 363

3 и т.д.; переход от задачи-1,2 к задаче-2, 3 и т.д., а также переходы от ситуации к цели, от цели к теме, от темы к проблеме, от проблемы к задаче (Рис. 16).

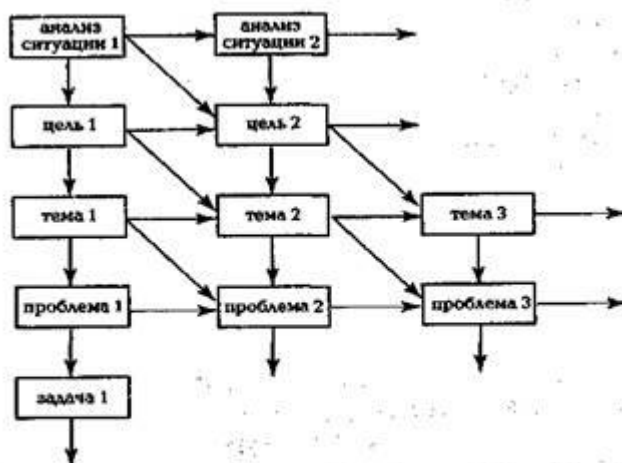


Рис. 16. Схема разворачивания блоков программирования.

Вся эта совокупность сложносвязанных, организуемых друг с другом процессов образует идеальную действительность программирования. В соответствии с основной идеей программирования один и тот же коллектив намечает шаг продвижения в будущее, развитие собственной мыследеятельности, затем осуществляет реализацию намеченного шага и анализирует результат продвижения, а также ситуацию, возникающую при осуществлении попыток этого продвижения. Таким образом, в случае программирования один и тот же коллектив осуществляет мыследеятельность и управляет развитием собственной мыследеятельности, преобразуя организационно-технически

сложившуюся форму организации мыследеятельности. Это обозначено на оргтехнической схеме — один и тот же коллектив находится в верхней и в нижней части на одной и той же схеме (Рис. 17).

В отличие от проектирования, определяющего конечное состояние, к которому должна быть переведена преобразуемая мыследеятельность, программирование позволяет организовать сам процесс перехода из одного состояния в другое. Для того чтобы организовать в игре процесс программирования, необходимо передать участникам коллективной работы техники осуществления на материале их профессиональной

ступает для профессионала как самоформирующийся, ситуативно-складывающийся хаос. Например, при обсуждении проблем развития малого города в межпрофессиональной коммуникации участвуют архитектор-градостроитель, дизайнер городской среды, руководители коммунальных служб города, руководители и работники социо-культурной сферы города (учреждений культуры и образования), руководители и работники учреждений здравоохранения, руководители и работники производственно-коммерческой сферы города, представители городской администрации, жители города (представители различных социо-культурных слоев городского населения). Набор перечисленных типов позиций является открытым, он может постоянно дополняться и расширяться. Неопределенным является принцип конкретизации и членения данного типа позиций на отдельные реально действующие позиции — экземпляры. Заполнение типа позиции конкретными экземплярами произойдет в ходе организации игры и приглашения на игру участников. При подобном подходе сама полипрофессиональная разнодисциплинарная мыследеятельностная среда, которая во всем своем многообразии образуется и проявляется во время проведения игры, формируется и складывается во многом ситуативно и хаотично, по законам того общества, в котором мы живем. Основная проблема, которая может быть решена в игре с подобного типа мыследеятельностной средой, это — о чем мы писали выше — конструирование средств мышления, действия профессионалов разного типа в разнoproфессиональной мыследеятельностной среде.

По отношению же к самой среде может быть решена всего одна задача — данная полипрофессиональная мыследеятельностная среда может быть проанализирована и представлена в виде ситуации. Ситуация в этом случае выступает как отсутствие связей — разрывы и рассогласования — между конкретными профессиональными позициями, пытающимися устанавливать отношения друг с другом. Основными типами мыследеятельностных процессов в подобной среде являются индивидуальное мышление и коллективная обобществленная коммуникация.

В том случае, когда соорганизация разных профессиональных мыследеятельностей выделяется в качестве самостоятельной проблемы, взаимодействие разных профессиональных позиций друг с другом не может рассматриваться в качестве естественно возникающей и формирующейся полипрофессиональной мыследеятельностной среды. Эти взаимодействия должны стать самостоятельно существующим предметом преобразования. Целенаправленно упорядоченные, связанные взаимодействия разных профессиональных позиций друг с другом являются формой организации разных профессиональных мыследеятельностей. Имитируемая в ходе игровой работы и создаваемая

окружении "островка" и осуществляя профессиональную работу, он не использует деятельностных схем, анализа и рефлексии собственной работы. В игру же постоянно включаются для анализа стандартные ситуации профессиональной работы, образующие сплав фрагментов деятельности и внедеятельностных структур, которые затем рефлектируются и рассматриваются на основе использования деятельностных схем и описаний. На основе результатов подобного анализа определяются стратегии действия в этих ситуациях. Затем предпринимаются попытки осуществления этих стратегий во внедеятельностном окружении. Опыт этого осуществления вновь подлежит анализу в играх. С этой точки зрения игра с используемой в ней схемой мыследеятельности может рассматриваться как эволюционно-исторический эксперимент по расширению мыследеятельностного контекста во внедеятельностном окружении (Рис. 18).



Рис. 18.

Но возникает вопрос, в каком направлении осуществляется расширение мыследеятельностного контекста? С одной стороны, вектор этого движения определяется самим профессионалом на основе его понимания направлений развития собственной профессиональной мыследеятельности. С другой стороны, этот вектор зависит от общественной сферы, в которой осуществляется профессиональная мыследеятельность.

Как для самих профессионалов, участвующих в играх, восстанавливается общественная ситуация, общественный контекст профессиональной мыследеятельности?

Игры на экспертизу

Восстановление общественного контекста профессиональной мыследеятельности, требующего от профессионала коллективно-общественного самоопределения, обеспечивается на основе игр на экспертизу. Основная сложность игр на экспертизу в условиях бывшего СССР — СНГ состоит в том, что в нашей стране было разрушено гражданское общество. Пространством, в котором существовал всякий профессионал, являлись формально-

бюрократические государственно-отраслевые структуры. Основной формой господства являлся партийно-идеологический диктат. Обсуждение острых мировоззренческих проблем было возможно в клубной неофициальной форме — в "порах общества". Поэтому основная проблема организации публичного обсуждения любого вопроса — от подготовки к уборке урожая до конверсии предприятий оборонной промышленности — это правильная структуризация коммуникативного пространства, позволяющая каждому участнику четко определить свою собственную профессиональную и гражданскую позицию и отличить ее от позиции любого другого участника обсуждения. При этом очень важно, чтобы сам принцип структуризации коммуникативного пространства соответствовал принципу организации гражданского общества. Только в этом случае можно получить общезначимый результат общественной экспертизы. Хотя сам уровень дифференцированности и стратифицированности коммуникативного пространства в игре может превышать уровень организованности существующего гражданского общества вне игры.

В качестве процедуры, аналогичной общественной экспертизе, до перестройки в методологии была разработана и создана техника позиционного анализа, позволяющая осуществить институционально-деятельностную экспертизу профессиональной работы. Данный тип экспертизы мы называем институционально-деятельностным, поскольку позиционный язык описания мыследеятельности позволяет моделировать уровень ее расчлененно-дифференцированной институционализации. Принцип дифференцирования и членения определяется типом нормативно выделенных средств профессиональной деятельности, приписываемой каждой из позиций. От профессионала, демонстрирующего фрагмент работы, требовалось, чтобы он соотнес свою работу с той или другой позицией, а следовательно, с

определенным корпусом средств, дифференцировав и отличив работу в данной позиции от работы в других возможных позициях.

Поскольку язык позиционного описания является языком методологического мышления, он не только отражает сложившуюся профессионально-деятельностную реальность, но и допускает возможность ее "развертывания" в соответствии с нормами мышления. В этом случае возникает возможность создать

методологическую норму — позиционное пространство, более дифференцированное и структурированное, чем существующая социальная практика. Позиционное пространство такого типа позволяет осуществить ориентацию в социальной практике. Оно является своеобразной, увеличивающей точность восприятия призмой, позволяющей самоопределяться и ориентироваться в значительно менее организованной социальной практике, если, конечно, этот позиционный язык анализа не отождествляется с устройством самой практики.

Но в общем-то на подобном механизме действия, когда организация жизни в игре является более дифференцированной, сложноорганизованной и концентрированной, чем жизнь вне игры, в обычных социальных ситуациях, строится и проведение общественных социокультурных экспертиз в игровой форме. В игре в опережающем режиме должны быть прожиты будущие "узлы", "развилки" социального процесса, к которым себя профессионал и гражданин должны подготовить, осуществив самоопределение. С этой точки зрения можно было бы сказать, что общественная социокультурная экспертиза в играх это есть экспертиза продукта и способов мышления, понимания, действия — и индивидуального, и коллективного — в приближающейся будущей организации гражданского общества и общественной жизни. Но для того чтобы осуществлять подобную экспертизу, в игре необходимо воспроизвести более высокий уровень организации общественной жизни. В этом случае игра является фрагментом и прообразом будущей общественной системы.

Но как из игры сделать этот прообраз будущей общественной системы? Для этого в ОДИ должны быть воспроизведены все основные подсистемы общества и соотношения между ними: подсистемы производства, воспроизводства, распределения, обмена. Должны быть рассмотрены и "построены" отношения между государственными органами управления и общественным самоуправлением, внесударственной частной инициативой.

Необходимо ввести в игру еще два дополнительных плана постоянной рефлексии и рассмотрения всех происходящих в игре событий:

1. Наличие или отсутствие нормативно-правовой базы, запрещающей и разрешающей разные типы отношений, моделируемых в игре,

этикоценностное самоопределение, восполняющее или заменяющее нормативно-правовую базу.

2. Наличие или отсутствие экономических механизмов (кредитование, формы собственности, инвестирование и так далее), опосредующих отношения, моделируемые в игре.

Введение в игру этих четырех планов задает своеобразный "общественный ландшафт", в котором осуществляется коллективная мыследеятельность. Социо-культурная общественная экспертиза организуется с учетом строения данного "ландшафта", и поэтому в игре создаются условия для анализа адекватности мыследеятельности организации социального ландшафта {Рис. 19}.



Рис. 19.

Частным случаем игр на экспертизу являются игры, в которых проводится анализ способов реформирования государственной системы управления. Для того чтобы провести подобный анализ в игре, надо воспроизвести (смоделировать, простроить) значительно более сложную общественную систему, нежели существующий государственный институт управления. Это усложнение в игре проводится по двум направлениям. С одной стороны, должна быть

воспроизведена общественная система, являющаяся объемлющей по отношению к государственному институту управления.

стр. 369

Только в рамках такого типа общественной системы могут быть проанализированы функции и оценена степень эффективности государственной системы управления. Второе направление усложнения состоит в том, что в игровое пространство должно быть спроецировано представление о направлениях преобразования государственной системы управления. Как должно быть устроено пространство игры, вобравшее в себя эти усложнения? (Рис. 20).



Рис. 20.

Приведенная выше схема состоит из двух подпространств: сферы власти и сферы влияния. При этом подпространство влияния является рефлексивным по отношению к подпространству власти. Находящийся в сфере влияния обязан понимать и знать все, что осуществляется в сфере власти, на этом и основывается влияние, строясь на механизмах живой человеческой субъективности, а не на атрибутах власти; позиционер, прикрепленный к сфере власти, как правило, не знает, что происходит в сфере влияния. Сама сфера власти состоит из двух подсистем — пирамиды власти со всем набором иерархически упорядоченных должностных мест во всей

совокупности государственных институтов власти и хозяйственно-социальной сферы (ХСС). ХСС — это хозяйственная жизнь в обществе, которая структурируется и

стр. 370

определяется действиями пирамиды власти. ХСС расчленена на три составляющих:

1. Псевдорыночная система, которая является результатом проведения государственных экономических реформ, с организаторами производства и предпринимателями;
2. Остальные слои общества, переживающие период реформ, ожидающие его окончания;
3. Сфера теневой экономики, наползающая на пирамиду власти, создающая условия для коррупции и осуществляющая акты покупки системы власти.

Сфера влияния состоит из подпространства рефлексивного опережающего управления с советами независимых экспертов и клубом президента и из сферы независимых хозяйственных единиц. Эти независимые новые формы предпринимательства действуют во многом вопреки государственной системе управления и нуждаются в правовой, экономической поддержке. Они являются социальной опорой проводимых реформ и формируют заказ на новую государственность. Лишь при воссоздании в игре подобного пространства, в дальнейшем, по ходу игровой работы, дифференцируемого и усложняемого, может быть осуществлена общественная социо-культурная экспертиза государственной системы управления.

Образовательные игры со взрослыми и детьми

Игровая работа может быть рассмотрена еще и с совершенно другой стороны. Во всякой игре люди осваивают новые культурные способы и техники мышления, коммуникации, понимания, действия, самоопределения, персональной инициации процесса коллективной работы и обобществления, формы ее организации и результаты, у участников игры вырастают новые способности, они осваивают новые, не известные им до этого, образцы мыследеятельности. Но

игры могут быть организованы специально таким образом, чтобы основным достигаемым в них результатом стало развитие людей.

Одним из наиболее интересных образовательных эффектов, с которым сталкивается руководитель, проводящий игры, является развитие игротехнического коллектива, организующего игровую работу. Переходя из одной профессиональной области в другую, меняя сферы социальной практики, в каждой из них игротехнический коллектив использует ОДИ в качестве метода своей работы. Игровой метод является для игротехнического коллектива тем устойчивым кристаллом, который постоянно выращивается в меняющихся деятельностных и социальных контекстах.

стр. 371

С этой точки зрения перенос игрового метода из одной области в другую, при котором происходит его развитие и перераспределение между членами игротехнического и методологического коллектива, можно рассматривать как длительную эволюционную метаигру, которую ведет данный коллектив.

Отличие метаигры от игры определяется наличием еще одного рефлексивного уровня, на котором происходит выявление и анализ изменений самого игрового метода, а также дополнительным использованием эволюционно-исторической рефлексии, позволяющей отслеживать изменения и преобразования форм организации МД самого игротехнического и методологического коллектива. Причина скоростных (взрывных) форм развития членов коллектива определяется несколькими факторами. Во-первых, четкое категориальное различие в способе игротехнико-методологической работы формы, которой является игровой метод, и материала, которым выступает профессиональная деятельность в той или другой социальной области практики; с другой стороны, различие смысла совместной работы, формулируемого в результате возникшего на игре понимания ситуации, и содержания воспроизведенной в игре общественной мыследеятельности. Отделяемая и противопоставляемая материалу, смыслу и содержанию форма — метод игровой работы — является предметом освоения для членов игротехнического коллектива. При этом важно оговориться, что речь идет о деятельностной или мыследеятельностной форме [4]. Содержанием оказывается то, что "держится", в буквальном смысле, "содержится", держится вместе самим наличием формы. Поскольку мыследеятельность является

коллективно-общественным феноменом, то выражение "держится" в данном случае означает "удерживаться в мыслекоммуникативных обменах и взаимодействиях представителей разных профессиональных мыследеятельностей с представителями разных подсистем общественного производства". Профессиональная работа, рассматриваемая как мыследеятельность в различных социо-культурных областях практики по отношению к игровому методу выступает как деятельностьная материя, сложнейшая ткань социо-культурных взаимодействий. А сам игровой метод, представленный в виде корпуса схем и принципов игровой работы, которые могут бесконечно конкретизироваться, дифференцироваться, уточняться, образует идеализационную материю как язык. Данная идеализационная материя является полем порождения новых идеализации, новых схем —

стр. 372

единиц языка. Мыследеятельностная материя и идеализационная материя в отношениях друг с другом образуют мыследеятельностный мир. Феномен взрывного обучения объясняется тем, что, с одной стороны, человек, участвующий в организации и проведении игр, попадает, открывая для себя, в бесконечный для понимания и преобразования мир, а с другой — при движении по этому миру определяется воспроизводимая и строго описываемая форма — игровой метод. Хотя при проведении игры в новом социо-культурном контексте, в новой области общественной практики метод обязательно преобразуется для того, чтобы действовать адекватно этому контексту, каждый раз осуществляется анализ преобразования. В ходе этого анализа устанавливается, в каком виде был воспроизведен метод и что при этом воспроизведении было изменено. Игра во многом, несмотря на наличие разработанного и продуманного замысла, строится как интуитивное, ситуативное действие, в ходе которого происходит преобразование игрового метода и выход за границы первоначального продуманного замысла. Задача рефлексивного анализа состоит в том, чтобы осуществить ход назад, восстановить и прожить заново, во второй раз, это интуитивное действие по преобразованию игрового метода. Но с этой точки зрения образовательный характер ОДИ для всех игроков-детей и взрослых определяется правильно организованным в игре соотношением действия и рефлексии приобретенного опыта действия.

Когда в игре рефлексивная работа перестает выполнять функцию обеспечения, оснащения поискового действия и приобретает самостоятельный, самоорганизующий характер, игра становится образовательной. В этом случае рефлексивный анализ превращается в отдельный самостоятельный такт игры. Назначение этого такта состоит в том, чтобы разобраться, как человек осуществлял мышление, коммуникацию в условиях поискового действия, попытаться определить нормативный (и с культурной точки зрения) способ действия в подобной ситуации, отнести к нормативному описанию фактический образ действия, выделить средства подобной работы. Фактически, участник игры проживает вторично, повторно проделанную им работу. Но это вторичное проживание не тождественно исходному осуществлению поисковой работы. Используя терминологию И.Г. Фихте, можно было бы сказать *Nachkonstruktion ist nicht gleich yu der Vorkonstruktion*. Но задача рефлексии и не заключается в том, чтобы в точности, доподлинно, повторить то, что уже произошло. Задача рефлексии состоит в том, чтобы повторить то, что произошло — в совершенно другой, часто символической форме, например, используя язык схем. У осуществляющего рефлексию человека возникает возможность разотождествиться с тем, что происходило, выйти во внешнюю позицию по отношению к проделанной работе и за счет этого построить новое отношение и к тому,

что происходило, и к себе самому в прошлом. А это, на наш взгляд, и есть важнейшее условие самообразования, самоизменения. Очень важно при этом понимать, что игровая форма, восстанавливая на основе имитации для сознания участников сложный пласт общественной жизни, может быть превращена в средство рефлексии. Люди, как правило, очень плохо себе представляют устройство социального института, в котором они функционируют, структуру кооперативной цепочки деятельности, в которой они осуществляют работу лишь одного звена, поле взаимодействия разных социальных институтов. Поэтому, когда в игре восстанавливается и имитируется объемлющая область деятельности, внутри которой в одном из ее элементов находятся, осуществляя свою профессиональную работу, участники игры, у них появляется возможность осознать влияние более сложно устроенного фрагмента общественной системы на их профессиональную работу. Результатом подобного осознания является освобождение от множества мифов и социальных сплетен, а также изменение самоопределения участника по отношению к

собственной профессиональной работе, к карьерному и профессиональному росту на основе различия и противопоставления одного другому. Участник игры освобождается из-под гнета социального института.

Самый важный, на наш взгляд, механизм взрывного обучения в игре состоит в создании единого поля соотнесения — сопоставления онтологически разных способов мышления, понимания, действия, рефлексии, самоопределения, созерцания достаточно разного коллектива людей, решающих общую проблему. Поскольку должен быть найден ответ на ситуацию, которая неизвестна, не имеет аналогов в виде отработанных образцов разрешения подобной ситуации, люди вынуждены присматриваться и изучать различные способы мыследеятельности всех участников ситуации, основания этих способов действия, закладываемый в них смысл и так далее. При этом все наиболее важные расхождения и различия в способах мыследеятельности выявляются и обсуждаются, тем самым превращаясь из невидимого в видимое.

Переживание, которое испытывает человек, включаясь подобным образом в организованную работу, сродни шоку сельского жителя, никогда не переступавшего границу пустынной местности, попавшему в колготню, живое разнообразие сумятицы и суматохи многомиллионного города. В первый момент этот сельский затворник оказывается раздавлен бесконечным разнообразием манер поведения, представленных в особенностях перемещения по улице, способах выражения, общения, обращения, характере городского поведения, стилях одежды. Почва уходит из-под ног — все, что казалось одновариантным, незыблемым, саморазумеющимся, начинает расплываться разноликой многоголосицей. Выдержать это перемещение из одной герметико-замкнутой

формы жизни в другую — разорванную и разомкнутую — можно, если приобрести на какой-то миг многомерное сознание. В этом многомерном сознании каждое проявление человека — результат действия, манера поведения имеет бесконечно множественную форму существования. Нечто подобное происходит и в игре, только инициация, провоцирование возникновения многомерного сознания имеет направленный, специально организованный характер. Это достигается за счет коллективноорганизованной рефлексии, способа

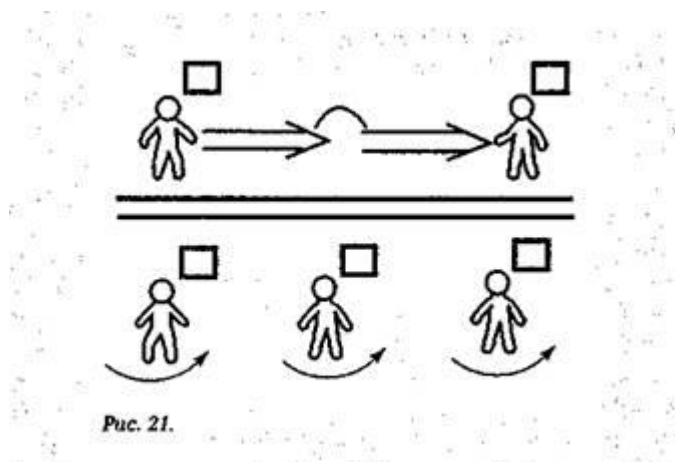
решения проблемы в игровой ситуации и сопоставления разных вариантов осуществления способа разными членами коллектива.

Средством коллективноорганизованной рефлексии является мыследеятельностный язык (схема мыследеятельности), требующий осознания в качестве исходного факта того, что все участники ситуации находятся в процессе мыслекоммуникации, отношениях взаимопонимания. Они обладают качественно разным, не сопоставимым, пониманием ситуации коллективной работы. Преодоление этой разности понимания (не за счет включения каждым участником иных пониманий в свое понимание) является интерсубъективным механизмом обобществления разных пониманий и формирования некоторого единого поля сопоставления разных способов работы. Но это единое поле должно быть еще, конечно, кем-то выявлено как единое и схематизировано. При этом многомерное сознание является не некоторым, пусть даже и новым, но постоянно существующим свойством, а актом изменения режима работы сознания; поскольку многомерность сознания есть обнаруживаемое человеком возрастание на порядок числа удерживаемых параметров ситуации объекта и тому подобное.

Подобная особенность коллективной работы, в которой возникает возможность бесконечных разнотипных сопоставлений способов мыследеятельности разных участников ситуации, на наш взгляд, имеет прямое отношение к феномену интерсубъективности, выделенному еще И.Г. Фихте. С точки зрения И.Г. Фихте, интерсубъективные взаимодействия возможны, поскольку люди обладают непосредственной чувствительностью к направленности сознания других людей. Возможности непосредственно схватывать интенцию еще не завершенного, не закончившегося действия является основой глубинного взаимопонимания.

В играх эта чувствительность к направленности сознания данного человека обеспечивается самой формой организации совместной работы, поскольку есть возможность не только понимать других людей, но и одновременно видеть, что они делают, как складывается деятельность игрового коллектива. Поэтому на игре человек имеет возможность видеть реально осуществляющуюся мыследеятельность и понимать,

как ее осознает другой человек, сопоставляя его осознание со своим собственным (Рис. 21).



Этот момент и означает, что всякий участвующий в игре человек одновременно включен в несколько разных процессов —мыследействие, мыслекоммуникацию, мышление — по-разному организованных, по-разному рефлекслируемых.

Для того, чтобы начать ориентироваться в игре, участник игры должен научиться видеть деятельность и схватывать смысл — результаты понимания мыследеятельностных процессов при помощи схем.

Понимание мыследеятельности в отличие от понимания текстов следовало бы называть мыследеятельностной герменевтикой. Участник игры должен освоить мыследеятельностную герменевтику. Для этого должна быть изменена основная доминирующая направленность сознания — направленность на объект, выделение и удержание объекта, объектной схемы. Этот тип направленности определяется невероятно мощным влиянием на сознание современного человека научной формы организации мышления, прежде всего, естественных наук. От направленности на объект необходимо перейти к направленности на деятельность, которую человек осуществляет в ситуации и в которую он включен. В том случае, если участник игры начинает выделять деятельность и оказывается способным к этому, в игре может быть организован процесс предъявления и освоения профессиональных образцов деятельности. Сегодня умение методолога и игротехника увидеть за

поведением и речевыми текстами профессионала определенным образом структурированный и организованный образец деятельности рассматривается людьми как волшебство и магия.

стр. 376

Способность вычленять саму ткань образца и восстанавливать его логику организации качественно изменяет саму возможность обучаемости человека. Человек начинает осваивать образец профессиональной деятельности, двигаясь не от его материальных характеристик — процедур, нормативных предписаний, зрительно-наглядного поведенческого осуществления, а от общего смысла, целей и логической организации мыследеятельности в данной ситуации. Владение этой логикой позволяет обучающемуся импровизировать в любых ситуативных контекстах, двигаясь от выделенных логических схем в чистом виде к их воплощению. Подобная методология обучения особенно важна при работе со взрослыми: поскольку в этом случае человека не заставляют повторять и отрабатывать ему до конца не понятные фрагменты работы, но идут от освоения общего смысла профессиональной мыследеятельности, максимально задействуя его интеллектуальные функции.

В проведении же образовательных игр с детьми положение несколько меняется. Основная задача при работе с детьми — восстановить в понятном для детей виде форму организации и характер их работы по отношению к демонстрируемому образцу деятельности педагога. Руководитель игры и коллектив игротехников должны представить форму организации работы, поисковые ходы детей, с одной стороны, и с другой — образец деятельности взрослого в виде герменевтико-операторной системы единого пространства, в котором соотносится одно и другое. В этом случае у детей появляется возможность рассматривать образец взрослого как усовершенствованную форму собственной работы, а свои самостоятельные решения как искаженный образец деятельности взрослого. Формирование пространства понимания общего для учителя и ученика позволяет рассматривать игру как своеобразную образовательную среду, выполняющую для ученика смыслообразующую функцию.

Для нас, например, очень важно, что это качественное расширение сознания определяется тем, что сознание живет, бытийствует в смыслообразующей среде. У носителя сознания появляется

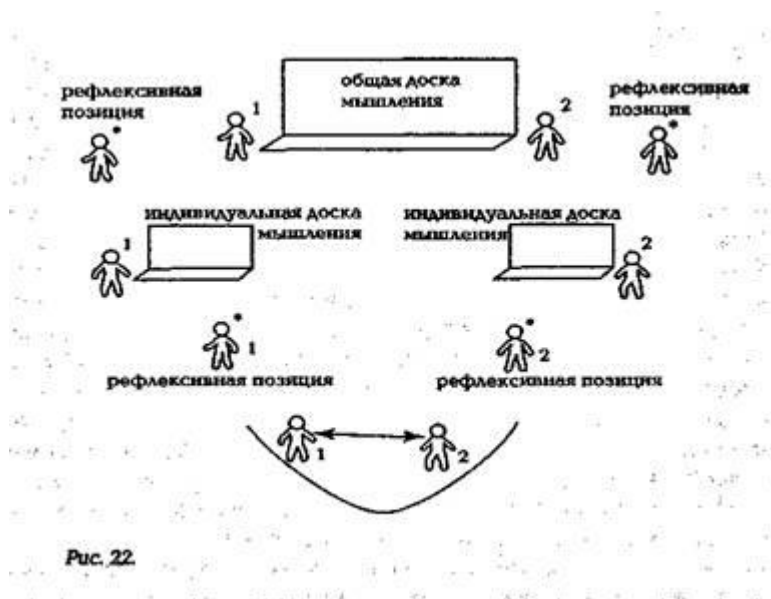
возможность произвольно, в соответствии с собственными интересами и целями выделить любой предмет, любую организованность, движущуюся и наблюдаемую сознанием в среде (будь то схемы-знаки, операции, фрагменты, дискурсы, патерны ситуативного поведения); выделять этот предмет из среды, отвлекаясь от всего остального, входить внутрь данного предмета, изменяя масштаб представления, сам этот предмет увеличивать до размеров автономной среды. При подобных режимах взаимодействия сознания со средой последняя выступает как смысловой организм, который может схематизироваться и, материализуясь, превращаться в графически организуемую схему.

Логика работы со смысловыми организмами принципиально отличается от формальной логики и имеет совершенно другой операциональный

стр. 377

состав. В зависимости от того, что проделывается с различными предметами, плавающими и существующими внутри смыслового организма, операциями работы с ними является центрация, фокусировка, "выворачивание".

В случае центрации на определенном предмете в смысловом организме внимание обращается на этот предмет, и этот предмет становится исходной точкой восприятия и осмысления всего смыслового организма, всех происходящих на игре событий. Этот предмет как бы наделяется функциями центра всего смыслового организма. При употреблении операции фокусировки центр смыслового организма остается неизменным, хотя при этом выделяется иной, нежели центр, предмет рассмотрения. Таким образом, удастся рассмотреть тот или иной предмет, не нарушая сложившиеся организации смыслового организма. Наконец, применение процедуры выворачивания — выворачивания всего смыслового организма внутрь данного предмета — позволяет поменять функции целого и части. Целым становится предмет, который был частью внутри смыслового организма, а смысловой организм со всеми другими предметами помещается в результате преобразований внутрь выбранного предмета. Подобная процедура выворачивания может быть одновременно проделана со всеми предметами внутри смыслового организма — образовательно-игровой среды. Но в результате ... мы получим усложненный смысловой организм.



С мыследеятельностной точки зрения смысл подобного одновременного выворачивания хорошо понятен. Он означает, что все участники игровой ситуации перевели общие коллективные события, происходящие на игре, в индивидуальный план осмысления и мышления {Рис. 22}.

Детей в играх и нужно, на наш взгляд, прежде всего учить логике работы с пониманием и смыслами.

Подготовка, организация и проведение игры

Разработка замысла. Ключевые идеи игры до самой игры

Разработка замысла предполагает определение игротехническим коллективом на этапе подготовительной работы основного конфликта, который возникнет в ходе игры и существование которого в реальной ситуации практической работы определяет ситуацию в данной профессиональной области. Возможность представить будущий, еще не существующий в данный момент конфликт, обеспечивается имитацией методологическим и игротехническим коллективом в ходе подготовительной работы, с одной стороны, будущей мыследеятельности в игре, с другой — мыследеятельности в той профессиональной области, с

представителями которой будет проводиться игра. Как же можно выявить конфликт? Как правило, само поле конфликта проходит по границам системы разных типов мыследеятельности. Поэтому на стадии подготовки игры необходимо провести типомыследеятельностный и системномыследеятельностный анализ профессиональной области — предмета будущей организационно-деятельностной игры.

В настоящий период человечество не владеет искусственными отработанными приемами и технологиями соорганизации и установления связи систем разных типов мыследеятельности. Обычно подобная соорганизация формируется стихийно — эволюционно, но не проектируется целенаправленно. Содержание средства подобной соорганизации, как правило, не выделяется и специально не фиксируется. Существующие методологические схемы — например, разработанная в Московском методологическом кружке схема акта мыследействования (Рис. 23) — позволяют на этапе подготовки в коллективной мыслекоммуникации и в методологическом мышлении осуществить реконструкцию мыследеятельностного содержания данных типов профессиональной работы. Результатом этой реконструкции является выявление всех перечисленных на схеме образований. Использование схемы мыследеятельности позволяет ответить на вопрос: как в данном типе профессиональной

работы организованы и представлены дополнительно к мыследействию, обозначенному на схеме акта мыследействия, процессы мыслекоммуникации и мышления.



Рис. 23.

Поле конфликта располагается на границе разных систем мыследеятельности и связано с разными возможными направлениями преобразования и развития этих разных систем и всего полисистемного комплекса в целом. Следовательно, основная задача игротехников и методологов на этапе подготовки игры — найти ту точку, которая представляет собой воронку возможностей, и попытаться определить и выявить эти разные направления развития автономизированных систем мыследеятельности.

С этой точки зрения организационно-деятельностная игра есть не что иное, как объединенные в одном хронотопе — пространственно-временном единстве — группы, коллективы, отдельные личности, которые намереваются осуществлять разные направления развития профессиональной мыследеятельности. Каждый коллектив, группа или личность не могут одновременно реализовывать все возможные направления, они выявляют некоторую часть или фрагмент, который ими удерживается относительно всего целостного коллектива.

Это достаточно понятно и очевидно. Если в некоторой области создаваемый продукт является результатом действия некоторой сложившейся в результате эволюции мегамашины, то каждая

мыследеятельность является элементом данной мегамашины. Она будет стремиться к автономизации и будет задавать свою собственную проекцию схватывания и удержания всего целого. Коллектив, осуществляющий данную мыследеятельность, будет стремиться к тому, чтобы занять управленческую позицию по отношению к другим мыследеятельностям, к другим коллективам. И подобное стремление характерно для всякого коллектива. Но занимая управленческую позицию, данный коллектив будет задавать всего одну проекцию, всего одну траекторию развития и эволюционирования всего полидеятельностного сгустка в целом. А таких проекций и траекторий может быть достаточно много. Сама ситуация, в которой коллективы, личности-носители различных мыследеятельностей, входящих в полимыследеятельностное единство, могут то занимать управленческую позицию, то оказываться в положении управляемого, является игровой. Именно в игровой ситуации производится выявление и соотнесение возможностей развертывания исходной мыследеятельности. Подобную форму коммуникации, сопоставления и противопоставления различных позиций следует называть игровой ситуацией, поскольку в ней разные возможности развертывания исходного мыследеятельностного целого не организованы друг с другом и могут быть представлены лишь как замещающие и вытесняющие друг друга возможности. Когда мы говорим "развертывание", речь идет о том, что из той или другой позиции задается свое видение будущего, отличное от видения, вводимого из других позиций. С этой точки зрения игровая ситуация — это всегда ситуация живого деятельностного полипроектирования и полипрожектирования.

Итак, на этапе создания игрового замысла подобная форма живого полипроектирования, полипрожектирования, характерная для данной профессиональной предметной области, должна быть нащупана и выделена. Совершенно понятно, что это полипрожектирование, полипроектирование как сложный полипроцесс не может быть удержан в индивидуальном мышлении методолога или группы методологов. В методологическом мышлении может быть нащупана лишь форма организации данного процесса для того, чтобы затем этот процесс инициировать и вызвать к жизни. Собственно, она — эта форма — и образует основное содержание игрового замысла, который будет внесен в игру и будет определять управление игрой со стороны руководителя игры, методологов и игротехников. Хотя может получиться и так, что сама намечаемая форма живого полипроектирования,

полипроектирования оказывается лишь частной проекцией представлений методолога

стр. 381

о более сложной структуре мыследеятельности. Но, с другой стороны, в понимании того, что всякий раз определяемая воронка возможностей, структура полипроектирования, полипроектирования является продуктом методологического мышления и может не совпасть с реальной, живой воронкой возможностей, лежит ключ в определении способа по разработке и созданию игрового замысла. На этапе подготовки методологи должны прорисовать при помощи методологических схем то деятельностное целое, которое является предметом будущей работы, затем построить проектное представление, свою собственную версию о развитии данного целого. А вот после того, как подобная проектная идея о развитии данного деятельностного целого появилась, начинается самое интересное ...

Для того, чтобы не впасть в догматизм и не навязывать собственное видение перспективы в качестве единственно возможного другим носителям проектных видений в данной профессионально-предметной области, методологи должны проделать своеобразный мыследеятельностный эксперимент. Они должны построить псевдогенезис данного проектного замысла, то есть ответить на вопрос, при решении какой задачи данный замысел выступает как ответ на данную поставленную задачу. Данная работа по построению псевдогенезиса является способом объективации работы по получению перспективного видения. Результат этой работы оказывается двойным: с одной стороны, определяются и выявляются этапы, на которые разбивается процесс получения перспективного видения о развитии деятельности целого, а с другой — определяются все возможные альтернативы понимания ситуации, видения перспективы и устанавливаются позиции, которым принадлежат иные ходы и направления движения в будущее. Этот двойной результат и определяется в виде:

- тематической программы-последовательности коллективной проработки и обсуждения ее на игре;
- оргпроекта игровых групп.

Тематическая программа, последовательность тем, представленных в ней, отражает процесс построения представления о будущем данной профессиональной области. Оргпроект воспроизводит основной набор позиций разных мыследеятельностей, из которых выдвигаются разные проектные идеи о развитии деятельной системы в целом.

Если обсуждать и анализировать практический смысл подобного полипроектирования и полипроектирования и ставить вопрос в несколько грубой форме: а кому и зачем все эти разыгрывания и проигрывания нужны? — то следует отметить следующее. В ряде работ показано, что возникновение транснациональных корпораций (ТНК) только создает иллюзию организационного мира и единства слившихся

стр. 382

дочерних фирм. Между соединенными в единую структуру исходными организациями вспыхивает очень острая и напряженная борьба за резервы и ресурсы, ТНК в целом — за управленческую позицию в ТНК. И через определенный период та или иная организация, вошедшая в ТНК, переваривает остальные, вытесняя их на подчиненное место. Но поскольку условием борьбы является обязательное сохранение самой созданной структуры ТНК — мощь ТНК позволяет объединившимся в нее фирмам быть сильнее и могущественнее всех других фирм вне ТНК — то сама эта борьба не может не носить мыследеятельностный характер, то есть быть борьбой за возможности. Возможности определяются тем, что каждая из входящих в ТНК фирм определяет и задает свою перспективу развития всего деятельностного комплекса ТНК в целом, которая, безусловно, предпочтительна для строящей эту перспективу фирмы. И вот этот этап выявления возможностей в форме разнонаправленного живого полипроектирования, полипроектирования мы и называем игрой. А после того, как возможности определены и выявлены, начинается жесточайшая борьба за ресурсы, обеспечивающие реализацию данной возможности. Очередная воронка возможностей определяет контуры направлений движения различных участников ситуации, которые осуществляются в определенном пространстве, в определенных временных рамках, а поэтому могут быть перехвачены.

При разработке замысла и концепции игры приходится также работать с поведенческими паттернами коммуникации, мышления,

действия важнейших участников игры. А это означает, что приходится разрабатывать сценарий игрового действия. При создании данного сценария один из наиболее распространенных способов анализа связан с прогнозированием устойчивых стереотипных форм поведения и действия участника и определением, какие иные альтернативные формы поведения и действия в ситуации могут быть ему противопоставлены, чтобы вызвать его самоопределение.

Таким образом, в результате разработки игрового замысла коллектив методологов, организующий игру, разрабатывает собственную проектную идею о развитии данной профессионально-деятельностной области, переводит эту проектную идею в способ ее получения; намечает различные альтернативные ходы по построению представлений о будущем; определяет позиции, к которым могут быть отнесены эти альтернативные видения; разрабатывает сценарные ходы по преодолению закорючлых, стереотипных представлений и способов действия отдельных участников.

Разработка организационно-технической документации для проведения игры (оргпроект, тематическая программа, регламент), содержание документов

Основная задача построения оргпроекта (ОП) игровых групп состоит в том, чтобы в устройстве игровых групп воспроизвести деятельностную структуру, деятельностный остов той профессионально-предметной области, с представителями которой проводится данная организационно-деятельностная игра. С этой точки зрения оргпроект игровых групп должен в своем устройстве воспроизводить позиционную мыследеятельностную структуру данной профессиональной области. Это воспроизведение очень важно для того, чтобы осуществить в организационно-деятельностной игре имитацию (Г.П. Щедровицкий) общественных социо-культурных процессов, реально протекающих в обществе. С другой стороны, в оргпроекте должна быть представлена и раскрыта позиционная мыследеятельностная структура, определяющая основные перспективные направления развития выделенной в качестве предмета анализа и преобразования мыследеятельностной полисистемы.

Сам набор позиций в схеме оргпроекта организуется в виде взаимосвязанных друг с другом подпространств. Как правило, эти связи являются рефлексивными, то есть одни подпространства являются предметом рефлексивного отношения позиций других пространств. Эти связи могут точно так же быть кооперативными, организационно-институциональными, коммуникативными, то есть тип связи определяется содержанием механизмов взаимоотношения разных позиций. Если оргпроект построен правильно, а значит, может быть реализован, то все эти процессы — рефлексия, коммуникация, взаимодействие, обеспечивающие связь между позициями — станут предметом анализа в ходе игры.

Основная задача ОДИ с точки зрения создаваемого и строяемого оргпроекта состоит в том, чтобы превратить выделенную мыследеятельностную структуру проектно-профессиональной области в предмет анализа и преобразования. Но чтобы это стало возможно, участники организационно-деятельностной игры должны начать использовать методологические средства деятельностного, мыследеятельностного анализа в качестве средств организации собственного понимания, мышления, коммуникации, рефлексии. Поскольку без освоения подобных средств участники не смогут рассматривать происходящее с ними в игре как процессы мыследеятельности, воспроизводящие содержание процессов в данной профессионально-предметной области. Именно с точки зрения передачи и освоения мыследеятельностных средств профессионалами ОДИ могут рассматриваться как своеобразная практика образования взрослых. Но для того, чтобы эти предлагаемые извне орудийные

средства превратились в формы самоподдержки, самоорганизации и самопостроения субъективных процессов, то есть в самоорганизационные средства — способности, должна быть построена определенная логика погружения в обсуждаемый предмет.

Эта логика погружения и представляет собой последовательность тем анализа, оформленную в виде тематической программы (ТП) игры. Фактически, тематическая программа отражает намечаемую линию развертывания содержания в игре.

Связи между темами могут быть разными. Наиболее распространенные типы связи тем — это рефлексивно-инструментальная связь, связь через проецирование целого (или связь методом проекции). В первом случае развертывание содержания выступает в качестве линейного монопроцесса. Проработанная тема на следующем этапе анализа при проработке второй темы выступает средством ее анализа. В том случае, когда темы являются проекциями целого, задача тематического анализа состоит в том, чтобы при переходе от темы к теме иметь в виду целое, которое должно наращиваться на основе анализа отдельных проекций и в итоге должно быть восстановлено. В основе установления первого типа связей лежат принципы деятельностной логики, в основе построения второго типа связей лежат методы системного конструирования объекта. Важно понимать: данная нами характеристика способов связывания тем является исключительно мыслительной и принадлежит действительности методологического мышления, но в игре осуществляется полная мыследеятельность, то есть и процессы действия, и процессы коммуникации, и процессы мышления. А это означает, что выделяемое при анализе игры содержание не может быть напрямую отождествлено с последовательностью тематизмов. Тематическая программа не реализуется напрямую в процессах игры, но является средством управления движением содержания в игре.

Кроме ОП игровых групп и ТП разрабатывается регламент, определяющий режим работы и организацию во времени разных типов работы. В организационно-деятельностной игре осуществляются следующие типы работ: установочный доклад руководителя игры, групповая работа, общие заседания, групповая рефлексия, общеигровая рефлексия, методологические консультации. ОДИ начинается с установочного доклада руководителя ОДИ, затем производится самоопределение и распределение участников по группам, далее проводится работа в группе по выработке индивидуальных и групповых целей, определению позиции группы. На этом заканчивается этап вхождения в игру.

Стандартный ежедневный такт игровой работы обычно строится следующим образом: работа в группе по теме дня, общее заседание с докладами групп по теме дня и дискуссии, групповые рефлексии игрового дня.

В ОДИ бывают кризисы, когда работа игрового коллектива разваливается. Обычно этот кризис до настоящего момента по неисследованным причинам происходит на третий день. Хотя бывают игры не и с одним, а с несколькими кризисами. Обычно в день кризиса проводится общеигровая рефлексия, обеспечивающая выявление оснований кризиса и методологические консультации, в ходе которых происходит вбрасывание методологических средств, обеспечивающих преодоление кризиса. Если кризис преодолен, в дальнейшем следуют стандартные типы игровой работы. Завершается игра заключительными докладами игровых групп и общеигровой рефлексией результатов игры и хода игровой работы.

Организованное, методологическое и игротехническое управление игрой

ОДИ во многом основывается на введенной Г.П. Щедровицким схеме полифокусного управления игрой.

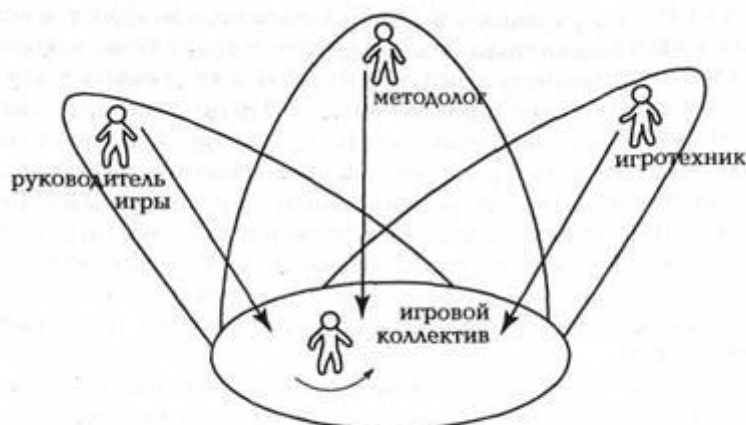


Рис. 24

В соответствии с этой схемой {Рис. 24} в ОДИ существует не жесткая административная структура руководства, а деятельность управления. И фокус, из которого осуществляется управление, не один, а много разных. Из каждого фокуса задается автономное продвижение вперед рабочего процесса. За каждым из фокусов управления закреплена

определенная мыследеятельностная позиция, имеющая свой собственный предмет и средства работы. Эти обозначенные на схеме позиции определяются в качестве фокусов управления, поскольку работа в каждом из них определяет направление развертывания и продвижения рабочего процесса в игре.

Работа в позиции руководителя игры определяет соответствие мыследеятельности игрового коллектива разработанному до начала игры замыслу и сформулированным целям игры. Очень важно понимать, что замысел игры не реализуется в ОДИ напрямую и непосредственно. Замысел игры не является вещью, поэтому невозможно его перенести из внеигровой ситуации в игру. Реализация замысла начинается с установочного доклада руководителя игры, в котором излагаются игровые цели, предъявляются основные проблемы предстоящей игры, представляется проделанный предварительный анализ тематического содержания. Но игровой замысел, содержание которого связано с тем, чтобы предугадать и предвидеть будущее, есть осуществление игровой работы — есть мышление, в то время как сама игровая работа — есть мыследействие и деятельность. Мышление, предметом которого является будущая деятельность, никогда не совпадает с непредметизированной, не переведенной в предмет, реальной деятельностью. А это означает, что руководитель игры должен не подменить и не отождествить игровую ситуацию с игровым замыслом, а наоборот, жестко развести и противопоставить одно и другое. В этом случае руководитель игры будет понимать игровую ситуацию, а не узнавать в ней отдельные характеристики игрового замысла. Понимая игровую ситуацию и соотнося ее с замыслом, руководитель игры будет постоянно стремиться удерживать игру в рамках игрового замысла, а если это окажется невозможным, придется менять замысел и цели игры и определять: что не было учтено на этапе подготовки игры; в чем была необъективность и неадекватность мыслительных средств, на основе которых разрабатывался замысел; что неверно понималось всеми участниками игры до того, как сложилась игровая ситуация, не соответствующая замыслу.

Выявление и создание средств мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия осуществляются из другого фокуса управления игрой — из собственно методологического. Определение проблемы, связанной с отсутствием средств мышления, и ее разрешение на основе конструирования и создания этих средств — основная функция методолога в игре. Конечно же, методолог

отнюдь не обязан ждать, когда отчетливо обозначится рассогласование и расхождение игрового замысла и реальной игровой ситуации. Наоборот, он может это делать в опережающем режиме на основании проделанного анализа, предвидя и предвосхищая возникновение проблемы в силу отсутствия у

стр. 387

всего игротехнического коллектива определенного мыследеятельностного средства. Методолог управляет в игре процессами инструментализации мышления, рефлексии, понимания, коммуникации, действия. Допустим, методолог (методологическая группа) разработал подобное средство и выдвинул ряд идей, через которые можно разрешать выявленные в ходе игры проблемы. Но после этого возникает следующая трудность: как передать эти средства всем членам игрового коллектива и сделать так, чтобы употребление этих средств превратилось у работающих на игре профессионалов в субъективную способность? Провокацию самоопределения в ситуации, освоение содержания игровой работы, самоопределение людей в игре, инициацию рефлексии, понимание игровой ситуации обеспечивает игротехник. Собственно, от работы в этой позиции зависит, в какой мере контингент играющих освоит используемые в игре средства интеллектуальной и волевой самоорганизации. От эффективности действий по структуризации игровых групп зависит их самоорганизация и самодеятельность: начнут ли они ставить самостоятельные игровые цели и выходить в режим противоборства с руководителем игры и другими игровыми группами. Работа в игротехническом управленческом фокусе может строиться автономно и независимо от действий в двух других управленческих фокусах. Так, игротехник начинает вызывать у группы отношение к тематизму и идеям игры, затем, переводя группу к самоопределению, организует процессы целеполагания и построения контекста самодеятельности. Имея подобный контекст, игровая группа может осуществлять автономную и самостоятельную мыследеятельность. Подобная самостоятельная мыследеятельность группы позволяет ей занимать позицию, противостоящую другим самостоятельным и автономным позициям, вся совокупность которых образует позиционное пространство игры. Таким образом, деятельность в игротехнической позиции определяет в конечном счете структуризацию позиционного пространства игры. Деятельность руководителя игры, деятельность методолога в структуре игровых позиционных пространств, имеющих разную конфигурацию, будет протекать совершенно по-разному. Следовательно, структурируя и

организуя игровое позиционное пространство, игротехническая позиция занимает управленческий фокус по отношению к методологической позиции и позиции руководителя игры.

Все этапы и все фрагменты игровой работы пронизаны рефлексивными отношениями

Это прежде всего связано с тем, что ОДИ проводятся для того, чтобы решать проблемы. Проблемная ситуация возникает в том случае,

стр. 388

когда отсутствуют средства достижения представленных целей или в процессах мышления фиксируется отсутствие знаний, позволяющих использовать в мыслительной работе представления об объекте. Выявление недостающих средств, а также знаний обеспечивается на основе инструментальной рефлексии. Спонтанное включение или инициация инструментальной рефлексии переводит участника коллективного мышления, коллективной мыслительной работы от ориентации на выделение объекта к ориентации на деятельность. Следовательно, включение рефлексии является условием обнаружения участником игровой работы собственной самостоятельности (Selbsttätigkeit по И.Г. Фихте).

Отрефлектировав, проанализировав собственную мыследеятельность, научившись ее обозначать на схемах, участник начинает видеть мыследеятельность вне себя и безотносительно к самому себе — в виде процессов мыследеятельности, осуществляющихся в игровой ситуации. Таким образом, организация процессов рефлексии необходима для того, чтобы передать участнику элементы мыследеятельностного подхода. Постоянное осуществление процессов рефлексии выполняет в ходе игры ориентационную функцию. Схватывая на основе рефлексии содержание, форму мыследеятельности группы, в которой он работает, участник осваивает некоторый общий способ выявления мыследеятельности. Он начинает от рефлексии переходить к рефлексивному пониманию, позволяющему восстанавливать во вне мыследеятельность других групп и игрового коллектива в целом. В этом случае происходит переход от деятельности, схватываемой рефлексивно-субъективно, к деятельности, имеющей субстанционально-объективные характеристики. На основе понимающей рефлексии, обеспечивающей рефлексивное

проживание чужой деятельности как своей собственной, обеспечивается присвоение образцов и содержание мыследеятельности. В этом случае осуществляется переход от деятельности, представленной в виде противостоящего объекта к собственно чувственно-предметной субъективной деятельности.

Основные результаты игры выявляются только рефлексивно, поскольку, как правило, основные достижения игры связаны с новыми появившимися в ходе игровой работы нестандартными способами мышления, понимания, действия. Поэтому необходимо затратить специальные усилия, чтобы определить, в чем нестандартность этих способов, в чем особенность созданных в ходе игры средств.

Рефлексия хода игры и ее результатов проводится как в самой игре, так и после ее окончания игротехнико-методологическим коллективом. В этом случае осуществляется рефлексивно-методологическое исследование, основное назначение которого — определить принципы, подходы, средства разработки игрового замысла и его реализации в

ходе проведения игры. В этом случае выявляются средства игротехнического и методологического понимания, мышления, действия, обеспечивающие подготовку и проведение игр.

Использование результатов игр

Полученные в ходе игры результаты используются вне ее после окончания игры. Поэтому возникает специальная задача: как закрепить результаты игр и начать их использовать в различных учреждениях и организациях за рамками игры.

После проведения ОДИ у ее участников возникает новое видение — понимание перспектив и способов работы. Но при возвращении с игры в организацию-учреждение участник игры сталкивается с тем, что его понимание целей и направлений работы непосредственно не воспринимается другими членами организации. В том случае, если участник игры — руководитель организации, его подчиненные могут сделать вид, что они с невероятным рвением стремятся исполнить то, что им предложил сделать начальник, но искренне они не понимают,

чего от них хотят. И собравшись в свободной, неофициальной обстановке, могут даже посчитать, что начальник слегка чокнулся и проявляет своеобразную эксцентричность.

Этот феномен свидетельствует о весьма простом, но невероятно принципиальном факте — опыт и результаты эволюции мыследеятельности, через которую прошел участник игры, не могут быть переданы в коммуникативно-вербальной форме. О них может быть сообщено, но это не означает, что содержание этой эволюции будет восстановлено и освоено слушающими. В связи с этим игротехником-методологом может быть поставлена специальная задача: построить в организации участника игры обсуждение результатов игры таким образом, чтобы включить в намеченные на игре перспективы осуществления и проведения работ членов его организации. А для того, чтобы это сделать, полученное на игре содержание должно быть представлено в объективной форме, как то, что противостоит сложившемуся способу работы в данной организации. Подобный способ объективации нового содержания, полученного в игре, одновременно должен быть наложен на критику и проблематизацию способов работы, принятых в данной организации. На основе подобной проблематизации привычного способа работы можно подключить к обсуждению результатов игры членов данной организации. Но при этом важно понимать, что подобное противопоставление разработанных в игре представлений о новых направлениях работы стандартным способам работы, обычным для данной организации, требует переосмысления, а следовательно, переоформления, преобразования игрового содержания. Таким

образом, подобный способ внесения результатов игры в социальную организацию, учреждение является продолжением игры за рамками игры. Это — развитие (экспансия) того процесса переструктуриации деятельностных систем в социуме, проект которого был намечен в самой игре.

Границы этой экспансии определяются целями и прожектными представлениями, которые были намечены на игре. С достижением данных целей по мере реализации проекта или по возникновению понимания невозможности достижения целей игровая экспансия должна завершиться. Но это экспансия игровых продуктов. Кроме нее, существует инструментально-результативная экспансия —

экспансия средств, способов и подходов к осуществлению мыследеятельности. Данная экспансия называется еще и результативной, поскольку часто непонятно, к получению каких нестандартных результатов приведет использование новых инструментов и средств мыследеятельности. Инструментально результативная экспансия является значительно более важной, чем продуктивная, поскольку именно она связана с распределением мыследеятельности. Когда мы имеем дело с этой экспансией, все не заканчивается достижением поставленных на игре целей или отбрасыванием этих целей как недостижимых. Прошедшие игру профессионалы начинают самостоятельно осуществлять постановку целей и программируют собственную работу. И на следующую ОДИ эти профессионалы приходят, имея этот опыт самопрограммирования и целеполагания.

Но результаты игры могут выноситься не только в существующую организацию, учреждение. Они могут предполагать создание мыследеятельностной network, объединяющей работы нескольких разных организаций. В этом случае после игры осуществляется структуризация некоторого интерсекторального мыследеятельностного контекста и его формирование. Опыт деятельности подобной сети может стать предметом работы в одной из следующих игр.

Супертехнологии игровой работы

Анализ ситуации и постановка целей

Смысл этих супертехнологий состоит в том, что при их помощи определяется положение мыследеятельности, которую осуществляет коллектив или отдельное лицо, среди других (по отношению к другим) мыследеятельностей в данных конкретных условиях и определяется перспективная направленность данной мыследеятельности. Мы имеем дело с ситуацией, когда согласованный контекст взаимосвязей и взаимодействий разных мыследеятельностей друг с другом отсутствует.

В восстановлении или в построении заново этого контекста и состоит значение данной работы по анализу ситуации. Назначение же

целеполагания состоит в обретении, построении будущего идеального плана предстоящей мыследеятельности.

И анализ ситуации, и постановка целей являются типично мыследеятельностными способами работы. Для внешнего наблюдателя складывается впечатление, что методолог, использующий эти технологии, получает содержание из ничего — "непосредственно из воздуха", осуществляет какую-то странную самоорганизацию. Это ощущение магического трюка связано с тем, что для массового обыденного сознания действие человека в нестандартной ситуации не является предметом осмысления и понимания. Или, говоря другим языком, философским, деятельность не выступает как феноменальный эмпирически-опытный предмет для сознания в отличие, скажем, от природы, которая таким предметом является и поэтому может наблюдаться и пониматься.

Для того чтобы разобраться с тем, что такое ситуация и как должен проводиться анализ ситуации, надо понять, как может строиться коллективная мыследеятельность представителей разных позиций, разных профессиональных мыследеятельностей, если общий контекст согласующихся взаимосвязей и взаимодействий отсутствует. Его отсутствие может заключаться в рассогласовании коллективного мышления и взаимодействий либо в непростроенности инфраструктурных связей взаимопонимания и мыслекоммуникации. Коллективное мышление на схемах, изображающих мыследеятельность, символизируется общей большой доской в отличие от маленьких досочек, символизирующих индивидуальное мышление представителей разных мыследеятельностей.

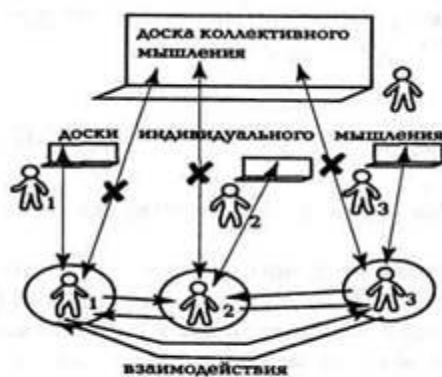


Рис. 25. Рассогласованность коллективного мышления и взаимодействий. Согласованность индивидуальных мышлений и взаимодействий.

Философ из Новосибирска В.П. Тыщенко построил следующий афоризм: ситуация есть обстановка плюс расстановка. Так вот, мы считаем, что если отсутствует обобществленное представление о том, какова расстановка участников взаимодействия, мы имеем дело с ситуацией. Обобществленное представление о расстановке может существовать в форме коллективного мышления, воспроизводящего эту расстановку, ее исторический генезис и механизмы, либо в форме связей мыслекоммуникации и взаимопонимания.

В первом случае общественное согласование разных мыследеятельностей дано их участникам опосредованно как результат целенаправленной мыследеятельностной проработки [Рис. 25]. Во втором случае общественные связи даны непосредственно участникам и представлены для них в виде взаимопонимания [Рис. 26]. В организационно-деятельностной игре восстановление общественных связей между разными мыследеятельностями одновременно осуществляется в обоих планах: и на основе коллективного мышления, и за счет установления взаимопонимания. Опыт построения коммуникаций в ходе игры является предметом осмысления и привлекается в качестве материала при организации коллективного мышления. А после того, как в коллективном мышлении зафиксирована расстановка позиций участников, определяющая характер взаимодействий или их отсутствие, это мыслительное представление может служить руководством к действию при протраивании связей коммуникации в ходе игры.

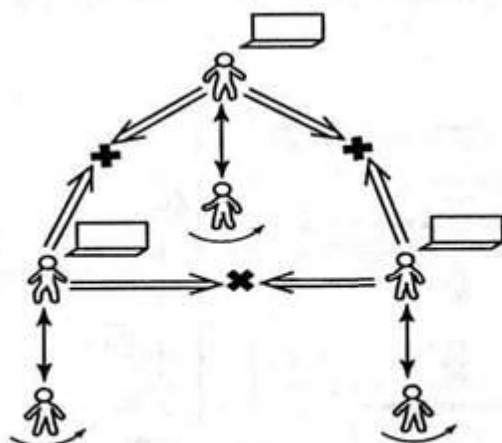


Рис. 26. Рассогласованность процессов взаимопонимания, мыслекоммуникации. Согласованность процессов индивидуального мышления и действия.

Данный тип анализа ситуации, проводимый в ОДИ, интересен тем, что здесь в коллективном мышлении прорисовывается то, что одновременно протраивается в ходе осуществления процессов мыслекоммуникации и взаимопонимания. В результате анализа ситуации участник работы приобретает весьма своеобразное мыследеятельное знание об устройстве живого мыследеятельного целого. Это мыследеятельное целое оказывается представленным для него не вообще, оно соотнесено с возможностями его собственного действия, с позицией, которую занимает участник работы в мыследеятельном контексте.

Подобная соотнесенность основана на способах использования результатов коллективного мышления при организации личного действия и установления взаимопонимания. Эти процессы использования в действии результатов коллективного мышления, объектом которых являются взаимоотношения между разными мыследеятельными в данных пространственно-временных условиях, являются способами употребления знаний. Объектом данного знания является мыследеятельность, способы употребления данного знания связаны с особым типом организации мыследеятельности — с обеспечением связи коллективного мышления и действия. Поэтому данный тип знания можно было бы назвать мыследеятельным (по способам употребления) знанием о мыследеятельности.

Что касается построения связей между коллективным мышлением и действием, то его механизмом является отображение в сознании определенного фрагмента содержания, полученного в мышлении, и перенос этого фрагмента в мыследействие (Рис. 27).

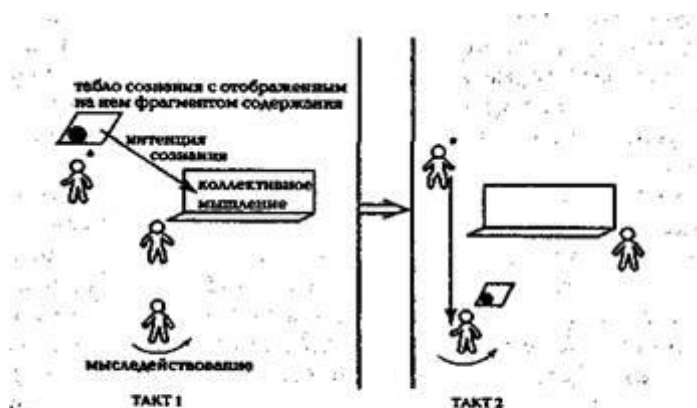


Рис. 27. Перенос при помощи сознания фрагмента содержания из мышления в мыследействие.

Безусловно, формы организации сознания в процессах мышления и действия не являются тождественными и изоморфными. Человек, у которого форма организации сознания оказывается одинаковой в этих столь разных процессах, не способен либо мыслить, либо действовать. Он либо пытается свести мышление к действию, либо действие к мышлению. При установлении связей между мышлением и действием определенные их фрагменты, полученные в ходе осуществления коллективного мышления, переносятся в процессы действия, приобретая другое функциональное назначение. Механизмом переноса является сознание. В частности, какие-то фрагменты схемы ситуации или возможные модификации этой схемы, выявляющие расстановку позиций, начинают обозначать для участника коллективной работы, осуществляющего действие, направление действия, будущую ситуацию, которую необходимо организовать. Таким образом, в этом случае фрагменты схемы начинают использоваться для определения перспективной ориентации, а участник коллективной работы применяет результаты коллективного мышления для полагания целей действия. В этом случае процесс целеполагания выступает как продолжение процесса анализа ситуации, в частности, опережая его.

Среди процессов формирования целей принято различать процессы целеполагания, целепостановки и целеопределения (или целевыявления).

В случае целепостановки в ситуации действия задан набор целей, за каждой из которой закреплен определенный тип продукта. Для включения в действие необходимо выбрать одну определенную цель и построить иерархию связей между целями, форму подчинения их друг другу, а затем поставить цели впереди действия.

В случае целеполагания перспективная ориентация, целевой контекст и сами цели протраиваются на основе мышления. Цели отсутствуют в готовой форме, и необходимо проделать специальную работу, чтобы восстановить целевые ориентиры мыследеятельности. Цели конструируются и полагаются при соединении и введении схем точно так же, как в процессах мышления полагается (setzen) объект.

В отличие от целепостановки при целеполагании тип продукта, получаемый при достижении цели, точно не определен. Цели фиксируют, что должно быть получено, но не раскрывают как, за счет использования каких средств. Подобная независимость намечаемых при помощи целей продуктов от средств их получения оказывается очень важной для развития мыследеятельности, поскольку можно осуществить полагание такой цели, для достижения которой отработанные средства отсутствуют. Для того, чтобы этой цели тем не менее достичь, придется специально изобретать средство.

Процесс целеопределения осуществляется на основе видения перспективы собственной мыследеятельности. Определение перспективной

(направленной в будущее) ориентации, определение целей осуществляется на основе схватывания смысла будущей мыследеятельности. Понимание перспективы мыследеятельности, с одной стороны, строится на знании исторической тенденции развития универсума мыследеятельности, а с другой — предполагает интуитивное непосредственное схватывание ближайшего шага развития мыследеятельности в рамках обозначенной исторической тенденции. Знание исторических тенденций задает набор

ограничений и пределов, учитывая которые необходимо на основе собственной субъективности породить конкретный вариант нового устройства мыследеятельности, заполнив как бы пустоту, вырезанную линией ограничений и пределов.

Историческое развитие осуществляется в другом времени нежели преобразование мыследеятельности. Поэтому от знания тенденции исторического развития мыследеятельности непосредственно не перейдешь к представлению о ближайшем шаге развития мыследеятельности. Между ними существует разрыв. Заполнение этого разрыва предполагает участие человеческой субъективности. Результатом этого участия является "порождение из себя" на основе понимания контуров будущей мыследеятельности. Опираясь на собственную субъективность, человек или коллектив людей определяет, заполняя смыслом по эту сторону границы, видение мыследеятельности в будущем, тем самым определяет цели ближайшего шага развития мыследеятельности. Мыследеятельностной функцией, которая обеспечивает подобное целеопределение, является перспективно ориентированное понимание. Целеопределение может осуществляться на схемах точно так же, как целеполагание, в этом случае схематизируется знание об исторической тенденции. Но затем схема используется для организации понимания ближайшего шага развития мыследеятельности.

Проблематизация и перевод проблем в задачи

По мнению Г.П. Щедровицкого, проблематизация является основной ядерной технологией в ОДИ. ОДИ была создана для того, чтобы превратить методологическое мыслительное искусство постановки и развития проблем в практику работы с разными типами и формами организации мышления. За единой технологией проблематизации стоят несколько разных, но связанных друг с другом техник проблематизации, которые определяют разные способы фиксации проблемы. Наличие связей между разными техниками позволяет осуществлять проблематизацию одновременно по многим разным направлениям, переходить от использования одной техники к другой, и тем самым превращать проблематизацию в множественную технологию (политехнологию).

Процесс проблематизации состоит из двух этапов: организация проблемной ситуации, фиксация проблемы. После этого осуществляется процесс перевода зафиксированной проблемы в задачи.

Наиболее распространенной техникой проблематизации является организация конфликта, основанного на противопоставлении разных позиций по отношению к единому предмету обсуждения. За разными позициями к предмету обсуждения стоят разные формы организации мышления, разные средства мыслительной работы. Выявить саму эту связь между специфическим взглядом на предмет обсуждения и средствами мыслительной работы для участников проблемной коммуникации — в этом и состоит задача организатора проблемной ситуации. Для того чтобы удерживать непримиримые и несводимые одна к другой две разные позиции по отношению к единому предмету обсуждения, необходима третья позиция, в которой протраивается и конституируется связь между двумя первыми позициями.

Позиции не тождественны людям-участникам проблемной ситуации. Позиции — это выделяемые и фиксируемые фокусы понимания-действия в ситуации, обозначаемые и символизируемые при помощи схем. Число участников проблемной ситуации может быть, например, равно двум, а занимают они в своей работе три позиции.

Организация проблемной ситуации при использовании данной техники достигается при установлении взаимоотношения и оппозиции двух позиций по отношению к единому предмету обсуждения, единство которого для двух позиций удерживается и выделяется из третьей позиции. Одна и та же проблемная ситуация может завершиться постановкой многих разных проблем. Столь принципиально разные завершения определяются использованием отличающихся друг от друга форм фиксации проблем и связаны с особенностями перехода от проблемной ситуации мыследействия к схемам и другим средствам, используемым в мышлении.

Одной из наиболее употребительных форм фиксации проблемы является синтезирующая схема объекта, на которой показаны границы одной и другой точек зрения, соорганизованных друг с другом при помощи данной схемы. Другой формой фиксации проблемы может являться категориальная оппозиция, выражающая на категориальном уровне (в категориальной форме) различия между одной и второй точками зрения. Примерами оппозиций,

являющихся предметом работы в играх, могут быть следующие высказывания: "Город есть система коммунальных служб, обеспечивающих жизнь в городе" и "Город есть исторически сложившееся место жизнедеятельности, обладающее определенной плотностью коммуникаций и социо-культурных взаимодействий". Эта оппозиция определяется разными "разрезами", в которых рассматривается и понимается город.

Другой пример: "Цели образования состоят во включении детей в освоение определенной культурно-исторической традиции" и "Цели образования состоят в обеспечении развития региональных общественных систем". Данная оппозиция определяется противопоставлением категорий воспроизводство-развитие.

И еще: "Проведение реформ предполагает определение целей реформ" и "Проведение реформ предполагает создание класса собственников и предоставление им всевозможных свобод". Эта оппозиция определяется противопоставлением двух составляющих реформ — искусственной, деятельностной, и естественной, стихийной.

Перевод проблем в задачи предполагает построение синтетического предмета практической деятельности, позволяющего организовать и связать друг с другом две полярно разные позиции, за которыми стоят разные способы работы. По отношению к приведенным выше примерам построение синтетического предмета практической деятельности предполагает выработку единого взгляда на город, объединяющего разные проекции его рассмотрения, определение целей образования, обеспечивающих процессы воспроизводства и развития, введения искусственно-естественного подхода к реформам.



Рис. 28. Принцип организации мегамшины по разработке содержания образования.

Другой, прямо противоположной, техникой проблематизации является переход от разработанной мыслительной схемы, определяющей исторический способ рассмотрения обсуждаемого вопроса,

к коммуникативному обсуждению данной схемы в ситуации. Если схема построена правильно, то участники обсуждения часто отождествляются с разными позициями, обозначенными на схеме. Имеет место феномен так называемого провала в схему, когда схема заменяет собой саму ситуацию коммуникативных обсуждений. В этом случае предварительно построенная схема оживает. Результатом этой анимации, этого оживления является мыследеятельностный организм, мегамашина из людей, действующая в соответствии с данной схемой. Но для того чтобы сложить подобный организм-мегамашину, необходимо проблематизировать индивидуальные способы понимания и мыследействования, препятствующие коммуникативной соорганизации и кооперации. Примером схемы, при помощи которой в игре был построен организм мегамшины, является схема, выражающая принцип организации мегамшины по разработке содержания образования (Рис. 28). Перевод проблем в задачи при построении мегамшины связан с планированием получения мегамашиной разных продуктов.

Еще пятью другими техниками проблематизации, которые мы охарактеризуем лишь вкратце, являются: выявление отсутствующих средств, необходимых для достижения поставленных целей; построение знаний о незнании; введение новых категориальных и понятийных различий; проблематизационное распрямление, заключающееся в соотношении идеализаций и предметов мысли с имитируемым в игре объектом-мыследеятельностью; отнесение созданного абстрактно-схематического представления к материалу анализа и промышление данного материала в различениях, не схваченных в исходном представлении. Эти техники, как и предыдущие, связаны с изменением направленности сознания, заключающемся в переносе этой направленности с объекта на собственную мыследеятельность и мышление, на анализ средств мышления. Но изменение этой направленности при использовании каждой из техник осуществляется по-разному. Каждый раз необходимо отвечать на вопрос: а что нас держит, что игровому коллективу не дает двигаться дальше? И причины этих затруднений, этих остановок — каждый раз разные. В одном случае игровой коллектив не может реализовать проект, достичь поставленных целей; в другом случае его продвижение задерживает отсутствие знаний об объекте; в третьем случае смешиваются, не различаются разные предметы мысли; в четвертом случае неясно, как использовать знание о некотором практическом предмете (городе, системе образования, заводе) для преобразования этого предмета; наконец, в пятом случае, созданное формальное представление начинает подменять и замещать собою конкретный материал анализа.

Каждое из этих затруднений требует своих собственных приемов анализа и техник проблематизации имеющихся средств мышления. Но

во всех этих случаях проблематизация может быть понята и рассмотрена как своеобразное сближение разных "волн", разных структур мышления друг с другом. И при этом сближении невозможно одной "волной" охватить, ассимилировать, подчинить себе другую "волну". Участник проблематизации должен перестать себя отождествлять с одной из волн мышления и пытаться увидеть весь процесс в целом как взаимодействие разных "волн".

Инициация рефлексии и организация понимания

Перенос направленности сознания с объекта на собственную мыследеятельность, на средства собственного мышления обеспечивается процессом рефлексии. Рефлексия, как и понимание, является совершенно особой интеллектуальной функцией, которая не только целенаправленно осуществляется, но еще либо случается, либо нет. Убрать этот момент произвольности, естественности и оставить исключительно искусственную целевую составляющую рефлексии и понимания не получится. Произойдет подмена этих исключительно творческих, открытых к схватыванию нового, разумных функций формализованно-рассудочными процессами: понимания-узнаванием, рефлексии-контролем и самоанализом. Осуществление понимания и рефлексии предполагает действие спонтанных механизмов работы сознания. Более того, человек, осуществляющий понимание и рефлексию, должен ввести себя в особое состояние. Но из этого не следует, что рефлексия и понимание до конца и полностью не объективируемы и не могут существовать и рассматриваться изолированно от других мыследеятельностных процессов: мышления, мыслекоммуникации и мыследействия. Существуют принципиальные, не сводимые друг к другу особенности рефлексии в процессах мышления, рефлексии в процессах мыслекоммуникации и рефлексии в процессах мыследействия, и точно так же — особенности понимания в процессах мышления, понимания в процессах мыслекоммуникации и понимания в процессах мыследействия. С другой стороны, намечается выделение и исследование на основе опыта ОДИ пересекающихся функций: рефлексивного понимания, понимающей рефлексии, рефлексивного мышления, мыслительно организованной рефлексии, понимающего мышления, мыслительно организованного понимания. Различая и противопоставляя рефлексию и понимание, следует отметить, что они отличаются двумя параметрами:

1. Либо направленностью внутрь, на себя, на собственную деятельность; либо обращенностью вовне.

2. Либо схватыванием новых характеристик, нового содержания в форме самодеятельности (рефлексия); либо схватыванием новых

смысловых характеристик, новых горизонтов в форме противостоящего объекта (понимание).

Более фундаментальным из этих двух различий являются формы схватывания содержания в виде деятельности и в виде объекта, которые позволяют отграничить рефлексивность как особое поле самых разнообразных функций от понимательности. Менее фундаментальным является различие направленности сознания: внутрь на себя и вовне. Пересекая друг с другом два этих параметра получаем следующую таблицу:

	формы схватывания содержания в виде деятельности	формы схватывания содержания в виде объекта
направленность сознания внутрь, на себя	рефлексия (1)	рефлексивное понимание (2)
направленность сознания вовне	понимающая рефлексия (3)	понимание (4)

Итак, когда сознание направлено на себя и мы схватываем результаты этой направленности в виде деятельности, мы имеем дело с рефлексией. Когда сознание направлено вовне, и мы схватываем новое содержание в виде объекта, то работает понимание. Рефлексия лежит в основе происхождения процессуально-временизированных характеристик содержания, понимание же определяет генезис пространственно-структурных компонентов содержания. В случае рефлексивного понимания происходит схватывание нашей собственной деятельности и представление ее в форме объекта. Когда же используется термин "понимающая рефлексия", то речь идет об особом случае, когда противостоящая нам мыследеятельность схватывается и проживается как осуществляющаяся нами. Понимающая рефлексия и понимание обеспечивают связь одной системы мыследеятельности с другой и определяют формирование полисистемных целостностей. Понимающая рефлексия позволяет построить связь между разными мыследеятельностями непосредственно, понимание — опосредованно, через объект.

Рефлексия и рефлексивное понимание имеют другую функцию в мыследеятельности. Они позволяют присвоить содержание работы, вызывают изменение направленности сознания с объекта на собственную деятельность, лежат в основе формирования способностей, процессов оспособления. Механизмом осуществления всех четырех представленных в таблице процессов является акт.

Данные теоретические представления возникли из осмысления/опыта проведения игр. А как же практически строится работа рефлексии и понимания в играх? Инициацию рефлексии и организацию понимания в играх обеспечивает игротехник. Включение в процесс рефлексирования строится на протяжении всей игры как анализ всех основных событий игры, который проводится в форме коллективной дискуссии игровой группы. Задача осуществляющего этот анализ состоит в том, чтобы восстановить все основные значимые события на игре, восстановить позицию группы и способ ее действия на общем плацдарме, а затем перейти от анализа (ретроспективной, направленной на прошлое рефлексии) к возможной, намечаемой на будущее стратегии работ и действия (проспективной рефлексии). Для того, чтобы удерживать все происходящие на игре события, у игрока должно быть организовано понимание.

Понимание организуется на основе проработки оргпроекта и программы игры, схематизации основных игровых событий и построения топик в виде категориальных и понятийных оппозиций и расчленений, позволяющих вычленять новые нестандартные идеи, возникающие в игровой коммуникации. Во время игры топик постоянно необходимо переорганизовывать, стирать старые и вводить новые топы.

Что касается мыследеятельностной схематизации, то она чрезвычайно важна для инициации рефлексии. Игротехник, изображая происходящие на игре события при помощи схем, вводит новый язык, позволяющий участникам игры впервые начать анализировать и видеть свою собственную деятельность. Но очень важно не задавить и не уничтожить этим новым вводимым языком собственно рефлексии. Рефлексия иницируется за счет демонстрации образцов рефлексирования, предъявляемых игротехниками участникам игры. Важно втянуть участников игры в рефлексирование как в особую форму работы. Но случится у конкретного участника игры рефлексия или не случится? Это определяется тем, начнет ли член игрового коллектива видеть деятельность, поймет ли, что ряду заявляемых теоретических положений соответствуют воспроизводимые и осуществляемые в ходе игры мыследеятельностные процессы, а в моральном плане — соответствуют ли словам реализуемые в ходе игры дела.

Прозрения, которые случаются с участниками, когда они начинают за коммуникативными репликами, вбрасываемыми игроками, поведенческими реакциями, рисуемыми схемами видеть объективное деятельностное содержание, — каждый раз удивительны. "Мы все обсуждаем, что такое инновация, какие бывают инновации, а здесь, на игре, мы складываем реальный процесс инновации, смотрим, как новая идея, схватываемая нами в коммуникации, изменяет наш способ действия". Именно этот процесс мы и называем рефлексивным пониманием,

стр. 402

когда собственная мыследеятельность на игре начинает объективироваться и, будучи объективирована, уже вторично рассматриваться, изучаться, исследоваться — здесь и теперь, на игре. Объективированная деятельность начинает сопоставляться с тематическим содержанием, которое до этого для участников игры существовало изолированно и не связывалось с происходящими на игре событиями. Подобные выстраиваемые в ходе игры замыкания некоторого предварительно анализируемого тематического содержания на происходящие в игре процессы мыследеятельности позволяют рассматривать игру как новый тип эксперимента в области гуманитарных наук.

Итак, для того чтобы с участниками игры случилась рефлексия, необходимо введение сознания в рефлексивный режим работы, использование мыследеятельностного языка описания происходящего в виде схем, но также и идеально-спекулятивное отношение к происходящему как к мыследеятельности. Рефлексивный режим работы сознания связан, в частности, со способностью к отсроченному воспроизведению, свободному проигрыванию с мельчайшими подробностями на табло сознания всех до этого произошедших событий. Реализация двух других условий связана с использованием супертехнологий схематизации и категориального мышления о деятельности и мыследеятельности.

Категориальное мышление о деятельности, мыследеятельности. Системномыследеятельностный подход

Понимание того, что некоторый произошедший в ходе игры ряд событий является процессом мыследеятельности, имеющим свои субстанциальные механизмы, единые при осуществлении в игре и в

обществе, не может быть достигнуто без специальной категориальной организации мышления. Именно категориальное мышление позволяет связать идеальный ряд — деятельность и мыследеятельность как предельные предметы, обозначаемые на схемах, — с феноменальным рядом — событиями в игре. Использование категории мыследеятельности позволяет не распылять удерживаемые в сознании вспышки игровых событий, не рассыпаться в эклектических смешениях и сочетаниях, а сконцентрировать вокруг идеального умозрения (*intellektuelle Annschaung*) видение мыследеятельности. Это видение, вокруг которого концентрируется понятие в ситуации, схематизируется и становится предметом проработки для других категорий мышления — прежде всего категории системы. Именно использование категории системы, шести ее составляющих — процессов, функциональных структур, отношений, связей, организованностей, материала — позволяет вводить предметные модели мыследеятельности, а

стр. 403

не ограничиваться общедиалектическими формулами (единство противоположностей, отрицание отрицания), очень важными, но не содержащими предметных моделей. Но описанный нами способ работы является движением от ситуации мыследеятельности к мышлению о мыследеятельности. Он не затрагивает вопроса об инженерно-конструктивных и проектно-программных способах преобразования, реструктуризации мыследеятельности. Этим определяются границы функционального назначения категориального мышления — точно схватывать спекулятивный смысл происходящего на основании соотнесения этого происходящего с историческим универсумом мышления. Для того чтобы вернуться от мышления к действию, нужна другая форма - подход, нежели категория. Категория обеспечивает организацию мышления, подход — связь мышления и мыследеятельности. Эта связь достигается за счет того, что полученный результат в мышлении о мыследеятельности может быть распределен по всем слоям мыследеятельности (*Рис. 29*), выполняя в каждом из слоев свою специфическую функцию.

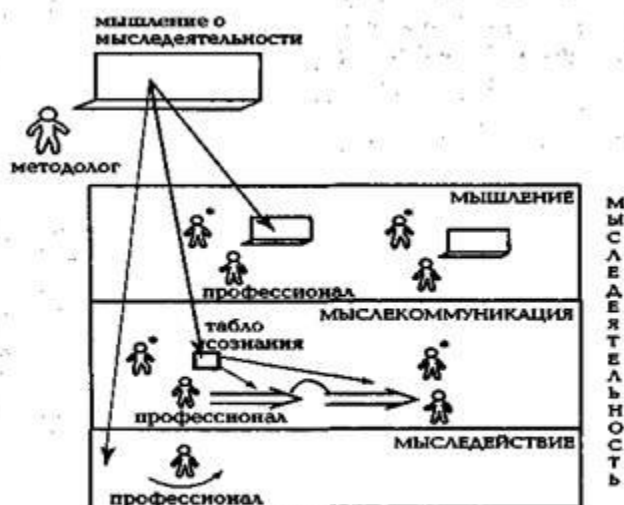


Рис. 29. Связь мышления о мыследеятельности с мыследеятельностью игрового коллектива в ситуации.

В мышлении на основе общего представления о данной мыследеятельности в ситуации могут быть построены конкретные проекты преобразования мыследеятельности, определены границы имеющих

стр. 404

знании, в мыслекоммуникации намечены зоны для протраивания мыслекоммуникативных сетей, в мыследействии определены цели по изменению данной формы организации мыследеятельности. Мыследеятельностный подход позволяет объективировать сам способ использования представителями данного типа профессиональной мыследеятельности моделей этой мыследеятельности, созданных консультантами и методологами, и, следовательно, сделать предметом работы не модели сами по себе, а мышление, понимание, действие профессионалов на основе данных моделей.

Схематизация: построение сырых схем, вбрасывание и употребление готовых схем

Основное назначение схемы состоит в соединении на едином материале представленных в графике смысловых структур и категориальной определенности изображаемого, выражаемой в организации отношений и связей между основными фигурами, частями схемы. Процесс схематизации разделяется на четыре этапа: построение смысловых рисунков, конструктивизация рисунка, употребление схемы и рефлексивный анализ результатов ее употребления.

За счет построения смысловых рисунков происходящее на игре превращается в непосредственно феноменально наблюдаемое. Этому превращению способствует использование фигурок человечков, символизирующих позиции — отличительная черта методологической школы Г.П. Щедровицкого. На рисунке, как правило, можно увидеть в эклектическом смешении разные элементы, отношения между которыми не определены и не построены. Рисунок является результатом внешнего выражения, экстериоризации неорганизованной картины сознания. Организация сознания в этом случае осуществляется во внешней форме на основе работы с рисунком.

На втором этапе, на котором собственно начинается перевод рисунков в схему, определяются:

1. Основные конструктивные элементы рисунка — конструктивы.
2. Важнейшие конструктивные расчленения частей пространства (полей) рисунка.
3. Выявляются отношения между конструктивами и полями.

Выделяемые конструктивы, как правило, определяются набором понятийно-смысловых различий, удерживаемых в понимании и мысли. Например, цель отличается от знания и от продукта. Все эти три элемента получают свое изображение на схеме акта мышледействования (см. рис.29), расчленение рисунка на поля и взаимная связь

частей пространства определяется категориальными различиями. Иногда в организации полей схемы отпечатана не одна, а несколько

разных категорий, которые противопоставляют друг другу в определенных сочетаниях конструктивные элементы схемы. Отношения между конструктивами определяются мыслительными операциями интерпретационного различения, связывания конструктивов, перевода-преобразования одного конструктива в другой. Выделение конструктивов, установление отношения между ними, расчленение схемы на взаимосвязанные друг с другом поля определяется стремлением максимально выразить и внешне проявить в графике схемы идеализацию — идеальное содержание, стоящее за схемой.

На третьем этапе осуществляется конструктивизация схемы. Тип конструктивных преобразований весьма зависит от того, какая строится схема: объектно-онтологическая, описывающая устройство объекта; организационно-деятельностная, описывающая способ осуществления действия, мышления, коммуникации; или схема-принцип, совмещающая обе эти функции. Схема начинает предварительно испытываться для употребления в той или другой функции. В соответствии с результатами испытаний схема преобразуется, доводится до рабочего состояния.

На четвертом этапе начинается употребление схемы. Формирующееся новое понимание и рефлексия способов употребления соотносятся с исходной графической формой схемы. И часто схема перерисовывается для включения в себя нового содержания.

Очень редко за одну игру удастся осуществить все четыре этапа формирования схемы. Как правило, схема создается на более длительных отрезках работы, пройдя через серию игр. Поэтому в игре создаются сырые схемы, прошедшие один-два этапа проработки, и игротехниками вбрасываются готовые схемы для организации сознания игроков.

Отработанная схема является сложнейшим логико-эпистемо-семиотическим единством шести разнородных образований, каждое из которых содержится в структуре схемы. Схема — это единство знака-знания-средства-понятийного различения-идеализации-операции. Именно в силу соединенности в структуре схемы этих шести разных организованностей она обладает такой ужасающей *убойной* эффективностью, организуя сознание одновременно по всем трем процессам мыследеятельности: мышлению, мыследействованию, мыслекоммуникации. Человек, у которого

буквально минуту назад в голове была каша, и он абсолютно не понимал, что происходит в ситуации и что должен делать лично он, вдруг оказывается способен действовать (схема есть средство самоопределения, постановки целей и т.п.), мыслить (схема есть синтетическое знание, идеализация, набор операций), коммуницировать

стр. 406

(схема есть набор понятийно-смысловых различий; схема есть знак, выражающий понятие). И хотя схема обладает такой огромной эффективностью при организации сознания, очень часто она не берется игровым коллективом, и необходима специальная работа игротехника, для того чтобы ввести схему в нужный момент и вбросить ее так, чтобы обеспечить продвижение в понимании и работе у игрока. Но после того, как схема *вброшена* и взята игровым коллективом, она может совершенно по-разному использоваться. Так, сознание и понимание игрока может существовать в схеме — схема заместила для него игру, он теперь погружен в схему и ничего больше не замечает. Возможен и такой вариант: игрок и игровой коллектив строят свою работу на схеме, при этом они различают саму схему и происходящее на игре, и стараются связать понятие с преобразованиями, мыслительно-понимающими ходами, осуществляемыми на схеме. И наконец, в третьем случае осваиваемая схема становится средством отношения к игре, определяющим понимание происходящего в игре и выдвижении стратегий действия по преобразованию форм и способов работы. В этом случае работа осуществляется со схемой. Схема не замещает понимание происходящего и не ограничивает его в определенных пределах, как в первых двух случаях, но позволяет организовывать действие.

Схемы являются средством работы со сложными смысловыми структурами, возникающими в ходе игровой коммуникации, и обеспечивают организацию понимания. Очень часто для организации понимания в ОДИ необходимо ответить на вопрос: в каких рамках может схватываться происходящее? Для ответа на этот вопрос осуществляется особый процесс организации понимания — фасетизация. Его результатом являются выделенные фасеты или рамки, в которых схватывается смысл происходящего. В каждой из этих фасет может быть нарисована своя схема, схватывающая определенное направление понимания.

Очень часто в ходе игровой работы схема начинает нести на себе мыслительно и категориально несоорганизуемые структуры смыслов. В этом случае схема может быть расслоена таким образом, что разные смысловые структуры найдут свое обособленное самостоятельное графическое выражение. В другом случае, наоборот, на разных схемах получают выражение элементы единой смысловой соцелостности. В этом случае в понимающем мышлении одна схема будет пропущена через другую. На игре очень часто используется прием пропуска одной схемы через другие, что ведет к обогащению содержания. Этап ОДИ, когда в ходе мыслительной работы одни схемы пропускаются через другие, называется игрой схем.

Мышление посредством игры за рамками игры

Одним из продуктов игротехнической практики проведения ОДИ является формирование такого мышления, которое может программировать, планировать и осуществлять любой тип социокультурных преобразований в обществе. Очень часто тип намечаемого социо-культурного преобразования не может быть достигнут как результат одной игры. Необходимо планировать данное преобразование на основе проведения серии игр. Осуществление преобразования предполагает формирование общности, которая берет на себя ответственность за него [5]. В том случае, если члены этой общности *рассыпаны* и распределены по разным институциональным структурам, в ходе ОДИ формируется коммуникативная *network*, позволяющая осуществлять взаимопонимание членов общности, сохраняя существующее положение в своих организациях. Подобная коммуникативная сеть является типичным примером инфраструктуры, которая позволяет совместить осуществление профессиональной деятельности в данной организации и постоянную готовность воспринимать в коммуникации новое, включать его в свою деятельность при взаимодействии с коммуникантом извне — представителем другой организации. ОДИ является с этой точки зрения средством налаживания и приживания к ткани общества подобных постоянно действующих инфраструктур, обеспечивающих на основе коммуникации и понимания связь одних систем мыследеятельности с другими. Проведение преобразования предполагает постановку целей и проектирование конечного результата преобразований. ОДИ позволяет описать этот конечный результат как новую форму

организации мыследеятельности и затем в игре, экспериментально в искусственных ограниченных условиях, в мышлении и действии проимитировать реализацию проекта. Поскольку в ОДИ разработкой и реализацией проекта занимается коллектив, который заинтересован в преобразовании профессиональной области в соответствии с данным проектом, то игровые попытки реализации проекта после их осмысления, анализа и критики могут быть перенесены в социальную практику. Для того чтобы новый опыт деятельности не был распылен, могут быть организованы экспериментальные площадки и демонстрационные зоны, на которых формируются новые образцы деятельности. Результаты работы на экспериментальных площадках могут вноситься в новые ОДИ для определения следующих целевых ориентиров эволюционного развития образцов деятельности. По мере появления новых образцов деятельности появляются задачи их освоения представителями данной

стр. 408

сферы, а также выработки интегральной управленческой стратегии развития данной сферы на основе накопленного потенциала изменений.

Условия и механизмы трансфера игровой технологии в другую социокультурную систему

ОДИ появилась в России. Но на основании анализа литературы и опыта общения с зарубежными коллегами, занимающимися развитием различных организаций, коллективов, разрабатывающими стратегии развития различных областей практики, проектирующими новые системы государственного управления, анализирующими социальные изменения и программирующими будущее, нам представляется, что ОДИ может оказаться весьма эффективной технологией, имеющей много применений.

Но как перенести технологию ОДИ из России за границу?

Для этого необходимо:

1.Соотнести представления и идеи о целях и направлениях развития деятельностных систем, являющихся важнейшими для нас и зарубежных специалистов.

2.Соотнести исторические, философские и социо-культурные ценности, определяющие выбор тех или иных направлений развития в качестве важнейших.

3.Разработать сопоставительную технологию отечественных и зарубежных деятельностных систем, выделяемых в качестве приоритетных, для работы с ними.

4.Сопоставить на *микромолекулярном* глубинном уровне социо-культурные механизмы мышления, понимания, действия, рефлексии (мыследеятельности), специфические для коллективов, осуществляющих разные типы деятельности у нас в стране и за рубежом.

Данная программа может быть реализована на основе создания международного игротехнического коллектива, проводящего ОДИ в России и за рубежом.

[1] Термин, введенный Г.П. Щедровицким.

[2] Типичным примером этого является форма самоорганизации человека при вхождении в аутентичную традицию восточных единоборств.

[3] См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). М., 1992.

[4] С точки зрения использования мыследеятельностного подхода сами философские категории должны быть преобразованы. Вопросами, в результате ответа на которые осуществляются преобразования, являются следующие: что есть содержание в мыследеятельности, что есть смысл в мыследеятельности, что есть материал в мыследеятельности?

[5] Так была спроектирована МАРО, разработана программа "Столичное образование".

Приложение второе. Обеспечение разработки нового содержания образования в контексте образовательного проектирования

Деятельностное, мыследеятельностное и традиционное содержание образования. Основная проблема развития современного образования — чему учить?

Представление о ведущей роли содержания образования в развитии личности в современной системе образования опирается на имеющиеся в философии, логике, психологии, методологии знания о механизмах работы сознания. Сознание уподобляется тому, на что оно направлено. Этот тезис, включенный в теорию отражения, обычно получал интерпретацию в соответствии с натуралистическими взглядами отдельных сторонников этой теории. С точки зрения подобных натуралистических взглядов то, на что направлено сознание, существует, имеется, есть независимо от работы самого сознания. В случае преодоления всех возможных натуралистических интерпретаций данного тезиса появляется совершенно другая трактовка этой идеи: сознание уподобляется тому, на что оно направлено. А направлено оно на то, что порождается и творится мыследеятельностью, в которое включено сознание, в том числе и за счет работы самого сознания.

С точки зрения образовательной и педагогической рефлексии очень важно, какой материал подкладывается сознанию для его работы в качестве предмета направленности сознания. А с другой стороны, материал абсолютно неважен, а важно то, как этот материал включается в мыследеятельность, превращаясь в предмет направленности сознания. Сталкивая и противопоставляя эти два тезиса, получаем третий: очень важно, какой материал подкладывается сознанию для его работы, если принимать во внимание как раз возможности включения этого материала в мыследеятельность и построения из этого материала предмета направленности сознания.

В построении последовательности из этих трех тезисов и заключается основная программа рассмотрения проблемы содержания образования. Для традиционных подходов к содержанию образования огромное значение имеет материал учебной работы. И, собственно, этот учебный материал и отождествляется с содержанием образования, его нужно освоить и сделать своим на основе запоминания.

С точки зрения деятельностного подхода к разработке содержания образования содержанием образования являются *формы* различных типов деятельности, в которых происходит освоение данного материала. Поэтому материал в каком-то смысле неважен — важно прохождение через формы деятельности и последующая рефлексия и осмысление этих форм. Под нормой в данном случае понимается отнормированный тип технологизированной профессиональной деятельности. Усложнение содержания образования при подобном подходе связано с усложнением форм деятельности. Возможен даже парадоксальный случай, если на одном и том же материале разворачивается усложняющийся ряд деятельностных форм: то есть хороший педагог, работающий в деятельностном подходе, способен, скажем, на материале одной и той же песенки, например, "Жил-был у бабушки серенький козлик", строить бесконечный и безграничный процесс обучения детей разных возрастных групп или обучение одного и того же ребенка на разных возрастных этапах его жизни.

Наконец, с точки зрения мыследеятельностного подхода содержание — это то, что удерживается самым наличием формы^[1], содержится-держится одновременно с наличием формы. В этом случае изменяется само понятие формы. Форма оказывается связана с личными способностями действия, понимания, рефлексии и мышления людей внутри типа профессиональной мыследеятельности в конкретной ситуации. Тогда мыследеятельность имеет неотчуждаемую личную организацию. Содержание в этом случае есть противостоящий деятельности, осуществляемой в ситуации, объект-деятельность (деятельность, представленная как объект), за счет прорисовки которого предельно субъективированная мыследеятельность объективируется. Объектом противопоставляемым мыследеятельности является иная мыследеятельность, имевшая место в истории.

Если при использовании второго подхода объективация и онтологизация в системе разворачивающейся мыследеятельности совпадали, то в рамках третьего подхода они начинают

противопоставляться и расходиться. Объективация субъективного смысла мыследеятельности еще не означает введение объекта в систему мыследеятельности. Но субъективный смысл мыследеятельности, возникающий и вспыхивающий

стр. 411

прежде всего в ситуациях мыслекоммуникации по поводу предстоящей или прошедшей мыследеятельности, и объективная структура мыследеятельности начинают различаться только при использовании третьего подхода. В рамках второго подхода субъективный смысл заведомо исключается из рассмотрения как нечто незаконное и допускается к рассмотрению только воспроизводимая технологизированная структура деятельности. Это означает, что вся полнота проявлений человеческой жизни, человеческой субъективности, все формы культурной организации сознания — религия, искусство, политика — могут стать предметом рассмотрения в рамках мыследеятельностного подхода.

Таким образом, содержание образования, создаваемое на основе мыследеятельностного подхода, позволяет превращать в предмет направленности сознания любые формы проявления человеческой субъективности, а также сам процесс превращения фоновых структур мыследеятельностной среды в предмет направленности сознания.

Для инструментально-мыслительного обеспечения деятельностного подхода необходимо использование системного подхода, поэтому правильное полное название деятельностного подхода — системнодеятельностный подход[2]. Всякая деятельность представляет собой систему, и для ее анализа необходимо последовательно осуществлять рассмотрение процессов деятельности, функциональных структур (структур, выполняющих определенные функции внутри деятельностных процессов), связей, морфологии, материала. Фактически, наличие этих категориально-деятельностных членений создает оптику деятельностных форм организации, то есть предварительных способов рассмотрения в виде паттернов, упорядочивающих особенности схватывания объекта, которые с самого начала организуют мыслительное понимание.

Подобный взгляд на мышление о деятельности принципиально отличает данный подход от рассуждений о деятельности Ю. Энгештрема. Наличие жестких предметизирующих категорий, в

отличие от расплывчатых диалектических, позволяет говорить о совершенно другой форме научности, предложенной Г.П. Щедровицким при построении деятельностной теории. Наличие категорий, обеспечивающих подобную предметизацию, имеет огромное практическое значение, поскольку создает условия для другого типа рефлексии, происходящего в профессиональной работе, рассматриваемой теперь как деятельность.

Инструментально-мыслительное обеспечение мыследеятельностного подхода не может быть ограничено использованием системного подхода, но требует введения существенных его модификаций. Одной из таких модификаций, на наш взгляд, является разрабатываемый нашим

стр. 412

коллективом стратово-организмический поли-полисистемный подход. Основная его особенность состоит в том, что рассматриваемая многосистема в целом каждый раз образует организм, обладающий единством жизненных (витальных) и духовно-мыследеятельностных проявлений. Многосистема, рассматриваемая как организм, обладает сопроекцией, позволяющей представлять предмет анализа одновременно не только как организм, но и как архитектурную организацию культурно-исторических слоев (почв), из которых эмерджентно возникают организмы и в среде которых они существуют.

Одной из техник работы в данном подходе является онтологическое пропускание одного из слоев системы через все другие слои и превращение данного слоя в супероператор работы со всеми другими традиционными слоями, по определению образующими систему. Кратко поясним нашу мысль. В соответствии с системнометодологическими взглядами на устройство системного подхода считается, что исходным системнообразующим слоем анализа является процессуальный: то есть для того, чтобы задать контуры анализа конкретной системы, необходимо первоначально проанализировать процесс или, соответственно, полипроцессы, которые ее образуют. После анализа процессов в контуре выделенных процессов проводится рассмотрение функциональных структур — структурных образований, которые имеют в рассматриваемой системе различные функции, затем осуществляется переход к анализу организованностей (вещей) — морфологии и, наконец, анализ материала.

Мы в конкретной работе, в анализе дошли до понимания того, что слой материала тоже представляет собой не что иное, как процессы, только процессы иного типа организации, нежели первые процессы, прорисовка которых позволяет вычленять и выделять границы анализируемых систем. И более того, организация процессов, образующих материал внутри пространства системы, что соответствует первому исходному функциональному системному расчленению, может перефункционализироваться — менять функцию по отношению к другим категориям. В частности, то, что первоначально трактовалось как процесс, на следующем этапе начинает выступать и рассматриваться как материал, и наоборот, то, что до этого трактовалось и рассматривалось как материал, затем было понято как особая организация процессов и заняло функцию управляющего оператора рассмотрения системы в целом. Таким образом, кратко заметим, процессуализироваться и двигаться начинают сами категории, позволяющие анализировать и рассматривать систему. Подобный тип полисистемного полипроцессуального анализа позволяет переопределять сами выделяемые и вычленяемые пласты фрагментов системного рассмотрения.

стр. 413

Идея сопроекции является способом организации понимания на основе удержания одновременно двух взаимоисключающих рассмотрений единого предмета. Это есть не что иное, как перевод в понимание мыследеятельностной структуры проблематизации. Организации понимания на основе принципа сопроекции соответствует назначение и основной смысл диалектической логики. Введение же идеи архитектурной организации позволяет переосмыслить и ввести в систему мыследеятельностных положений представление Г.В. Гегеля об истории как о *Geschichte* в противоположность *historie*. Именно *Geschichte* обладает множеством исторически сформировавшихся слоев (*Schichten*), при этом важны порядок и последовательность рассмотрения этих слоев.

В результате подобного слоисто-организмического системного представления получается, что захватываемый процессами мыследеятельности материал смыслов, порождаемых организацией сознания, сам может быть представлен как конфигурация процессов. Важнейшей категорией при этом оказывается категория связи, поскольку именно она определяет способ соотнесения процессов и материала или процессов одного уровня и процессов другого уровня.

Подобное представление о слоисто-мыследеятельностном подходе означает следующее. Слой или страта поли-полисистемы принимает функцию оператора, определяющего осуществление и протекание исходного процесса. Это означает, что материал, находящийся в определенном слое, начинает определять устройство и протекание исходного процесса. Основная категориальная идея при этом заключается в переходе от материала, который рассматривается как пассивный субстрат, на котором отпечатывается форма в виде деятельностных процессов (основная идея Аристотеля о впечатывании перстня в воск), к материалу как источнику и механизму динамики исходных процессов системы, задающих лишь ее контур и внешнюю границу. Организация процессов материала оказывается очень важной для протекания процессов внешнего контура.

Следовательно, в соответствии с мыследеятельностным подходом к содержанию образования практика образования начинает рассматриваться как наращиваемая структура мыследеятельности, простраиваемая самими субъектами образовательного процесса. Эта структура мыследеятельности может проецироваться на любые типы предметных содержаний, она может проецироваться в историю и превращать историю в среду самоопределения и предмет освоения. Но для того, чтобы подобная системно-категориальная игра происходила, что-то должно случаться с самим субъектом процессов мышления.

Рефлексивно-выявляющая критика

Образование как освоение ставших результатов наук. Тотальное господство в образовании естественнонаучной формы организации мышления и деятельности. Учебный предмет как отображение в практике образования естественнонаучной формы организации мышления и деятельности.

Категория генезиса (происхождения)

Основное значение элитарной психологии (В.В. Давыдов), в отличие от социально-массовой, в отношении к образованию состояло в том, что в ней под влиянием взглядов Э.В. Ильенкова и через него — Г.В. Гегеля был поставлен вопрос о порождении заново индивидом

основных результатов исторического процесса. В этом и усматривалась основная характеристика процесса образования.

Сама данная исходная постановка проблемы является невероятно сложной и нуждается в многочисленных расшифровках и пояснениях. Все дело в том, что для того, чтобы индивид (личность) проходил через процесс репродукции культурного содержания, этот процесс должен быть специально организован. Создание условий для воспроизводства индивидом культурно-исторического содержания — это не что иное, как процесс *воспроизводства воспроизводства* имевшего место исторического процесса. В принципе получение всякого результата, имеющего историческую значимость, предполагает воспроизводство предшествующего исторического процесса, который по своей структуре организации может быть скрыт от самого осуществляющего творческий мыслительный акт индивида и может обнаруживаться только на основе специально организованной рефлексии. На наш взгляд, понимание этой сути дела и нашло отражение в теории генезиса И.Г. Фихте и в его представлениях о различии первичной и вторичной рефлексий.

Но в таком случае процесс двойного воспроизводства (воспроизводства воспроизводства) должен рассматриваться по отношению к тому, что получается как результат организации условий деятельности индивида, с одной стороны, а с другой — по отношению к тому, что воспроизводится в истории. И если в сознании иметь всю системную полноту рассматриваемого предмета, то получается, что мы рассматриваем, по крайней мере, четыре предмета: исходный процесс деятельности в истории, форму его воспроизводства, воспроизводство условий его осуществления, деятельность индивида или группы, которые являются результатом воспроизводства воспроизводства. Собственно, в подобной структуре из четырех процессов возникает возможность выделения

пятого процесса сопоставления исходного деятельностного процесса в истории и результатов его воспроизводства.

Важнейшим условием образования является порождение в ходе самого этого процесса условий для воспроизводства общественной формы мыследеятельности, лежащей в основе построения и восстановления данного типа сознания. Таким образом, культивируемое и выращиваемое в системе образования сознание — это не просто сознание, воспроизводящее некоторый условный фиксированный результат, но сознание, прослеживающее условия собственного самовоспроизводства и порождения. Таким образом, здесь мы странным образом приходим к преодолению тезиса К. Маркса — "общественное бытие определяет сознание" — в современных, развитых формах образования воспроизводится общественное бытие, являющееся условием данного типа сознания, и сознание, формирующееся в ходе образования, прослеживает условия собственного порождения, *то есть сознание знает способ самопостроения*. Наличие подобного процесса воспроизводства общественной формы, определяющей условия порождения данного типа сознания, и является тем, что называют *традицией*.

Можно утверждать, что мощь науки определялась именно тем, что, являясь с одной стороны формой организации мышления и деятельности и обеспечивая воспроизводство определенного типа сознания в рамках самой этой формы, наука не требует выявлять и рефлексировать метод и способы, которыми это делается. Возникает вопрос: как же это может быть? Воспроизводство этого типа сознания может быть осуществлено только на основе постоянного воспроизведения натурально-вещных структур, являющихся продуктами и результатами понимания и мышления, восстанавливающих устройство неизменных вещей.

Сложноорганизованное понимание и мышление должно быть направлено на восстановление и воспроизведение неизменной и независимой от субъекта вещи. Таким образом, сложности и проблемы передачи и трансляции метода можно избежать, если передавать и транслировать основной тип направленности сознания. Для этого надо быть убежденным, что за тем типом объективности, которое пытается и старается уловить сознание, стоят не неуловимые процессы понимания и мышления, не сложные бинарные связки логических оппозиций, не требующие сложнейшей подготовки и осуществляющиеся на уровне чуда духовные акты, но неизменная косная вещь. Но развитие научного знания, накопление и систематизация научных результатов не могут осуществляться при постоянной ориентации на некоторую неизменную противопоставленную нам вещь, на которую мы должны быть

устремлены и которую постичь до конца так и не удастся, которая, несмотря на все попытки продолжает оставаться Ding an sich. Ученый,

стр. 416

получающий новый научный результат, должен изобрести, породить устройство этой новой вещи, и, следовательно, он должен эту вещь создать.

Но тогда он переходит в позицию демиурга или конструктора, и вещь перестает быть чем-то существующим независимо от него. Она превращается в предмет его творения. Но тогда ученый, создающий новое знание, — это конструктор, проектировщик и лишь затем исследователь, рассматривающий условия включения им изобретенного в тотальную предельно-воспроизводимую картину мира (философия) или объемлющие картины мира (наука).

Следовательно, ученый — открыватель нового знания — имеет другую организацию сознания, нежели та, которую мы описывали до этого. Он не старается угадать устройство некоторой вещи, которая находится вне его. Подобную установку — создать некоторый образ находящейся вне нас вещи и уложить всю имеющуюся информацию в него — имеет человек, стремящийся осваивать не им полученные результаты научного исследования. Но возникает вопрос: почему наука так устроена, что способ получения научного результата так резко отличается от сложившейся формы его освоения?

Рефлексивный анализ способов получения научных результатов является на порядок сложнее самого научного результата. В этом-то всегда и состояло отличие отдельных направлений философии и философской методологии от науки, пытающейся зафиксировать реальную сложность процесса познания, несводимого к выделению и фиксации продукта познания. Например, трансцендентальная философия, в лице Р. Декарта, И.Г. Фихте, Мюнхенской школы, и системномыследеятельностьная методология исходят из того, что сам реальный процесс познания как искусство и практика (как мыследеятельность исследования) очень резко расходятся со способами описания результатов исследования. Результаты познания (научного исследования), представленные в вещной форме, оказываются несопоставимыми с попытками описать и представить саму противоречивость и сложность процесса исследования и познания.

Описывая реальное устройство научного предмета, мы выделим ряд его стержневых особенностей, которые в точном виде сегодня воспроизводятся и в системе учебных предметов, поскольку учебный предмет отображает и очень четко выражает устройство научной формы организации мышления и деятельности.

Нам могут возразить, что это не так. Реальная сложность научных исследований ни в коей мере не соответствует школьной науке. Человек, освоивший учебный предмет, отнюдь не обязательно, не автоматически начинает двигаться в исследовательском поле дисциплины, которая соответствует учебному предмету. Существует даже такая

точка зрения, что практике исследования в школе и в очень многих вузах сегодня не учат. И более того, возникает специальная задача: вводить ребенка в действительность реальной исследовательской практики.

Но все дело, на наш взгляд, в том, что учебный школьный предмет напрямую и очень точно соответствует не искусству исследования, но форме организации научного результата исследования. И действительно, очень часто научное исследование протекает и осуществляется вопреки и на преодолении сложившейся формы организации самого научного результата. Но здесь возникает существенный вопрос: а что определяет формы организации научного мышления и деятельности — нефиксируемое исследование, строящееся по законам личного индивидуального искусства, или форма фиксации и закрепления научного результата? На наш взгляд, второе. Именно форма фиксации и закрепления научного результата и определяет саму форму организации научного мышления. И более того, если мы начнем выявлять и описывать исследовательское искусство и определять его собственную норму, то очень скоро вынуждены будем задавать и вводить новые принципы мышления, противостоящие принципам самого естественнонаучного мышления. И подобное положение дел для нас вполне допустимо и нормально, поскольку *новые принципы научности формируются (во многом не осознаваясь и не выделяясь) внутри самих традиционных наук*. Но и не только в них.

Выделим основные моменты, которые позволяют вычленить характеристики традиционной научности, представленной прежде всего в естественных науках и попробуем зафиксировать альтернативу по отношению к каждому из положений. Первый момент состоит в том, что сегодняшняя наука (научное исследование) организовано в монодисциплинарной форме, а формы использования научных результатов (проблема прикладных исследований и разработок) и способы преобразования и изменения практики носят *комплексный полидисциплинарный характер*.

Изолированность мышления от практического действия

Второй момент связан с тем, что естественнонаучное знание организовано таким образом, что мышление, осуществляющее его получение, изолировано от всякого практического действия, связанного с использованием и употреблением этого знания. Само разделение мышления и действия, их форм организации и протекания, является моментом, безусловно, позитивным и благоприятным. Поскольку осуществление актов мышления, подчиненных критериям познания и постижения истины, позволило вычленить и выделить мышление из прагматических

ситуативных ориентации и вычленить прецеденты и феномены мышления как такового. Но вместе с тем это обособление мышления, завершающееся его сепаративным отделением от других духовных и духовно-практических феноменов, приводит к невозможности осуществлять связь мышления и действия. Действие в этом случае становится мыслительно неоснащенным (безмыслительным), а мышление апрактичным.

Парадоксально, что намечающееся отсутствие этой связи обсуждается как прагматическая неточность мышления, и отсюда возникает требование его большей мыслительно-вычислительной точности. Но дело в том, что мышление, будучи даже изолировано от действия, способно сохранять колоссальную ужасающую точность, и в этой изоляции от действия оно отнюдь не всегда превращается в аморфно бессильный поэтический миф, но, наоборот, приобретает все большую прагматическую направленность и закреплённость. Мифом же является его точность и эффективность.

Все дело в том, что основной эффект изоляции мышления от действия связан с его безнравственностью и анравственностью. Духовные акты, вычлняющие мыслительное содержание, не подпадают под морализаторско-резонирующие критерии — они самоценны. Внутри них как бы своя нравственность — стремление к истине. Но, будучи вместе со всей субстанцией мышления изолированы от стихии действия, их носители становятся безразличны и не чувствительны к нравственности, определяющейся отношением между людьми. Мышление, что самое важное, перестает быть Христоцентричным, оно превращается в поприще, но перестает быть духовным подвигом.

Изолированность мышления от коммуникации

Третий момент, характеризующий устройство естественнонаучной формы мышления, отпечатанной и представленной в практике образования, состоит в обособленности и изолированности мышления от коммуникации и систем коллективно-коммуникативного взаимопонимания. Этот момент связан, с одной стороны, с оформившимся за триста лет, начиная с Нового времени, разделением труда и превращением ученого сначала в представителя профессии, а затем в представителя массовой профессии. Этот, безусловно, исходно позитивный момент одновременно влечет за собой крайне негативные следствия, во много раз превышающие значимость первого исходно позитивного момента. Выделение научно-исследовательской профессии как самостоятельного профессионального дела одновременно приводит к оторванности ученого от взаимодействия со всеми другими позициями представителей

общественной практики. Формирующееся обособление всегда должно коррелироваться и возмещаться нарастанием коммуникативных форм взаимодействия, исправляющих недостатки обособления. Но в этом случае организация сознания должна допускать несогласованность и разорванность форм мышления, с одной стороны, и форм понимания, с другой. Компенсационные формы организации сознания и формы организации понимания оказываются на порядок значительно более сложными, чем научное мышление. Следовательно, основное, чему в этом случае должен был бы учиться ученый, — это, диагностируя в коммуникации другой тип организации сознания оппонента, сообщать на основе создаваемых в

ситуации коммуникативных способов взаимодействия содержание собственного мышления и сознания.

Разобщенность науки и философии

Четвертая особенность естественнонаучной формы организации мышления состоит в том, что предметные структуры этого мышления отделены и обособлены от категориально-распредмеченных структур философского мышления. Эта особенность в обыденном представлении фиксируется и осмысливается как взаимная отделенность естественнонаучного мышления и философского. Освоение учебных предметов в практике образования приводит к установлению практически непреодолимой пропасти между этими разными формами мышления. Фактором, очень сильно влияющим на это разделение, является то сложившееся положение дел, что в структуре научного предмета не представлен и не передается способ порождения и производства знаний, моделей, но лишь сам конечный результат этой работы — сами предметные знания, модели. Философия и методология оказываются очень важными и необходимыми инструментальными системами на этапе построения предметной формы организации мышления. Но после того, как научный предмет построен, эта связь двух разных форм организации мышления стирается, и естественнонаучная форма организации мышления и деятельности выступает как самостоятельно существующая и самодовлеющая. Можно, в свою очередь, зафиксировать и недостаток существующих типов философствования, поскольку оказывается, что философская форма мышления в своем культивировании распредмеченных типов мышления выступает как беспредметная или непредметная.

Учебный предмет в существующих системах образования воспроизводит принципиальное устройство предметных форм организации естественнонаучного мышления и деятельности. Как следствие этой связи между учебными предметами и предметами различных наук, с

антропологической точки зрения мы имеем постоянно воспроизводящийся распад форм сознания философского и научного, за которыми стоят два разных класса расходящихся способностей: способности предельного мировоззренческого самоопределения и

способности вычисления. Эти изолированные друг от друга культивируемые способности образуют своеобразные ядра конденсации духовного труда, которые порождает на протяжении, по крайней мере, трех столетий существующая система образования.

С другой стороны, совершенно понятно, что каждое из этих искусственно организованных и созданных ядер способностей не может существовать и культивироваться как самодостаточное как по отношению друг к другу, так и по отношению к способностям другого типа — практическим способностям. Так, в частности, смысл способности предельного мировоззренческого самоопределения состоит в фиксации необходимости изменения характера понимания и способов обращения с мышлением, духом, сознанием, подготавливающее возникновение нового понимания, мышления, духа, сознания, что само по себе самоценно. Но останется данное понимание субъективным психологическим эффектом или приведет к изменению практических форм жизни зависит от того, как результаты данного понимания будут использованы. В частности, будут ли на их основе получены новые представления и знания, разработаны новые технологии и способы вычисления.

С антропологической точки зрения философская форма мышления связана с порождением и созданием новых способов осознания, понимания, восприятия в целом, с порождением или воспроизводством новых классов способностей — эти антропологические преобразования оказываются связаны с введением новых типов реальностей и онтологических картин. Мы говорим о воспроизводстве, поскольку очень часто в истории задействие новых типов способностей связано с воспроизводством способностей, принадлежащих одной форме сознания, в работе другой формы сознания. Таковы, на наш взгляд, в большинстве своем взаимоотношения в истории между религиозной и философской формами сознания. Но принципиальным при этом, конечно же, остается вопрос, при каких условиях мы имеем дело с феноменом развития, а не просто с феноменами переноса одного и того же типа способностей в новые условия.

Феномен антропологического развития связан для нас с возможностью порождения нового всеобщего (возможного для всех людей) способа движения и одновременно с обнаружением новой общественно-коллективной реальности, в которой и существует данный способ движения. При подобном подходе мы очень четко различаем так понимаемое антропологическое развитие и так

называемое развитие психологических функций (мы считаем, что психологические

функции не развиваются). Психологические функции есть абстракции, выработанные философским естествознанием XIX века. Феномен же антропологического развития основан на общественно-коллективном изменении людей как в сакрально-религиозных, так и в технологически-секулярных пространствах. Предпосылкой, обеспечивающей возможность анализировать и обсуждать это развитие, является схема мыследеятельности.

Философия, с этой точки зрения, выступает практическим мыслительным искусством, которое выявляет структуру сознания и способностей, которые в данный общественный период имеют всеобщий характер, выступая либо в виде всеобщего ориентира, либо являясь формой метарефлексирования (структур сознания, способностей и рефлексирования самой рефлексии). Можно было бы утверждать, что существующий и широко распространенный тип научности (прежде всего естественных наук) построен на удалении из поля внимания и на изъятии из систем промысливания собственно субъектно-духовной, антропологической составляющей: субъектно-духовная, антропологическая составляющая выступает как нечто необъективное, следовательно, — недостоверное субъективное, следовательно, — произвольное, и поэтому изгоняется из господствующей системы научности. Мы могли бы утверждать, что сегодня не существует отработанных систем научности такого типа, где процесс познания (проектирования, исследования) шел бы параллельно и осуществлялся бы одновременно с процессом духовно-религиозного роста человека, формирования его способностей. Таким образом, научное исследование в его рефлексии и осознании не выступает как мыслительное искусство, продукты и результаты которого соотнесены с процессом духовного роста и развития людей. В существующей практике познания изолированы и разделены путь (это понятие, конечно же, является религиозным — сравните дао) и объективный кодифицированный, признаваемый результат познания. Но это означает, что секуляризированное позитивистское, ориентированное на повторяемый технологизируемый результат научное исследование (наука) сегодня не связано для человека с религиозным (или скажем для других читателей мягче — экзистенциальным) спасением.

В истории философии необходимость соотнесения и связи мышления и религиозного спасения ярче и острее всего выражена в трансцендентальной философии — Платон, Ансельм Кентерберийский, Августин, Р. Декарт, И.Г. Фихте. Именно в рамках трансцендентальной философии активное волевое человеческое деяние рассматривается как ответственное предприятие, единственным ориентиром и мерилom успешности которого выступает спасение. После явления Спасителя свободно выбираемой задачей человека является попытка

стр. 422

воспроизвести подвиг Христа и тем самым сделать христоцентричными логос, (мышление), хозяйство, государство, личность.

Только в случае подчинения исследования и познания задачам спасения исследовательское мышление может прорабатываться с точки зрения его оснащения применительно к задачам спасения.

Разобщенность гуманитарных и естественных наук

Пятая особенность традиционного содержания образования определяется разобщенностью гуманитарных и естественных наук. Важнейшая причина этой разобщенности определяется несоотнесенностью методов исторического исследования и дисциплинарно-предметного исследования. История развития различных наук выступает в виде определенного культурно-исторического ландшафта, в рамках которого осуществлялась исследовательская деятельность. Поэтому восстановление этого ландшафта является необходимой предпосылкой выявления деятельностных методов различных предметных исследований.

Но опосредование историческими представлениями и знаниями структуры и системы знаний естественных наук и гуманитарных — это только один из возможных механизмов связей этих столь разных областей изучения. Другие типы связей определяются уровнем организации понимания и мышления в гуманитарных и естественных науках, в частности тем, что гуманитарные науки содержат в себе особую рефлексивную среду движения осваивающего их ученого либо в общественных процессах, либо в процессах Духа, например, при понимании субстанциального

генезиса языка, Истории как истории формирования сознания, но это важнейшее духовно-общественное и духовно-историческое содержание оказывается не оформлено, подобно содержанию естественных наук, в системе идеализации, то есть уровень системно-идеализационной и идеализационно-категориальной организации этих наук значительно ниже, чем в естественных науках. Но в силу того, что в преподавании в сегодняшней школе не создается целенаправленно единый гуманитарно-естественнонаучный организм, содержащий в себе систему исторических разрывов и провалов и вместе с тем выступающий как некое цельное единство, школьники оказываются изолированными от понимания современных социо-культурных проблем развития наук. В результате они имеют возможность осваивать рефлексивно-духовное содержание, которое идеализационно не предметизуется, не сгущается в отдельные предметные идеализации. А с другой стороны, предметные идеализации естественных наук вообще никак не опосредуют духовный рост, духовные процессы и культурно-историческую традицию осваивающего их школьника.

Итак, мы рассмотрели важнейшие характеристики предметной организации науки, которые представлены в устройстве школьных учебных дисциплин. Далее мы специально рассмотрим, как устроен и организован тип мышления, формирующийся и осваиваемый в традиционном образовании.

Сведение мышления к знанию

Современное образование в лучшем случае обеспечивает освоение уже готовых знаний (В.В. Давыдов), но не порождение их и не проектирование новых способов их употребления. Знания есть фиксированные структуры процессов мышления, и, казалось бы, работа со знаниями тем самым может рассматриваться как актуализация и осуществление процессов мышления. Но все дело в том, что в случае рассмотрения отношения мышления и знания логика прямых и обратных операций не работает. Действительно, знания структурируются и выделяются из процессов мышления, и процессы мышления являются исходной средой порождения знаний, но нечто необратимое происходит с процессами мышления — улетучиваются и испаряются какие-то субстанциальные характеристики при формировании и построении знаний в процессах

мышления. Можно даже приблизительно сказать, что это за характеристики.

Это прежде всего акты-прорывы понимания внутри процессов мышления. Все дело в том, что мышление, в котором формируется знание, выступает практикой и реальностью для мыслителя. Поэтому мыслитель обнаруживает внутри мышления всю полноту реальности своего существования. Нам не следует забывать, что мышление — это не просто калькуляция, вычисление и расчеты — это, прежде всего, в соответствии с символами троичности Бог-Отец и абсолютная яйность (Ichheit), если пользоваться терминологией И.Г. Фихте, то есть духовная среда, обладающая бесконечными возможностями ипостасного проявления и обнаружения.

Хотя до конца остаются неясными механизмы сгущения результатов-прорывов в актах-процессах понимания-мышления к некоторым сухим остаткам в виде знаний, следует сказать, что как это ни парадоксально, но в виде знаний отслаиваются прежде всего многократные употребления форм организации мышления: то есть в знания переводятся не представления об объекте, не гипотезы о том, как устроен объект, но формы и способы организации собственного мышления, которые получили многократное употребление в эволюционных процессах движения (жизни) мыслителя. С этой точки зрения представления об объекте отслаиваются в виде знаний в том случае, когда они

выполняют функцию организации процессов мышления. Таким образом знания для получившего их обладают жизнедеятельностно-утверждающей функцией, они позволяют мыслителю переходить из несуществования (отсутствия в процессах мышления) к духовному существованию. В знании кристаллизуются способы, методы, техники вхождения мыслителя в Дух. Именно поэтому, на наш взгляд, И.Г. Фихте говорил, что знание есть жизнь. Но все дело в том, что в самом устройстве знания процессы его порождения и употребления не представлены и не описываются.

Это обстоятельство, конечно же, определяется доминирующим распространенным типом знания, которым, во-первых, сегодня является естественнонаучное знание об объекте, вырванное из контекстов порождения и употребления. И, во-вторых,

доминирующий тип знания сегодня допускает представление и изображение себя в вещной форме.

Собственно, конкуренция во всем мире двух типов школ: memorizing school и thinking school есть не что иное, как отражение борьбы двух тенденций в процессе воспроизводства ученых и мыслителей и подготовки научной элиты. Одна тенденция связана с освоением знаний. Знания, оторванные от контекстов их порождения и употребления, осваиваются прежде всего на основе работы памяти. Вторая тенденция, еще не вполне себя осознавшая, связана с освоением в школе собственно техник и способов мышления. И в случае ориентации на эту вторую тенденцию приходится не отбрасывать знания вообще и не уходить от них, но специально анализировать и представлять процессы порождения знаний и их употребления.

Может быть проведен еще один тип очень важного анализа существующего типа знаний, выявляющий характер связи знания с типом власти и типом культивируемой антропологии. Подобный предмет анализа является достаточно традиционным для философской эпистемологии конца XX века. Связь типа знания и технологии власти делают специальным предметом анализа, например, М. Фуко и А. Тофлер. Вот некоторый итог их анализа. Распространяющийся сегодня тип знания соответствует тенденции расширения сферы господства структур власти над зонами, которые еще в конце XIX — начале XX веков являлись свободными для вмешательства технологий власти. Внедрение механизмов власти в сферу, определяющую различие психической нормы и патологии (психиатрия), а также определение форм внешнего выражения субъективных образов, интеллектуальных интуиции и измерений сознания (computer science and computer design) демонстрируют эту тенденцию достаточно наглядно.

Можно утверждать, что существующие в вещной форме (реефицированные) знания, оторванные от процессов порождающего их мышления, четко соответствуют фиксированным структурам власти,

представленным в виде иерархических структур господства-подчинения, овеществленным в форме властных полномочий и

статусов, а также распространенному типу антропологии *homo technologicus*. Типичным представителем данной антропологии является человек, владеющий определенным набором знаний и операций и не способный самостоятельно вырабатывать новые знания, менять навыки. Человек в данном случае выступает материалом технологий. Устарение типа технологий приводит к профессиональной смерти и негодности человека, имеющего описанный тип организации сознания и способностей. Технологически организованный человек наряду с самими технологиями, выступает сменным материалом процессов производства.

Отсюда, на наш взгляд, понятно, что актуальному восстановлению и рефлексивному описанию систем мышления, в которых порождаются и употребляются знания, противостоит знание об объекте, представленное в форме вещи, технологизированное сознание и способности, а также структуры власти, представленные в виде иерархии должностных мест, то есть весь, фактически, воспроизводимый и тиражируемый социальный порядок в целом.

Фиксируя данную особенность современного образования — сведение мышления к знанию, мы вместе с тем отнюдь не выступаем противниками вообще знаний — важнейших элементов и компонентов всякого образования. Вопрос заключается в другом. Как преобразовывается и изменяется описание самих знаний и способов работы с ними при воспроизводстве и развертывании реальности процессов мышления, в которых порождаются и употребляются знания? Как в формируемые и вводимые знания о мышлении, деятельности, действии и коммуникации начинают интегрироваться и включаться различные предметные знания об объекте? Что из себя начинают представлять подобные разнородные, в какой-то мере эклектические систематики?

Итак, основной отрицательный результат сведения мышления к знанию заключается в изъятии из мышления разнородных смысловых структур и выключение из действия многоплановых, многомерных слоев сознания. Они в этом случае просто не нужны. Мышление, редуцированное к представленной в виде вещи знаньевой структуре, не нуждается в многомерной организации сознания. Многомерная организация сознания оказывается необходимой при мышлении по схемам многих знаний (Г.П. Щедровицкий), когда вводимое знание одновременно с процессом его введения проблематизируется за счет развертывания

независимого от результатов данного знания процессов мышления. Но в том случае, когда мышление не сводится к знаниям, как удерживается и сохраняется содержание этого мышления? Оно выделяется в виде средств мышления при рассмотрении мышления как деятельности (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий).

Сведение средств мышления к научным результатам

Сегодняшнее содержание практики образования построено таким образом, что в существующих образовательных институтах ребенку не передаются методы и подходы мышления. Ребенок, в соответствии с традиционной методикой преподавания, должен освоить результаты (важнейших, фундаментальнейших) традиционных наук фактически всех научных дисциплин, но это не значит, что он встанет на путь познания. Можно зафиксировать два важнейших следствия, вытекающих из подобных обстоятельств.

Расплывчатое слово "наука" замещает сегодня собою многие типы мыследеятельности, которые обеспечивают получение научных результатов. Поэтому человек, осваивающий науку и научные продукты, оказывается оторван от различных реальных систем мыследеятельности, в которых и достигаются результаты. При подобном разрыве изучаемые и анализируемые знания оказываются абстрактными, поскольку для осваивающего их остается скрыт тот сплав исследовательской, проектной, конструкторской мыследеятельностей, включение в которые и обеспечивает получение научных открытий.

Второе обстоятельство состоит в том, что подобное положение в практике образования определяется положением в системе наук. Точно так же в научных дисциплинах значение имеет научный результат, но не методы мышления и не методологические подходы, определяющие получение научного результата. И в принципе это понятно, так как необходимость передавать и транслировать в системе наук методы мышления должна была бы привести к преобразованию всей системы наук. Действительность наук в этом случае определялась бы не представлениями об изучаемом объекте, но рефлексивными знаниями о самом процессе мышления, культивируемом и осуществляемом в системе наук. И с этой точки зрения всякая наука, имеющая свой специфический предмет и свой

выход на объект, одновременно бы являлась наукой о мышлении. В этом и состоит методологическая программа развития всей системы наук. Ее реализация предполагает введение в структуру всякой науки блока средств и методов, обеспечивающих рефлексивное описание и проектирование актов и процессов мышления внутри сплава типов исследовательской, проектной, программной, конструкторской мыследеятельностей, образующих мыследеятельностную структуру науки как таковой.

Само понятие "средство" является достаточно сложным и предполагает проведение различия: средство — орудие. Средство, в отличие от орудия, не может быть редуцировано к вещи и не может быть полностью десубъективировано, отделено от деятеля. Оно существует только в процессах мыследеятельности и предполагает наличие конкретного уровня

стр. 427

организации процессов сознания. Более того, сама организации процессов сознания при определенных условиях в специфических типах практики является точно так же средством. Понятие "средство" является родовым понятием, за которым стоит несколько типологически разных образований: техника, способ, метод, подход, операция.

Идея средства, как важнейшая составляющая методов описания и проектирования процессов мышления, лежит на пересечении платоновской и аристотелевской программ развития философии и наук. Как только мы редуцируем методы к технологизируемой цепочке инструментальных преобразований, мы помещаем себя в аристотелевскую программу. В то же время, как только мы доращиваем у метода идеальную его составляющую, предполагающую наличие определенного уровня организации сознания, мы оказываемся в рамках платоновской программы. С другой стороны, хорошо понятно, что мыслящий сам себя *vous*, Аристотеля и платоновские идеи являются обязательными составляющими рассмотрения метода.

Обсуждая положение дел, сложившееся в образовании, можно было бы ввести достаточно простое утверждение, что один из крупнейших недостатков сегодняшнего образования и связанной с образованием культивируемой формой науки состоит в том, что в образовании не

восстанавливается исторически сложившееся проблемное поле взаимодействия аристотелевской программы наук и платоновской программы наук, а также стоящие за этими программами вполне определенные антропологии. Можно было бы утверждать, что скрещивание двух этих программ является своеобразной призмой, показывающей, как разлагается единый свет разума того или иного мыслителя, ученого, философа на часть спектра, определяющуюся влиянием Платона и, соответственно, влиянием Аристотеля.

Разрыв между идеально-смысловым и натурально-знаковым. (Замена полиматериального мышления мономатериальным)

Еще одним примером упрощения и гомогенизации систем мышления в науке и, соответственно, определяемом наукой образовании является существующий разрыв идеально-смыслового материала мышления—понимания и вещно-знакового. Заметим и подчеркнем еще раз. Наш тезис состоит отнюдь не в том, что происходит редукция всех сложнейших символических систем к знаково-материальным. Нет, нам представляется, что символические идеально-смысловые системы тоже имеют свой тип материальности. Отсюда, скажем, выражение Прокла^[3] об идеальной материи, позволяющей внешне представлять и

структурировать результаты процессов понимания. Но все дело в том, что отсутствует и крайне затруднена организация этих двух разных материальных систем мышления.

Мышление, в котором существует опосредование и переход от идеально-смыслового содержания мышления к знаковому, является полиматериальной системой. Идеально-смысловое содержание мышления реализуется на материале смыслов, то есть в виде структурных сгустков процессов понимания. Другим материалом понимания-мышления являются знаки.

Типичным примером мыслительного знака является схема, хотя сама идея схемы как мыслительного знака достаточно антиномична. Мыслительный знак увеличивает при сохранении идеально-смысловых структур мерность мышления. Но подобное сохранение предполагает осуществление мышления по схемам двойного знания, что, расшифровывая кратко, следовало бы назвать удержанием в

сознании самого процесса происхождения знака, в котором и отливается смысловая структура и не совпадает с ней. Подобная работа сознания является очень интересным типом процессов формообразования, когда внутри сферы сознания практически бесконечно проигрывается процесс порождения формы как специально удерживаемое различие тождества и различия бесформенного и самоосознающей, самопроектирующей и саморефлектирующей себя формы. Здесь следовало бы кратко отметить, что философия тождества есть философия природно-вещных натуральных систем, философия же разотождествления есть философия мыследеятельностных процессов.

В том случае, когда способности воображения и понимания затираются и подминаются означкованиями, человек сводится к биоавтомату, биороботу, реализующему надетую на сознание схему. С этой точки зрения проблема овладения схематизмом в мышлении тождественна проблеме роли машин и техники в деятельности. Человек может превращать машины в функциональные инструменты деятельности и формировать все новые и новые органопроекции своего тела при помощи машин, послушных ему инструментов и средств. А может начинать понимать и рефлектировать себя в схемах машины или автомата, вырезая и уничтожая духовно живое.

Реальное сведение мышления к мономатериальной системе является резким и грубым упрощением представлений о мышлении и приводит опять же к возврату к плоским формам организации сознания, действующего в мышлении в отличие от многомерной организации сознания. Для того чтобы мышление существовало и функционировало как полиматериальная система, разные процессы мышления, развертывающиеся на разном материале, должны удерживаться пониманием и, соответственно, сознанием. С этой точки зрения многоплоскостное

сознание — это не что иное, как сознание адекватное, соразмерное полипроцессуальному разноматериальному мышлению.

В том случае, когда мышление уплощается и произвольно-искусственно организуется в виде мономатериальной системы, сознание перестает быть многоплоскостным. Многоплоскостная

система организации сознания означает лишь следующее: сознание удерживает идеально-смысловую память о существовании и одновременном развертывании многих разных систем организации содержания и тем самым обеспечивает на уровне самоорганизации вхождение в каждую из систем организации по ее собственным принципам, выход из нее и переход в другую систему организации содержания. В том случае, когда подобное движение сохраняется, введение схем позволяет создать в рамках указанного движения дополнительную систему ориентиров. Но когда схема подменяет собой движение и тем самым отменяет его, происходит вместо усложнения формы организации сознания его упрощение. Для того, чтобы этого не происходило, должны формироваться специальные представления о роли и назначении схем, способах их употребления в процессах понимания и мышления. Поэтому должна решаться проблема связи внутри мышления идеально-смыслового материала и материала знаков.

Условием формирования полиматериальной системы мышления является способность сознания удерживать процессы мышления, развертывающиеся на разном материале. Но что обеспечивает эту способность? Условием существования и действия этой способности являются процессы порождения сознанием и его интеллектуальными функциями материала процессов мышления. При этом необходимо четко понимать, что идеально смысловой материал процессов мышления порождается, с одной стороны, воспринимающим пониманием, а с другой — схемы и знаки порождаются выражающим пониманием.

Конечно же, было бы неверным считать, что сознание создает и творит этот материал, как Бог, из самого себя. Сознание способно все это создавать, если оно помещено в соответствующую систему отношений, например, коммуникативных отношений и отношений взаимодействия между людьми. Находясь внутри этой системы и стремясь быть адекватным ей, сознание что-то заимствует из устройства и организации этой системы, а что-то встречным образом порождает. Не случайно воспринимающее понимание и выражающее понимание тождественны коммуникативным функциям восприятия текста коммуникации и выражения-построения коммуникативного текста речи. Следовательно, опосредованно вопрос о полиматериальной организации процессов мышления — это вопрос о связи процессов мышления и мыслекоммуникации. Но механизмом этой связи являются процессы понимания. Собственно, они, процессы понимания внутри мышления,

и определяют связь мыслекоммуникации и мышления. Процесс мыслительного понимания есть не что иное, как присутствие трансформированной обработанной мыслекоммуникации, не разрушающей процесс мышления внутри самого мышления. Это как бы силы процессов общения и коммуникации, допущенных внутрь идеальных пространств мышления. С другой стороны, коммуникация, в которой результативность не определяется вброшенным текстом, но действием процессов воспринимающего понимания и выражающего экстериоризирующего понимания, не следующих за текстом, но строящих и порождающих идеальную действительность всевозможных текстов данного типа, и есть процессы мышления внутри мыслекоммуникации.

Разрыв между мышлением и пониманием

В условиях культивирования наиболее распространенных традиционных типов содержания образования понимание есть та функция, которая во многом формируется помимо и вопреки сложившейся практике обучения. Понимание — та функция, которую не формируют. Пониманию не учат. Оно либо есть, либо его нет. И это понятно. Для того, чтобы развивать понимание, человек должен двигаться в специально организованной непонятной среде, условием продвижения в которой является формирование и возникновение-вспыхивание понимания.

В соответствии с традиционной естественнонаучной формой организации мышления и деятельности понимание и мышление разделены. В отношении к миру, к повседневной жизни естественнонаучное мышление и традиционный тип научности реализует функцию не понимания, но объяснения. Или, как остроумно замечал М.К. Мамардашвили, — от объяснения, explain away. Это прежде всего определяется тем, что в распространенных и культивируемых типах мышления не отработана функция проблематизации собственного понимания и самого отношения мыслящего к миру. Подобное восприятие проблематизации как самопреодоления делает процесс познания равносильным религиозному служению. Но ценность подобного религиозного служения в научном исследовании, конечно же, отсутствует. С другой стороны, предполагаемая и рекламируемая нами связь понимания и мышления делает невозможным и само мышление, поскольку так рассматриваемое мышление было бы нацелено на постоянное

преодоление собственных исходных расчленений и идеализации. Хотя данный тезис, несомненно, нуждается в уточнении. Данная связь делала невозможным не мышление вообще, но мышление, представляемое как непрерывное, прогрессивно-линейно развертывающееся вычисление (calculation). Так понимаемое мышление лежит в основе того, что

стр. 431

получило название ratio, рациональность. Проблематизация в мышлении собственных исходных идеализации и расчленений позволяет формировать мышление как selbstlose personliche (асамостный личностный) LOGOS — мышление как преодоление первоначально введенных допущений.

Таким образом, очевидно, что речь идет не об отсутствии понимания вообще внутри естественнонаучного мышления, но об отсутствии типа понимания, развертывающегося независимо от исходных идеализационных расчленений, задающих устройство естественнонаучной действительности, то есть о понимании как функции, действующей независимо и параллельно с процессами мышления. Мы различаем понимание как функцию, действующую независимо от мышления и наряду с ним, могущую конкурировать со структурами чистого операционального мышления в форме понимающего мышления, и мыслительно организованное понимание как функцию внутри процессов мышления, подстраивающееся под это мышление и обеспечивающее его.

Естественнонаучное мышление первоначально редуцирует и уничтожает действующее независимо и параллельно с ним понимание. Людьюми, реализующими данный тип мышления, девальвируется и отбрасывается ценность осуществления наряду с процессами мышления совершающегося независимо от них понимания. Но затем, поскольку, несмотря на различие функций, понимание остается единым процессом, происходит снижение уровня организации понимания внутри самого мышления. Это общее изменение роли и значимости процесса понимания в свою очередь приводит к тому, что само мышление перестает выступать как акт прорыва к реальности — к новым ее сторонам и к каким-то не учитывавшимся до этого особенностям. Как только мышление слагает с себя функцию постижения реальности, оно перестает носить преобразующий характер прежде всего для субъекта этого постижения. Мышление как бы останавливается, ограничивая и

очерчивая свои возможности внутри изначально заданной неусомневаемой действительности.

Мы понимаем всю спорность нашего рассуждения. В какой-то мере мышление вообще перестает быть при подобном повороте дел мышлением, *поскольку мышление всегда есть диверсия* (Н.Г. Алексеев) по отношению к сложившемуся заведенному порядку и системе обстоятельств. Хотя диверсионность — момент ситуативный, иногда диверсией является воспроизводство некогда сложившейся формы мышления. Тогда диверсией является *знание*, например, трансляция системы платонизма (проделанная А.Ф. Лосевым). И мышление носит преобразующий характер при автономном, независимом от мыслительных представлений развертывании процессов понимания.

стр. 432

Упрощение модальной организации мышления

В том типе мышления, точнее в результатах типа мышления, которые осваиваются в традиционной массовой школе, практически не развернута и остается редуцированной организация модальностей. Это прежде всего связано с тем, что в естественнонаучном типе мышления отсутствует мыследеятельность проектирования. Именно эта мыследеятельность в какой-то мере оказывается ключевой, во-первых, для различения прошлого, настоящего и будущего — темпоральных модальностей, во-вторых, для различения существующего, возможного и должного (ассерторического, гипотетического и аподиктического).

Принципиально то, что выделенные нами логические модальности являются не только модальностями мыслекоммуникативных суждений, но и модальностями самой мыследеятельности, и прежде всего, — *мыследействия*. Безусловно, в этом и состоял, на наш взгляд, тот существенный вклад в логику, который был проделан Г.П. Щедровицким. Для него наряду с логикой суждений и рассуждений выступила логика деятельности (а в дальнейшем — мыследеятельности), которая определяет логику суждений.

Темпоральные модальности постольку выступают в качестве модальностей мыследействия, поступка и деяния, поскольку они являются средствами организации сознания действующего лица.

Именно сам деятель должен выработать для себя критерии и определить, принадлежит ли он системам мыследеятельности прошлого, находится ли он в настоящем и действует, сообразуясь с особенностями ситуации *hic et nunc* (здесь и теперь), или он, трансформируя и изменяя себя, строит систему мыследеятельности будущего. Таким образом, первоначально темпоральные модальности находятся не на стороне объекта, они определяют формы самоорганизации действующего и способы его самопреобразования.

Естественнонаучное мышление не знает различия прошлого, настоящего и будущего. В соответствии с законами — основной формой представленности результатов этого мышления — существует только безвременно-вечное. Но отсутствие этих различий следует понимать не в том смысле, что ученый не использует понятий для членения натурально движущегося астрономического времени. Существующее естественнонаучное предметное мышление не занимается проблемой порождения времени в мышлении и деятельности, что предполагает анализ процессов изменения форм организации сознания.

Нечувствительность к процессам изменения систем деятельности и систем мышления связана с тем (*sic!* — а ведь только этими изменениями и определяется проблема порождения времени!), что естественнонаучное мышление имеет дело с существующим независимо от этого мы-

шления и от других типов мышления и деятельности объектом. Опора всякий раз на подобный объект, исходная на него обращенность делает как бы ненужным анализ систем мыследеятельности, конституирующих его существование.

Естественнонаучное мышление не позиционировано. Оно не осознает себя принадлежащим всего одной конкретной позиции в множественно-позиционных структурах общественной практики. Подобное осознание требует очень четкого понимания условий, рамок и границ правильности вырабатываемого из данной позиции видения, вообще условий существования данного видения. Вне вычленения подобных рамок и без определения границ любые мыслительные представления невозможно оценивать с точки зрения

критериев истинности-ложности. Это не означает, что в условиях полипозиционных взаимодействий критерий "истинно-ложно" вообще исчезает и перестает существовать. Просто он должен стать более сложно организованным и предполагает учет тех изменений, которые происходят с полипозиционными структурами разных типов мышления и деятельности в целом.

Но существовать в полипозиционном комплексе, в проблемном месиве из разных мышлений и мыследеятельностей и при этом формировать видение и мыслительное представление в соответствии с инструментарием и технологией собственного предметно-профессионального мышления невозможно, если одновременно не вырабатывать знания, представления, не выдвигать идеи о возможных направлениях развития всего полипозиционного комплекса в целом, то есть не иметь идей, как развивается объемлющий универсум мыследеятельности. Знания о том, что будет происходить с универсумом, могут быть двух разных типов. Одни связаны с попытками предугадать, что будет происходить с универсумом, другие — активно определять, что должно с ним происходить. В первом случае под универсумом понимается природа, во втором в качестве универсума выступает мыследеятельность.

Природный универсум можно прогнозировать, мыследеятельностный — проектировать и программировать, вводя свои проекты в сознание других носителей этого универсума. В отличие от природного универсума, мыследеятельностный универсум очень восприимчив по отношению к вырабатываемому по поводу него знанию. Сознание не является пассивным невосприимчивым материалом природы и определяется вводимыми в него представлениями о должном. Но если начинать проектировать мыследеятельностный универсум, необходимо четко различать, что происходит реально с участниками позиционных структур; что предполагается как гипотетическое и что выступает в качестве представлений о должном, но при этом никак не связанным с происходящим реально. Так понимаемое знание о должном и сама

модальность долженствования восходит, на наш взгляд, к идеям Платона, выраженным в диалоге "Государство".

Существующий и наиболее распространенный тип естественнонаучного мышления (который в то же время достаточно представлен и в гуманитарных науках) безразличен к многопозиционным структурам из разных по типу мышлений и мыследеятельностей, внутри которых он существует. Это мышление осуществляется на основе жесткого прикрепления к собственному объекту. Эта неизменная направленность на объект создает условие для мышления быть нечувствительным к тому, что происходит в мире, внутри которого функционирует данное мышление. И само наличие подобных непроницаемых для мира мышлений, которые в своей всепоглощающей ориентации на объект не стремятся вырабатывать рефлексивно-понимающие органы анализа объемлющих систем, становится фактором, конституирующим само устройство мира.

В результате всех перечисленных выше особенностей наиболее культивируемый сегодня тип мышления имеет редуцированную искаженную структуру модальной организации. Это мышление занимается исключительно неизменными объектами, существующими всегда, исключая из поля рассмотрения иные представления, создаваемые на основе другой модальной организации мышления. Можно утверждать, что модальная организация мышления есть не что иное, как набор в мышлении соответствующего числа пространств, позволяющего примысливать совершенно разные по типу содержания и включать в мышление смысловые структуры, имеющие разную организацию. Упрощенная модальная организация мышления приводит к более жесткому отделению процессов понимания от процессов мышления.

Единственность формальной логики в образовании

Прежде всего следует отметить очень низкий логический уровень существующей формы образования в целом. После того, как курс логики был окончательно выведен из состава учебных предметов советской школы (в 1956 году введен; в 1963 году выведен), произошел полный отказ от целенаправленного осознанного формирования логической культуры в средней школе. Но, кроме целенаправленного формирования логической культуры мышления, логика как система средств организации процессов мышления осваивается в той мере, в которой логически организованным является содержание образования.

Одна из проблем логической организации существующих типов содержания образования состоит в том, что практически единственной логикой, которая специально культивируется, иногда неосознанно,

стр. 435

иногда осознанно, является формальная логика. Основной недостаток формальной логики — она не позволяет проводить работу со смысловыми структурами, с результатами понимания.

Основная трудность, которая выступает основанием (почему все ограничивается использованием формальной логики) состоит в том, что все другие возможные логики не существуют как готовые, окончательно сформированные инструментальные системы. И, собственно, использование в образовании других логических принципов организации содержания, нежели те, которые в себе содержит формальная логика, предполагает не применение логики, представленной в готовой форме, но постоянное развертывание и протраивание *процессов логизации* понимания и мышления.

Использование и целенаправленное культивирование формальной логики в образовании, фактически, связано с воспроизведением через образование аристотелевской программы развития наук и практик. И ряд весьма интересных образовательных подходов опирается именно на эту программу[4].

Формальной логике противопоставляется диалектическая. Блестящим представителем этого логического подхода является Э.В. Ильенков. Но, с нашей точки зрения, диалектическая логика, определяющая исходные принципы самого процесса понимания, не была доведена до технологии мышления. И это тоже не случайно, поскольку диалектическая логика — логика философская. Диалектическая логика, опираясь на философскую форму организации понимания и мышления, не может ассимилировать научно-предметную форму организации мышления[5]. А следовательно, в большинстве случаев, выступая весьма интересным и принципиальным критиком и оппонентом предметно-научного способа мышления, не выдвигает новых проектов других типов наук и практик. И это прежде всего связано с тем, что диалектическая логика не может проникнуть в святая святых самой связи философского и естественнонаучного типа мышлений — в принципы

организации онтологической работы и моделирования на основе уже сконструированных онтологий. Диалектическая логика, как и формальная, не работает с организацией зрительно закрепляемых структур *онтологически картин, онтологических схем, моделей объекта*. Это — логики дискурса. В диалектической логике отсутствуют схематизмы, и она не выявляет самой логики построения схематизмов.

Если восстанавливать философскую традицию и восстанавливать типы логик и логических подходов, использовавшихся в рамках немецкой

классической философии, то можно со всей определенностью различить логическую инструментальную систему *трансцендентального идеализма* И.Г. Фихте и диалектическую логику *абсолютного идеализма* Ф.В. Шеллинга и Г.В. Гегеля[6].

Отличие логических подходов философии трансцендентального идеализма состоит в том, что в ней впервые была предпринята попытка строить логику живой развертывающейся деятельности мышления. Подобная логика не может опираться на сложившуюся, раз и навсегда установленную систему предикации, поскольку, строя эту логику, приходится обращаться не к автоматизму речевой предикации, но в том числе осуществлять мыслительную деятельность предикцирования-связывания вычленяемого субъекта *S* (мыслительную деятельность) и конструируемые различные предикаты *P*. Предполагается, что для логического описания осуществляющейся деятельности мышления необходимо каждый раз протраивать выход (*transcensus*) за сложившиеся способы описания деятельностных процессов мышления и строить новый логический язык и, самое главное, способы употребления и применения этого языка. При подобном подходе получается, что сам автоматизм суждения является сложнейшей мыслительной деятельностью и сами связи суждения определяются мыслительной деятельностью связывания в идеальной действительности. Важнейшим моментом выступает самоопределение самого мыслящего лица, которое строит процесс суждения и, следовательно, осуществляет мыслительную деятельность. С этой точки зрения трансцендентальная логика предназначена для представления конкретной мыслительной деятельности конкретным мыслителем. Поэтому трансцендентальная логика является средством

самоорганизации мыслителя в процессах мышления и средством пространствания процессов мышления.

Трансцендентальная логика, являясь первой в истории философии логикой деятельности мышления, вместе с тем ограничивалась анализом деятельностных процессов суждения. Все многообразие процессов мышления, а тем более мыследеятельности, конечно же, не сводится к суждениям. Поэтому в конце 50-х годов московскими философами была сформулирована специальная задача разработать класс логик для описания всего универсума процессов мышления, объединяющих разные типы мышлений, осуществляемые разными теоретическими и практическими позициями. Эта задача была решена Московским методологическим кружком. А.А. Зиновьевым, Г.П. Щедровицким, Н.Г. Алексеевым, Э.Г. Юдиным, В.А. Лефевром, В.М. Розиным был разработан целый класс логик под общим названием *содержательно-генетическая логика*.

стр. 437

Основные новые возможности этого класса логик определяются тем, что они позволяют описывать мыслительную деятельность, конструировать ее нормы, рефлексировать и выявлять процесс реализации этих норм. Содержательно-генетическая логика позволяет описывать процесс происхождения (генезис) и употребления знаний. И наконец, в результате введения в арсенал средств логического анализа схематизмов, содержательно-генетическая логика может делать предметом логической реконструкции, а затем и проектирования (собственно онтологическую работу по конструированию схем объектов) и деятельность распределения существующих предметных онтологий и онтологических моделей.

Поскольку этот класс логик позволяет описывать включения материала смыслов в процессы мышления, а также материально-смысловую организацию процессов понимания, содержательно-генетическая логика очень тесно смыкается с герменевтикой (учением о понимании). Собственно, логические подходы, которые могут обеспечивать осуществление взаимосвязанных процессов мышления-понимания, не разрушая уровня организации мышления за счет включения в мышление разнообразных смысловых структур и не исключая процессы понимания из систем мышления, с одной стороны, а, с другой стороны, — являются основным средством построения наук и

практик в XXI веке. Поэтому особенно важно использовать логические средства подобного типа для организации содержания образования и мыследеятельностей учения-обучения.

Миф о единой картине мира и тематические синкреты

Пожалуй, нигде не обнаруживается так явно отсутствие новых логических подходов, как при попытках интегрировать разные предметные представления и знания из разных наук. Можно жестко утверждать, что никакие попытки так называемой интеграции разных знаний в единую конструкцию ни к чему не привели. Оказался несостоятельным миф о единой научной картине мира. Собрать все выработанные человечеством знания в виде единой интегрирующей картины мира не удалось. Это прежде всего связано с тем, что в качестве подобной единой интегрирующей картины выделялась *онтология природы*. Оказалось, что соединить все имеющиеся знания в виде общего природоведения не удалось. Более того, на основе основных идей учения Ф.В. Шеллинга об интеллигенции сегодня очень хорошо понятно, что учение о природе есть очень сложная производная конструкция, выводимая из представлений об универсуме разных типов мышления и деятельности. Если представления о мышлении и деятельности есть знания либо

искусственного, либо искусственно-естественного типа, то представление о природе есть система знаний о натуральном как сверхискусственном, то есть запределивающим искусственную точку зрения.

С этой точки зрения проблема синтеза (Г.П. Щедровицкий) знаний [7] из разных научных дисциплин и научных предметов может быть решена только на основе соорганизации методов разных мышлений, осуществляющихся в разных дисциплинах, а также в результате соорганизации самих систем мышления. Мы не считаем, что не должна быть создана единая конструкция, выполняющая функцию единой картины мира. Отказ от подобной задачи ведет к тому, что исторические усилия человечества, связанные с познанием и практическими преобразованиями, рассыплются. Следствием этого является понижение уровня общей культуры и культуры мышления,

в частности, а также рост психологизма и субъективизма. Такой конструкцией, выполняющей функцию единой картины мира, должно быть учение о мышлении и деятельности или интегрирующее учение о мыследеятельности. Но все дело в том, что учение о мыследеятельности, о деятельности и о мышлении, вписанных в представление о мыследеятельности, является не только картиной, поскольку это не только онтология, не только схема единого интегрального объекта. Мыследеятельность является еще и всеобщей предметной реальностью: совокупностью процессов, в которых живет человечество и может их рефлексировать, проектировать, преобразовывать.

В случае, если единая конструкция, на основе которой может быть предпринята попытка синтезировать разные знания и соорганизовать разные мышления, отсутствует, результатом интеграции разных дисциплин являются эклектически организованные тематические синкреты.

В соответствии с данным подходом можно четко утверждать, что до настоящего момента все попытки построить так называемые интегративные предметы являются неудачными. Вместо интеграции мы имеем дело с усиливающимся процессом дифференциации, так как в результате проделанной интеграции приходится различать продукт интеграции и первоначально неинтегрированные содержания, например, астрофизику от первоначально неинтегрированных астрономии и физики, биофизику от биологии и физики и так далее. Сама по себе так осуществляемая дифференциация является, на наш взгляд, очень важной для развития мышления учащихся, если она соответствующим образом рефлексировается (как дифференциация, но не как интеграция), поскольку она позволяет понять природу знания.

Нами было зафиксировано совместно с В.В. Давыдовым (экспертиза образовательных разработок группы академика Б. Сендова в НРБ,

1989 год), что имеющиеся попытки интеграции учебного материала следовало бы назвать с логической точки зрения тематической координацией. Это означает — единственное, что делается в рамках существующих подходов к интеграции — это простраивается координация тем, которая очень часто носит характер естественно-

речевых ассоциативных связей. На ранних этапах обучения подобный тип тематической координации направлен на то, чтобы облегчить процесс запоминания (поскольку память при подобной организации учебного материала опирается на представленные в речи и в житейском опыте, очень часто совершенно случайные и поверхностные связи) и нанизать разнообразный учебный материал на массовые инвариантные структуры коммунального опыта. В этом случае человек воспринимает и запоминает то, что его непосредственно окружает. Но тогда эта тенденция в целом принадлежит "школе памяти" XIX века, но отнюдь не "школе мышления" XXI века.

Отнесемся еще раз к задаче, которая ставится в интеграционных подходах к разрозненному учебному материалу. Сама задача нам представляется абсолютно осмысленной и верной. Она заключается в том, чтобы разрозненный и разнородный материал, никак не организованный и не соотнесенный, можно было бы начать связывать для воспринимающего его сознания. В принципе этой проблемой и занимается мышление. За счет введения моделей, идеальных объектов, использования категорий и понятий мышление и начинает соотносить то, что непосредственно для воспринимающего чувственного сознания несоотносимо. Следовательно, вопрос заключается в средствах этой связи.

Наша точка зрения состоит в том, что сегодняшние интеграционные подходы в образовании являются продолжением все той же эмпиристско-сенсуалистической дидактической методологии XVII века, поскольку средством связи в этих подходах выступает память. Другим, альтернативным и противоположным, средством связи может выступать рефлексивное мышление, которое превращает в предмет анализа, в материал своей работы имеющиеся научно-предметные и философские знания и типы мышлений, их вырабатывающие и употребляющие. Данный тип интеграции является мыслительно-рефлексивным и основан на рефлексивном анализе разных типов мышлений и их последующей организации. Его условием является процесс анализа и изучения не только предмета и объекта той или другой научной, технической, методологической или философской дисциплины, но и самих типов мышлений, образующих сердцевину и ядро этих дисциплин. Эти процессы анализа организации и устройства разных типов мышлений можно было бы назвать метапознанием в отличие от познания, связанного с проведением исследований на основе работы с онтологическими схемами объектов.

Проблема соотношения исторического и логического: сведение исторического к логическому

В самой идее тождества исторического и логического, как и во всех логико-философских идеях Г.В. Гегеля, заложен большой смысл. Если историческое познание потеряет статус логического и не будет организовано логически, произойдет резкое снижение уровня понимания истории и исторических процессов. Поэтому необходимость организации исторического исследования, а также и исторического видения логическими средствами очевидна и не вызывает возражений. Но при этом возникает два других вопроса, ответы на которые нам не представляются отнюдь такими очевидными: о каком логическом идет речь?; тождественно ли историческое логическому?

И здесь мы вводим одно достаточно жесткое утверждение: никакой предзаданной готовой логики исторического не существует. Каждое поколение вынуждено заново определяться по отношению к предшествующим поколениям и вырабатывать историческое видение. Формирование этого исторического видения предполагает создание еще и логики исторического познания. Что это может быть за логика?

Нам представляется, что прежде всего это должна быть позиционная логика. Очень важной является позиция самого действующего лица в актуальной ситуации. Выявление и предъявление мыследеятельности, которую осуществляют и способны осуществлять лицо и коллектив в данной конкретной ситуации, является защитой от проекций собственной данной настоящей мыследеятельности в прошлое, то есть от модернизации и от натурализации истории.

С другой стороны, важно восстановление всего набора позиций, всех реально действовавших в истории сил. Но как показано в работах Л.Н. Гумилева, история как наука о множественном полипозиционном взгляде на происходившие события находится еще только в становлении. Возможность децентрации, скажем, от псевдоевропейского взгляда на происходившие события дается с большим трудом. Это часто связано с тем, что восстановить в историческом процессе позицию действовавшего, но в настоящий

момент отсутствующего субъекта (у Л.Н. Гумилева — этноса), который сам не вполне ее осознал и, самое главное, не сформулировал, достаточно трудно. Кроме того, восстановление той или иной исторической позиции осуществляется в определенной исторической ситуации с конкретной этнонациональной социокультурной позиции, от которой невозможно отвлечься. История — не натуральный процесс, не естественный, как считал К. Маркс, но, как минимум, искусственно-естественный. Поэтому в истории существуют не объективные, сами по себе действующие тенденции, но выявленные и представленные тенденции с какой-то вполне определенной позиции.

стр. 441

С другой позиции этих тенденций просто не будет, поскольку они окажутся несущественными. Учесть и до конца выявить точку отсчета во взгляде на конкретное историческое событие можно, лишь построив историческое видение из собственной позиции, одновременно, разумеется, предъявив и сконструировав эту собственную позицию.

Ясно, что при подобном подходе историческое никогда не тождественно логическому. Точнее: момент отождествления обязателен, но только как момент и не более. Но вся тотальность отношений исторического и логического не может быть сведена к их тождеству. Логическое является определенной формой реконструкции исторического из конкретной мыследеятельностной позиции. Отождествить историческое с логическим означало бы узурпировать взгляд на историческое, абсолютизовав одну какую-то конкретную позицию. Короче говоря, отношения исторического и логического для нас определяются принципом диспараллелизма формы и содержания, где логическое выступает формой, а историческое бесконечно восстанавливаемым и реконструируемым содержанием.

Но история, представляемая и восстанавливаемая как полипозиционный патерн различных действующих в ситуации сил (личностей, групп, коллективов) и сил, присваивающих и воспроизводящих в историческом процессе результаты действий в ситуации, или, наоборот, их теряющих (этноты, государства) — это только один срез исторического видения, который, на наш взгляд, определяется категориальным соотношением "деятельность — история".

Другой исторический срез определяется категориальным соотношением "мышление — история". Этот срез может быть расшифрован и частично обнаружен следующим вопросом: как историческое представлено в системах мышления? Постановка данного вопроса кажется несколько странной: причем здесь историческое, когда мы говорим о деятельности мышления? Но все дело в следующем: непрерывность исторического процесса во многом проявляется в том, что формы мышления предшествующих эпох оказываются представленными актуально, хотя и в качестве элементов, имеющих другое назначение и функции в развертывающейся системе мышления. В этом случае система мышления рассматривается как самодвижущийся *организм*. Построение исторического фокуса анализа по отношению к конкретной системе мышления предполагает восстановление всевозможных наборов проекций элементов и функциональных частей данной конкретной системы мышления на другие исторически предшествующие формы мышления и других исторически предшествующих систем мышления на данную конкретную мыслительную форму. Подобные процедуры взаимно противоположного проецирования, которые, кстати, не всегда совпадают,

позволяют восстановить всю полноту поля исторических содержаний актуальной системы мышления, развертывающейся в ситуации.



Рис. 30.

Из данного схематического изображения (Рис. 30) понятно, что функциональные элементы, собранные в единый организм мышления, имеют множественный набор проекций, в которых каждый из элементов выступает либо в виде целостного организма, либо в виде функционального элемента другого типа (на данной схеме показаны отображения функциональных элементов одного типа в функциональные элементы другого типа и не показано отображений по типу организм + организм; организм ↔ функциональный элемент). Основная наша гипотеза заключается в том, что разнообразные мыслительные содержания (категории, понятия, идеальные объекты и другие) могут быть развернуты в виде исторических проекций до полных мыследеятельностных систем.

В соответствии с идеей Г.В. Гегеля о слоистом строении истории, а также с идеями Л.Н. Гумилева о позиционном строении истории возникает очень сложный вопрос: в какой мере исторически более удаленные слои могут непосредственно проецироваться в актуальную систему мышления, не проходя при этом через систему преобразований и изменений в слоях, исторически менее удаленных от актуальной системы мышления? Поскольку по отношению к истории, конечно же,

не действует модель светового луча, идущего от источника света — исторического события, пронизывающего пустоту и достигающего глаза наблюдателя-современника. Понимание исторического события или исторически зафиксированной системы взглядов оказывается опосредовано не пустотой, но позициями интерпретаторов, комментаторов, исторических деятелей. Именно поэтому, на наш взгляд, бессмысленно говорить о диалоге культур (В.С. Библер), например, исторически удаленной культуры и нашей культуры. Проблему составляет выработка адекватного позиционного видения из данной актуальной системы мышления на основе распредмечивания всех возможных опосредующих позиций, то есть нам надо ухитриться еще выстроить исторически сообразный собственный взгляд. Мы видим историю не своими глазами.

В любом случае так трактуемое историческое следует рассматривать как систему опосредующих друг друга многих мыследеятельностей. Восстановление каждой из мыследеятельностей меняет взгляд на данную полисистему в целом. Логическое при этом характеризует и описывает конкретную форму опосредующих снятий и не является тождественным самим восстанавливаемым мыследеятельностным процессам.

Выше мы охарактеризовали традиционное содержание образования и предварительно наметили подходы к формированию новых типов содержания образования с точки зрения важнейших характеристик современных представлений о мышлении. Теперь нам очень важно рассмотреть традиционное содержание образования с точки зрения принципов организации жизнедеятельности.

Адаптация научных результатов к бытовой возрастной норме на основе популяризации

Одна из важнейших антропологических проблем образовательной практики заключается в переложении результатов взрослой науки на язык сознания ребенка соответствующего возраста. И другая, в которой через осмысление механизмов самого этого переложения очень четко выступает представление о структуре доминирующего типа научности в современном общественном сознании.

Один из важнейших результатов в анализе данной проблемы, который до сих пор не преодолен, принадлежит Ж. Пиаже. Ж. Пиаже удалось выделить план проявления естественной организации интеллектуальных действий ребенка. В этом его основное

достижение. Крупнейший же недостаток заключается в том, что гипотетические описания этой естественной организации были исследователем натурализованы и стали

рассматриваться как неизменные (вечные) законы природы. Вместе с тем очевидно, что все, что происходит с ребенком, осуществляется либо внутри форм общения-коммуникации, совместного действия и совместной жизни ребенка и взрослого, либо в отношении ко всем этим формам. А следовательно, поиск естественного неправилен, необходимо искать искусственно-естественное, то есть попытаться ответить на вопрос, что именно внутри специально выстроенных и организованных форм обучения и воспитания ребенка начинает вдруг обладать самодвижением. При подобном подходе начинают проявляться поразительные результаты, заключающиеся, например, в том, что разгадка феномена Ж. Пиаже — включение частной совокупности в общий класс — заключается в анализе нерефлектируемых и неосмысляемых способов использования категории "род-вид" в коммуникации "ребенок-взрослый"[8].

Введенный в виде одного из направлений советской психологии, деятельностный психологический подход (в соответствии с идеями теории деятельности А.Н. Леонтьева) был направлен на преодоление натуралистических концепций психического развития. Но его самым серьезным недостатком оказалось исчезновение вообще естественного из анализа механизмов развития. Возраст предстал как типы ведущих деятельностей в тот или иной период жизни человека. Правда, в соответствии с этой теорией подозрительным оказалось совпадение ряда ведущих типов деятельности (игровой, учебной) с наиболее распространенными институциональными типами занятий в данный календарно-возрастной интервал. Дополнительные оговорки и утверждения, что дети в детских садах не играют и не умеют играть, а в начальной школе дети не учатся, как-то кажутся не совсем убедительными, и поскольку неубедительным остается сам способ задания возраста — искусственно-конструктивный. Оестествляются при подобном подходе лишь наиболее часто употребляемые институциональные системы занятий. Ни формы организации общения, ни формы организации сознания не оестествляются.

Иначе проблему возраста предлагает рассмотреть В.И. Слободчиков[9], для которого возраст начинает выступать как

система классов уникальных жизненных задач, которые во всей их неповторимости и осмысленности могут решаться только на определенном жизненном интервале и подготавливаются успешным решением предшествующих задач. Процесс прохождения через ситуации этих задач является необратимым. Возраст является рефлексивным способом вхождения (удачным или неудачным)

стр. 445

каждого индивида в космоантропологический опыт человечества, включающий: ознакомление-присвоение элементов этого опыта, порождение-творение своего, взятие ответственности за все поле опыта в целом, поиск-отстаивание предельных ценностных оснований этого опыта. С другой стороны, возраст является индивидуально-личностным опытом вхождения в совместную жизнь социо-культурной общности и простраивания смысла существования этой общности и своего события в ней до универсумальных космоисторических масштабов.

Собственно, критерий неповторимости — уникальности является не чем иным, на наш взгляд, как рефлексивным критерием переживания и ощущения человеком себя в поле жизни-смерти. С точки зрения же системномыследеятельностного подхода это означает, что речь идет о таких ситуациях жизне-мыследеятельности, где определяющую роль начинает играть антропологический материал — человеческая процессуальность; она выступает формой, а деятельность и мыследеятельностные процессы перефункционализируются и становятся материалом по отношению к ней.

Но у так понятого и в общем-то схваченного возраста как своеобразной антропологической формы недостает еще одного важного аспекта — возможности выступить как своеобразного средства самодвижения человека. В этом случае житейско-традиционные взгляды на возраст (к которым в общем-то до сих пор тяготеет психология) стали бы диффузными. Поскольку оказалось бы, что знания, умения, навыки — своеобразная "формальная" отчетность, но также и ведущие типы деятельности-формы совместной деятельности-общения, в которых можно на определенных этапах развития форм сознания ребенка его зацепить и включить в процессы социализации, — вообще не характеризуют возраст. Они могут двигаться, смещаться, "плыть". Игра вдруг становится ведущим типом деятельности в 12-16 лет и в 20-27 лет, а разновозрастное общение с 4 до 7 лет. На наш взгляд, в современной

педагогической образовательной практике все это уже происходит и имеются соответствующие факты. Конечно, можно говорить, что это совсем не та игра и совсем другое общение, и уточнять после этого понятия игры и общения. Но можно и по-другому, совсем иначе взглянуть на проблему возраста.

Проблема возраста как социо-культурная осмысленная технически решаемая проблема возникает в обществах, в которых индивид, включаясь в разновозрастные (паспортно разновозрастные) общности, получает возможность осознанно относиться к протяженности жизни. Это отношение может разворачиваться в двух измерениях: воспроизводства актуально представленных или идеально заданных антропологических возможностей и превосходения — развития этих опять же фиксированных в виде образцов антропологических возможностей.

стр. 446

В обоих случаях для успешного продвижения в каждом из этих измерений необходимы эффективные усилия и со стороны индивида, и стороны общества. И в том случае, если осуществление подобных усилий оказывается результативным, возникают массово-воспроизводимые структуры сознания, в которых воспроизводится возрастная рефлексия, благодаря которой люди, проходящие жизненный цикл и рефлектирующие его, могут понимать друг друга. (Хотя возможна и другая точка зрения — специально организованные формы общения рожают возрастную рефлексию).

На наш взгляд, то, что на сегодня сложилось и оестествоилось за 2000 европейских лет, — это возрастная рефлексия воспроизводства. Это, на наш взгляд, изучает, выявляет и исследует В.И. Слободчиков. Возрастной же рефлексии развития — как формы и структуры сознания — пока не существует, и она еще только исторически формируется и создается, хотя индивидуальных примеров и личностных образцов преодоления — развития существует достаточно много. В случае ее возникновения, что вполне возможно, произойдет расщепление возрастной рефлексии. Возникнет два типа людей, которые по-разному будут воспринимать, переживать возраст.

Но следует отметить, что существующий в сегодняшней школе традиционный тип учебного материала ориентирован на

совершенно иное понимание проблемы возраста. Возраст рассматривается как вынужденная необходимая поправка на уровень доступности для ребенка данного календарного возраста существующего научного материала, требующего упрощения. Методика упрощения опять-таки достаточно банальна: разложение усваиваемого содержания на элементарные единицы, из которых конструктивно собирается целое, плюс описание, пересказ простыми словами, доступными ребенку. Из подобного отношения к возрастной форме существования человека становится ясно, что сообщаемый учебный материал выступает как внешняя информация, которая должна быть одноактно за некоторый обозримый срок потреблена, и этой информацией в дальнейшем человек должен владеть, сохраняя ее. Знание в этом случае не рассматривается как предельно персональная единичная жизненная программа (знание не есть в этом случае жизнь, как для И.Г. Фихте).

Таким образом, мы от проблемы возраста опять возвращаемся к представлению о господствующем типе научности, который нацелен на получение массово-потребляемой информации. Это массовое потребление (а также в значительной степени и получение) информации в принципе исключает преобразование самого себя. И следовательно, наиболее распространенный тип знания (информации) вообще оторван и никак не связан с процессами развития и изменения уровня организации сознания.

Сведение практики образования к воспроизведению научных результатов

Основной тип связи между образованием и научными исследованиями и разработками определяется особой функцией, придаваемой образованию в этом комплексе. Существующая функция образования по преимуществу состоит сегодня в воспроизведении результатов научных исследований.

Хорошо понятно, что для того чтобы осуществлять исследования, употреблять знания и представления, полученные в этих исследованиях, а тем более программировать проведение исследований, учить надо чему-то другому, нежели просто повторению результатов проведенных научных исследований.

Здесь надо сделать одно небольшое отступление. Когда в начале "катастрофы" в педагогической печати возникли обсуждения, что общее среднее образование отнюдь не нужно всему советскому народу, что оно не должно быть общим, то в этих утверждениях были спутаны и склеены два совершенно разных тезиса:

1. Нужен ли всему советскому народу сложившийся тип общего среднего образования?

2. Нужен ли всему советскому народу тип общего среднего образования мирового уровня?

В силу того, что эти два разных вопроса были смешаны, остался не выявлен существующий тип общего среднего образования, его недостатки и преимущества. Для нас очевидно, что утверждение о том, что тип общего среднего образования мирового уровня не нужен всему российскому народу, является мракобесным и нацелено на разрушение российского общества. Снижение уровня общей культуры всякого общества очень быстро сказывается на падении уровня благосостояния населения. Но кроме того, поскольку образование является мощнейшей и, может быть, единственной в России технологией социализации, выбрасывание за стены образования больших групп детей приведет к очень быстрой криминализации общества и росту антисоциальных групп и объединений.

Другое дело, вопрос: кто реально является потребителем существующего, сформировавшегося типа общего среднего советского образования. Можно с уверенностью сказать, что реальным потребителем, да и то определенных его фрагментов и подразделов, являются очень небольшие группы людей, предполагающие заниматься научно-исследовательской мыследеятельностью. Всем остальным данный тип общего среднего образования просто не нужен. Все дело в том, что существующий тип общего среднего образования представляет собой материальное образование, которое предполагает овладение быстро устаревающей фактичностью учебного материала. И, главное, ориентация исключительно

на подготовку исследователей является устаревшим представлением о функции образования в обществе и устаревшим взглядом на высший смысл и на высокое назначение образования.

Сегодня основной потребностью самых разнообразных профессиональных групп населения является не получение знаний, а освоение способов обращения со знаниями, проектирование форм их употребления. Это связано с тем, что сегодня действительно всеобщим в обществе выступает управленческо-организационный труд. Современные формы осуществления организационно-управленческой мыследеятельности предполагают овладение процессами употребления знаний, а также программирование способов получения требующихся знаний в необходимых ситуациях: то есть организатор-управленец сегодня, для того чтобы справляться со своими обязанностями, должен не просто владеть какими-то конкретными материальными знаниями, но он должен хорошо представлять себе, что такое знания, какова их структура, в каких ситуациях они необходимы и что можно получить на основе и при помощи знаний.

Но освоение на основе образования способов употребления знаний и обнаружение и вычленение инструментальной функции знания (при представлении знания в функции особого инструмента, что то же самое) предполагает изменение функции образования. Образование становится в этом случае механизмом развития практики, в которой используются знания как средство решения проблем. В этом случае образование формирует своеобразную рефлексивную сферу по отношению к практикам, в которой происходит специальный анализ и прослеживание форм употребления различных знаний. Люди, осваивающие эту своеобразную рефлексивную действительность, становятся агентами развития разнообразных практик.

Обсуждая эту проблему в более широком контексте, необходимо отметить, что за образованием могут быть закреплены всего две функции: воспроизводство общественной практики, развитие общественной практики. Хотя вариантов при наличии двух функций возникает значительно больше, поскольку возможны своеобразные типы образовательных систем при закреплении за ними одновременно функций воспроизводства и развития.

В том случае, когда за образованием в чистом виде закрепляется функция воспроизводства общественной практики, основной целью образования является освоение образцов деятельности различных

типов практики. Несмотря на отсутствие, казалось бы, деятельностного содержания образования в чистом виде, функция воспроизводства реализуется в образовании очень часто не целенаправленно, стихийно, если только достаточно систематично осуществляется само обучение, и оно при этом не сводится просто к проговариванию учебных текстов.

стр. 449

Наиболее распространенным механизмом учебности является подражание деятельности учителя. Учащийся начинает улавливать все тонкие особенности деятельности и затем старается их воспроизвести. Правда, для того, чтобы речь шла именно о функции воспроизводства, деятельность учителя должна совпадать, быть идентичной с содержанием общественной практики.

В том случае, когда функцией образования оказывается развитие сложных комплексов общественной практики, основной целью оказывается формирование своеобразных рефлексивных сред мышления, в которых создаются представления об устройстве существующих наук и практик. Особенности движения в этих рефлексивно-мыслительных средах соотносятся с реальным опытом деятельности и его рефлексией. Результаты этого соотнесения, а также сам опыт построения рефлексивных действительностей мышления становятся основным содержанием освоения в этом случае. Для того чтобы подобные цели были бы достижимы, должны быть сконструированы соответствующие образцы содержания образования.

Кроме того, В.В. Рубцовым была выдвинута гипотеза об устройстве учебности образования, реализующего функцию развития общественной практики. Основная характеристика учебности этого типа состоит в том, что для успешного выполнения учебного задания от учащегося требуется преобразовать саму форму организации учебной работы на уроке, то есть занять организационно-техническую позицию по отношению к учебной работе в целом.

Символ метапредмета и идея метапознания

Из изложенного выше становится понятно, что современные разработки в области создания новых типов содержания образования могут выступить тем полем, в котором проектируется и

рефлектируется научность нового типа. Но при этом хотелось бы более отчетливо понять, что из себя представляет само поле этой научности не только в образовании, но и во всем универсуме наук и практик.

Наша мысль при этом является предельно простой. Это поле научности образует два этажа, или, можно сказать, два слоя. С одной стороны, этаж, на котором собственно происходит сам процесс изучения выделенной и зафиксированной предметной темы, и, с другой стороны, второй этаж, на котором происходит рассмотрение, сопоставление и изучение самих способов анализа данной темы.

Но для этого данные способы должны быть соответствующим образом представлены для рассмотрения. При этом хорошо понятно, что эти способы не могут выступить в виде вещей и должны рассматриваться

стр. 450

каким-то другим способом. Различные средства исследования, лежащие в основе организации мыследеятельности, могут стать предметом рассмотрения, лишь если они будут рассмотрены двояко. С одной стороны, в контексте их живого реального употребления, использования в ситуациях мыследеятельности на конкретном предметном материале, а с другой — если они будут представлены и проанализированы как таковые. Собственно, из подобного понимания возникает сама идея метапредметного исследования. Поскольку в первом слое в соответствии с рассматриваемым нами представлением осуществляется процесс некоторого предметного исследования — в том или другом конкретном предмете, а во втором слое происходит осмысление представлений о том, при помощи каких мыслительных средств, а также совершенно особых единиц или даже, можно сказать, вещей мышления (проблем, задач, знаний, схем — на системном языке это называется организованности), выделяется сам предмет или тема рассмотрения.

Мы считаем, что старших школьников можно специально учить культуре работы с мыслительно-смысловыми единицами, позволяющими организовывать и вычленять предмет мышления. Для того чтобы ввести ребенка в проблематику мышления как интеллектуального искусства, интеллектуальной техники (древнегреческое *τέχνη* — означает "искусство"), ему необходимо

продемонстрировать возможности работы с несколькими разными организованностями на одном предметном материале. С другой стороны, принципиальным является различие действительности мышления и реальности мыследеятельности. Поскольку оказывается, что тот или другой предмет, над которым может осуществляться процесс исследования и анализа как метапознание, формируется на основе той или другой отдельной мыслительной организованности, например, такой, как задача, используемой в ситуации мыследеятельности. Таким образом, организованности мыследеятельности могут выступить в качестве средств, позволяющих проследить сам *генезис и происхождение предмета* мышления или предметной действительности мышления. А с другой стороны, устройство и границы каждой из организованностей мышления выявляются и становятся предметом изучения при сопоставлении их с другими фиксированными и нефиксированными (внезапно выявляемыми) организованностями.

В качестве организованностей, которые стали предметами рассмотрения и анализа в специально конструируемых учебных курсах, нами были выделены: проблема, задача, знак, знание. На основе этих четырех организованностей были сконструированы четыре метапредмета, о чем мы писали ранее. Наша идея о разработке новых типов содержания образования проходила в форме конструирования учебных предметов нового типа и многолетнего обучения детей старших классов сконструированному учебному содержанию данных учебных предметов, представленных в виде учебных курсов.

На первом этапе осуществления данной разработки нам казалось, что мы движемся точно по схеме. Мы вычленили материал того или другого существующего учебного предмета (истории, физики, математики) и пытаемся его переорганизовать, вводя в качестве нового предмета рассмотрения одну из четырех организованностей, то есть стараемся вместе с детьми ответить на вопрос: а как на данном материале используется и в каком виде, например, задача или знание?

Но затем коллектив разработчиков и педагогов стал четко осознавать, что реально осуществляется нечто иное, а именно:

выделенная та или другая организованность мышления начинает последовательно пропускаться через набор определенных исторических тематических мыслительных сред, обрастая все новым и новым содержанием. При этом сама эта организованность выступает в качестве ключевого фокуса реконструкции той или иной мыслительной среды в виде определенной действительности. И с другой стороны, данная организованность и, что особенно важно, *способ работы с ней* на определенном материале начинает рефлексивно соотноситься и противопоставляться устройству другой организованности и способу работы с ней.

В этом случае в ходе разработки фрагментов нового содержания образования и преподавания этих новых фрагментов происходящее приобретает следующий смысл. Фактически, разные группы коллектива разработчиков начинают выращивать самостоятельные полноценные системы мыследеятельности, опираясь на символ того или другого метапредмета. Формируя эти четыре разнородные системы мыследеятельности, начинают вписывать их в систему исторического рассмотрения с одной стороны, а с другой — сопоставлять субъективированные символические системы мыследеятельности, созданные разными детско-взрослыми коллективами. И собственно, этот символический рост полисистемы мыследеятельности на материале единого коллектива и задает основной смысл происходящего. Принципиальным моментом формирования разных систем мыследеятельности является обобществление для членов всего коллектива — и учащихся, и педагогов, и разработчиков — способов движения сквозь разные системы мыследеятельности. Формирование и организация самостоятельной системы мыследеятельности не должно автоматически приводить к созданию вокруг данной системы мыследеятельности непроницаемых мембран для понимания, мышления, действия со стороны членов коллектива. Овладение границами этих разных систем мыследеятельности осуществлялось в нашей работе, в частности, на основе проведения совместных занятий разработчиками разных учебных предметов; например, метапредметов "Знание" и "Проблема". Разработчикам разных метапредметов и учащимся в этом случае приходилось специально выяснять границы действительностей разных метапредметов и различие способов работы в каждом из метапредметов.

[1] См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). М., 1992.

[2] См.: Щедровицкий Г.П. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975.

[3] Прокл. Первоосновы теологии. М., 1993.

[4] См., например, Д. Дьюи и его современный последователь М. Липман (Philosophy goes to school. 1988.); также современные системы иезуитского образования в католических колледжах.

[5] Интересную работу в этом направлении проделывает П.Г. Кузнецов.

[6] См. работы Р. Лаута.

[7] Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. М., 1984.

[8] См.: Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности. М., 1985.

[9] Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе // Автореферат диссертации в форме научного доклада, представленной на соискание ученой степени доктора психологических наук. М, 1994.

Приложение третье. Мыследеятельностная антропология — основание проектирования в образовании

*Выготскианство (подход Л.С. Выготского) за рамками концепции
Выготского (К идее мыследеятельностной антропологии)*

Введение

Смысл и назначение данного сообщения состоит в следующем: отделить дух Л.С. Выготского, который живет в работах многих учеников и последователей Л.С. Выготского по всему миру, от буквы Л.С. Выготского, то есть конкретных концептуальных положений Л.С.

Выготского, сформулированных им самим. С этой точки зрения статья по замыслу прямо противоположна книге А.А. Пузыря [1], поскольку она направлена на то, чтобы выделить такие теоретические положения, которые, с одной стороны, соответствуют подходу Л.С. Выготского, но, с другой, — не могут быть "втиснуты", помещены в его концепцию.

Для изложения интересующего нас содержания мы воспользуемся способом изложения, который использовал Ю. Энгештрём в своем выступлении на II-ом Конгрессе по исследованию теории деятельности в Лахти. Мы охарактеризуем четыре основных оппозиции, определяющие содержание концепции Л.С. Выготского, и покажем применительно для каждого случая переход от оппозиции к триаде. Введение каждый раз третьего члена, который является результатом развития подхода Л.С. Выготского, но не принадлежит самой концепции последнего, есть способ разрешения проблемы, намечаемой в результате столкновения членов оппозиции. Нам представляется: выход за рамки концепции Л.С. Выготского одновременно предполагает обращение к ряду проблем, которые могут быть выделены в истории философии. Без

самоопределения по отношению к этим проблемам невозможно развитие подхода Л.С. Выготского. Таким образом, мы не согласны с невероятно распространенным предубеждением, что за счет тонких и обильных эмпирических исследований можно получить новые данные и факты, новое теоретическое обобщение которых, собственно, и позволит нам выйти за рамки концепции Л.С. Выготского. Но мы-то знаем, что "Моцарт психологии" работал совершенно иначе. Он выдвигал новые нестандартные идеи и шел от этих идей к программированию экспериментов. Без стягивания сложившегося *системно-исторического комплекса* самых разных культурных идей преодолеть культурно-историческую концепцию невозможно.

Оппозиции и постановка проблем. Орудие *vice versum* знак: средство

Кто сколько-нибудь знакомился с идеями Л.С. Выготского, тот в какой-то момент оказывался воодушевлен и увлечен его представлениями о знаковом характере механизмов сознания и

мышления человека. Именно знак, который может получать функциональное назначение орудия и при этом освобождаться от материальной, натуральной орудийной формы, является тем образованием, которое формует, ограняет сознание и человеческую психику в отличие от психики животного. Знак — словесный, проговариваемый вербально, или лишь имеемый в виду в умственном плане, визуальный знак — знак-иероглиф, воспринимаемый непосредственно, вызываемый в виде образа-представления, являются предпосылками реконструкции и воссоздания механизмов интериоризации, вращения внутрь внешних коллективных форм поведения.

Известно, что представление о знаковом характере механизмов сознания и психики человека были основаны у Л.С. Выготского на проработке квазиорудийных механизмов приспособительного поведения животных (прежде всего, работа В. Келера, посвященная исследованию интеллекта человекообразных обезьян), а также орудийных механизмов разных форм поведения человека, в том числе речевых форм поведения. С этой точки зрения представление об орудийном характере психики человека противостоит менталистскому, наблюдательно-умственному представлению о психике интроспективной психологии.

Оппозиция орудия и знака является диалектической, то есть построенной в соответствии с требованиями принципа отрицания. Знак должен сохранить, а точнее — приобрести орудийный характер, при этом орудие должно потерять свою материальную орудийную форму, передав знаку орудийную функцию в качестве содержания.

стр. 454

Знак, употребляемый орудийно, имеющий целевое назначение, не является орудием в обычном смысле слова. Это интеллектуальное, умственное орудие. Отрицается материальный характер орудия при переходе от орудия к знаку, но при этом отрицается и неорудийное, нефункциональное употребление знака. Знак снимает, содержит в себе преобразованное орудие.

Но остается неясным, скрытым сам механизм этого перехода, осуществляющегося и в исторических процессах развития человеческого общества, и в процессе формирования, обучения ребенка. Непонятно, на каком этапе и как ребенок начинает

использовать и употреблять знак в орудийной функции? Одновременно в двух разных направлениях исследований и разработок — философско-психологическом (В.В. Давыдов) и методологическом (Г.П. Щедровицкий) — были сформированы представления и выдвинуты гипотезы, позволяющие дать ответы на этот вопрос.

С точки зрения В.В. Давыдова, специфический тип знака — ключевой для процессов мышления — знак-модель — приобретает знаково-моделирующую функцию, когда с его помощью обнаруживаются такие параметры и характеристики объекта, которые без этого знака не выделишь. Инструментальная функция знака — породить, создать и зафиксировать при помощи знака предмет мыслительного действия. Функция знака при таком подходе идеализационно-фиксирующая. Знак выступает *средством* порождения и фиксации идеализации. В критике концепции мышления С.А. Рубинштейна В.В. Давыдов обращает внимание на то, что для С.Л. Рубинштейна мышление не является деятельностью, предполагающей использование определенного набора средств: выделения, создания все новых и новых сторон, видений объекта.

В концепции мышления Г.П. Щедровицкого происхождение и использование знаков связано с выделением — абстрагированием определенных признаков изучаемого объекта и с закреплением этих признаков в виде средств объекта. Механизмами происхождения и употребления знаков являются процессы рефлексии и понимания. Знак есть средство абстрагирования признака и фиксации — закрепления его в виде свойства. В концепциях В.В. Давыдова и Г.П. Щедровицкого намеченная Л.С. Выготским оппозиция "орудие — знак" снимается за счет введения представления о средстве. Содержалось ли в концепции Л.С. Выготского представление о средстве — вопрос спорный. Свидетельством этому является появившийся перевод термина "опосредование" как *mediating*, означающего введение посредника, промежуточного передаточного звена. В тех случаях, когда знак не является средством — например, фиксации идеализации и результатов абстрагирования, — он и есть не что иное, как посредник — заместитель, репрезентант.

Но подобный взгляд на заместительно-представительную функцию знака был осознан и предложен прежде всего Г.В. Гегелем в "Философии духа" (458)... Знак есть непосредственное созерцание,

представляющее совершенно другое содержание, чем то, которое оно имеет само по себе; *пирамида*, в которую переносится и в которой сохраняется чья-то чужая душа. Знак отличен от *символа*, последний есть некоторое созерцание, *собственная* определенность которого по своей сущности и понятию является более или менее тем самым содержанием, которое он как символ выражает; напротив, когда речь идет о знаке как таковом, то собственное содержание созерцания и то, коего он является знаком, не имеют между собой ничего общего. В качестве *обозначающей* интеллигенция обнаруживает поэтому большую свободу на власть при пользовании созерцанием, чем в качестве символизирующей... Эта создающая знак деятельность может быть по преимуществу названа *продуктивной памятью* (первоначально отвлеченная Мнемозина), способностью воспоминания, поскольку память, в обычной жизни нередко смешиваемая с воспоминаниями, а также с представлением и силой воображения и даже употребляемая в одинаковом смысле, вообще имеет дело только со знаками".

На наш взгляд, основная интуиция Л.С. Выготского о природе знака опирается на данную мысль Г.В. Гегеля и ей родственна. Не случайно в школе Л.С. Выготского были разработаны эксперименты, посвященные изучению способов и использования знака для организации процессов памяти. Знак в этом случае — действительно посредник между ситуацией моего воспоминания и тем, что должно быть восстановлено, воспроизведено, порождено заново. Так понимаемый знак действительно действует в толще воспроизводящихся духовных процессов, в которые попадает человек после своего рождения. Но работа знака внутри духовных процессов, его функционирование осуществляется естественно-натурально; ребенка смыслу такого использования знака никто не учит.

В упомянутых выше концепциях (В.В. Давыдова и Г.П. Щедровицкого) намечена другая трактовка знака-средства, хотя, конечно же, она, (трактовка) до конца не развернута и не выявлена. Знак является колышком, закрепляющим и фиксирующим осуществленную деятельность; в случае рассматриваемых концепций — деятельность идеализации, деятельность абстракции. Но для того, чтобы восстановить эту деятельность, человек должен ее заново прожить и увидеть, прежде всего увидеть зафиксированное в знаке средство. Средство (в отличие от орудия, которое связано с натурально-поведенческими процедурами работы, непосредственно воспринимаемыми и повторяемыми) предполагает обращение к

механизмам сознания и рефлексии, восстановление "Я", точнее—
яйность (Ichheit), которая анализирует, смотрит,

стр. 456

что за процесс она осуществляет и как она его осуществляет. Человек, сталкивающийся со знаками в мышлении, должен нащупать, увидеть деятельность, которая зафиксирована знаком. С этой точки зрения человек является бесконечно слепым и постоянно прозревающим существом, начинающим видеть деятельность. Мы понимаем, что рассматриваемый нами момент является труднейшим и плохо развитым пунктом в учении Р. Декарта о *cogito*, в трансцендентальной философии И.Г. Фихте, в идеальной эгологии Э. Гуссерля. Но что поделать, если формирование этих механизмов работы сознания превращается в обыденную производственную задачу при постановке цели массового освоения мышления, превращения мышления не в элитарную, но массово осваиваемую функцию.

Различие представлений о знаке-средстве в мышлении от знака-репрезентанта Г.В. Гегеля состоит в том, что при использовании знака-репрезентанта должны восстанавливаться или удерживаться в памяти характеристики объекта внешнего восприятия. При использовании знака-средства необходимо восстанавливать деятельность, рефлектируя: что и на основе чего я делаю. Если в первом случае задействования механизмов рефлексии и самосознания не нужно, то во втором случае это неперемное условие восстановления деятельности. Применению знака-репрезентанта учить не нужно — это осваивается естественно в контактах со взрослыми, со сверстниками. Употреблению знаков-средств в мышлении надо учить — это не освоенная человечеством способность, не ставшая, не сложившаяся функция.

Интериоризация *vice versum* экстериоризация: преобразование и порождение средств деятельности

Мы согласны с замечанием Ю. Энгештрема в его вступительном докладе на II-ом Международном съезде по исследованию теории деятельности, что, связывая имя Л.С. Выготского лишь с идеями интериоризации интерпсихических, развертывающихся между людьми процессов, мы забываем о том, что в "Психологии искусства" Л.С. Выготским были выработаны представления об

экстериоризации. Но нам бы хотелось обратить внимание на возможность рассмотрения и введения совершенно другого механизма духовного роста и развития людей, с которым мы столкнулись при проведении ОДИ, включая в игровую работу и взрослых, и детей. Человек может объективировать: в объективной форме представлять ту деятельность, которую осуществляют люди в коллективе и в которую включен и он. После того, как объективирована деятельность, которую реально в настоящий момент осуществляют люди в данном коллективе, он может предложить

свой вариант решения проблемы, исходя из собственного понимания задачи или стремясь улучшить сложившуюся форму работы. Выдвигая свое представление о деятельности, прежде всего о ее средствах, человек выявляет своеобычность собственного "я", представляя эту своеобычность для других, делает ее представимой впервые для самого себя. Сравним: "...дух открывает себя в духе, в этом моем духе, что источник, корни веры находятся в глубочайшей своеобычности моего естества..." [2]. Видение участником проблемы, выдвигаемой и решаемой в ходе коллективной работы, наталкивается на другие альтернативные видения. Участники вынуждены начать соотносить свои видения, определяя основания, стоящие за ними. Как бы ни закончилось данное взаимодействие, выйдя из ситуации коллективной работы, участник еще раз, вторично, в отсроченной рефлексии может прожить тот процесс, который он осуществил, выявляя основания своих собственных утверждений и предположений, а также утверждений и предположений других участников. При включении в следующий раз в коллективную работу у человека — только при условии осуществления такой рефлексии — накапливается опыт объективации деятельности и ее преобразований. С какого-то момента эта способность выявлять, объективировать и проблематизировать деятельность может быть обращена на историю. В истории люди тоже осуществляли коллективно-совместную, общественную деятельность.

Какие бы циклы и последовательности во взаимодействии членов коллектива ни развертывались, ситуация, способствующая развитию людей, состоит из трех этапов: первого этапа — выявления и объективации, внешнего объективного описания и представления задач и проблем коллективной деятельности и коллективизации

этих построенных и выделенных описаний и представлений; второго этапа — связанного с индивидуализацией содержания задач и проблем в деятельности на основе осуществления личного понимания, а также с субъективацией деятельности, предполагающей создание средств для решения выявленной проблемы. И наконец, третьего этапа: коллективизации различных решений проблемы и объективации способов решения (то есть самой деятельности по решению проблемы).

Различные типы коллективной учебной работы могут быть построены в соответствии с выделенными тремя этапами. В этом случае объективное содержание решаемой задачи или проблемы вводится в организуемую деятельность педагогом, и педагог за счет тех или иных приемов осуществляет коллективизацию этого содержания. Окажется учебная работа живой, основанной на включении в деятельность самих учащихся, или мертвой, если педагог своей активностью подменит

деятельность учащихся, зависит от того, будет ли осуществляться индивидуализация введенного педагогом содержания и субъективации деятельности. Отличие данного набора понятий: коллективизация — индивидуализация — объективация — субъективация — от введенного Л.С. Выготским различения состоит в том, что при помощи четырех понятий мы стремимся охарактеризовать и включение, и работу индивида с деятельностью. В том случае, если человек меняет и преобразует контекст деятельности, процессы, которые с ним происходят, не могут быть описаны при помощи понятий "интериоризация — экстериоризация".

Очень важно, что выделение деятельности, и ее видение, и ее преобразование дано в едином неразделенном акте: нельзя помыслить такое, что сначала надо увидеть, представить деятельность, которая осуществляется, а затем определить содержание и характер ее преобразований. Рассуждая подобным образом, мы идем на поводу у привычных способов восприятия внешне наблюдаемых вещей и натуральных предметов либо опираемся на приемы отработанного и широко используемого научного (то есть всегда естественнонаучного) мышления. Именно в этом случае нам нужно сначала определить устройство объекта и исходя из этого устройства наметить те или иные процедуры его

преобразований и расчленений. Все это не годится, если предметом нашего анализа является деятельность. Деятельность — это то, что исходно противостоит объекту. (Объект — это инобытие деятельности). Но для того чтобы стать предметом преобразований, сам деятель должен противопоставить себе деятельность, в которую он включен, то есть он должен деятельность объективировать — представить ее в виде объекта. Обычно это происходит в проблемной ситуации, когда человек сталкивается с отсутствием в культуре (следовательно, объективно) средств и знаний, обеспечивающих достижение поставленных целей. В этом случае, для того чтобы достичь поставленных целей, человек должен изобрести, сконструировать, породить (в общем взять ниоткуда — из самого себя) отсутствующие средства достижения целей. Таким образом, увидеть деятельность — это означает увидеть на основе рефлексии, какие средства и знания в ней отсутствуют для достижения целей. Когда мы описываем важнейшую для развития человека ситуацию, мы не случайно используем обороты: обращение к своеобычности своего "я" (параграфы из "Философии религии" Г.В. Гегеля), творящая сила сознания; нам нужно указать, что эта практическая ситуация имеет прямое отношение к нравственным и религиозным формам сознания, хотя и связана напрямую с интеллектуально-духовным усилием человека. Опыт такого развития, в частности, мы создаем в организационно-деятельностных играх, втягивая в коллективную работу детей и взрослых. Следовательно, речь идет не о сложившихся и действующих в обществе инерционно-естественных механизмах

преобразования и изменения людей, а о каких-то особенных поисково-подобных формах развития человека. Анализ механизмов интериоризации предполагает обращение (особенно у П.Я. Гальперина) к внутренней речи и вообще речевым формам. Действительно, механизм интериоризации предполагает, чтобы при переходе интерпсихического в интрапсихическое, поведенческое новообразование проговаривалось человеком, а затем вошло через план внутренней речи в психику человека, став качественной характеристикой его сознания. Но в оккультно-религиозной литературе (Г.И. Гурджиев, К. Кастанеда, буддистская теория сознания) обращается внимание на то, что условием духовного роста человека и кардинальных изменений его личности является остановка внутреннего диалога и даже запрет на внутренний диалог. Утверждается, что внутренняя речь образует своеобразную завесу, экран, который не дает прорваться человеку к новому опыту,

постоянно затмевает его и обращает к сложившимся клише речевых рассудочных форм. Чтобы вырваться из этого отчужденного и противопоставляемого ему плана речевых форм, человек, стремящийся к новому духовному опыту, должен остановить внутренний диалог[3]. Остановка внутреннего диалога является условием того, что человек, возможно, начнет видеть каким-то особым умственным взором то, что не представлено в виде непосредственно его окружающих чувственных предметов и вещей; при этом его видение не диктуется и не идет на поводу у словесно выраженных цепочек и переходов, линий и направленности движения внутренней речи, то есть это видение является независимой от внутренней речи способностью. Несмотря на весь радикализм и необычность данных утверждений, по содержанию эти положения есть во многом возврат к традициям немецкой классической философии, к анализу механизмов сознания, которые выявлены при работе в этой традиции. Например, механизмы *intellektuelle Anschauung*, выделенные и описанные И.Г. Фихте. Интеллектуальное созерцание, интеллектуальная воззрительность тоже не определяется речевыми паттернами и внутренней речью, а является силой сознания, творящей, порождающей идеальные миры. Поскольку интеллектуальное созерцание не определяется внешним окружением, восприятием чувственных натуральных предметов, то в действии этой способности заключена загадка личности и личной свободы.

Соотношение оккультно-религиозной традиции и немецкой классической философии в их подходах к сознанию позволяет сделать интересный и странный вывод. Если в философской традиции интеллектуальное созерцание есть способность философа определенного

стр. 460

направления (то есть данная способность является уникально-вычурной, таким же раритетом, как умение пускать искры из глаз, которым обладал кот в сказке Г.Х. Андерсена "Гадкий утенок"), то в оккультно-религиозной традиции ставится вопрос о ее воспроизведении в условиях повседневности, то есть о превращении ее в какой-то мере в осуществляемую всеми людьми (ведь все имеют возможность спастись!) способность.

Рассмотрение способностей типа интеллектуального созерцания, как нам кажется, полностью отрицает все радикальные подходы к

развитию на основе интериоризации, что, конечно же, не снимет вопроса об исследовании генезиса, условий происхождения данных способностей. Способность интеллектуального созерцания не может возникнуть за счет переноса внутрь сознания содержаний предметного действия, преобразованных и замещенных. Генезис подобных функций и способностей может быть адекватно рассмотрен только с точки зрения включения и вхождения субъекта в новые формы действия и деятельности. В этом случае субъективные способности обеспечивают овладение субъектом способами новых форм действия и деятельности. С этой точки зрения можно утверждать, что *intellektuelle Anschauung* является своеобразным типом понимания, результат которого состоит в зрительном схватывании смысла. Это зрительное схватывание смысла обеспечивает полагание предметности действия в тех случаях, когда предмет действия не дан в чувственно-вещной форме. В работах В.В. Давыдова освоение ребенком действия моделирования предполагает воспроизведение таких характеристик содержания, которые не могут быть представлены в форме чувственно-предметных действий с вещами. С другой стороны, в организационно-деятельностных играх осуществляется специальная работа по схематизации смысла, в которой идеализированное содержание приобретает внешне выраженную графическую форму.

Рассматривая вопросы интериоризации, внутренней речи, мы подошли к третьему противопоставлению, которое само по себе множественно, троично.

1. Мышление *vice versum* речь. 2. Действие *vice versum* мышление. 3. Действие *vice versum* речь. Синтез: преобразование понятийных различий и формирование новых различий в мыслительно организованной коммуникации

Основная наша мысль состоит в том, что без удерживания и анализа в мышлении теоретика всех трех противопоставлений и, следовательно, без поиска синтеза всех трех противопоставлений друг с другом ни одно из

противопоставлений не изолировано и отдельно от двух других не может быть доведено до проблемы и разрешено. Каждая из оппозиций В рамках подхода Л.С. Выготского и его концепции имеет

свою собственную историю. Оппозиция "Мышление и речь" (название известной работы Л.С. Выготского, сформулированное, видимо, в оппозицию к названию книги Ж. Пиаже "Речь и мышление") является исходной для концепции и позиции Л.С. Выготского. Переходы от положения о том, что речь и мышление имеют разные корни, к выявлению речемыслительной сферы сознания и затем к анализу механизмов формирования научных понятий (тождественных определениям с их словесно-рассудочными характеристиками, осознанностью и обобщенностью) — вот содержание, которое можно кратко обозначить в рамках первой оппозиции. Действительно, должен был быть проделан переход от разделения мышления и речи как принципиально разных типов процессов к их объединению в процессах происхождения человека (антропогенез и этнография) и процессах развития ребенка. И это решение было намечено АС. Выготским.

Реакцией на это движение Л.С. Выготского, а поэтому продолжением этого же хода, является работа харьковской школы П.И. Зинченко, А.В. Запорожца, АН. Леонтьева. Результатом этапа движения являются концепции П.Я. Гальперина и АН. Леонтьева. В целом этот ход должен рассматриваться в рамках оппозиции "действие *vis-à-vis* речь". Переход от первой оппозиции ко второй основан на критике первой оппозиции и соответственно теоретического движения в целом, которое определяется первой оппозицией. Для теоретического анализа, заданного первой оппозицией, в принципе остается скрытой реальность действия. Кстати, подобное движение в рамках своей собственной концепции проделывает Ж. Пиаже, перемещаясь от проблематики речи к проблематике действия. Если теоретический анализ в рамках первой оппозиции построен на идее осуществления синтеза выделенных и обнаруживших самостоятельность ее противочленов — мышления и речи, то теоретическое движение в рамках второй оппозиции является противопоставительно-разделительным — следовательно, не синтетическим, а аналитическим. Его результат имеет следующую форму: не речь, а действие. Аналитический характер второй оппозиции подготавливает переход к третьей оппозиции — действие и мышление, которая одновременно есть возврат к содержанию первой оппозиции. Не случайно в работах В.В. Давыдова, в ряде работ Г.П. Гальперина, которые, прежде всего, и разворачиваются в рамках оппозиции "действие и мышление" осуществляется содержательное раскрытие ряда положений АС. Выготского о роли научных понятий в развитии ребенка, о функции культуры в процессах развития. Вводя в виде научной гипотезы представление о понятии как способе деятельности,

В.В. Давыдов рассмотрел научное понятие не как набор словесных формулировок, но как осуществляемые ребенком совместно со взрослыми действия и операции в мышлении.

Таким образом, можно подвести итог развития представлений в рамках культурно-исторического подхода, выразив его формулой: мышление и речь; не речь, *а действие; мышление и действие*. Мы понимаем, что данная формула есть всего лишь схема и в нее отнюдь не все укладывается. Например, работы А.А. Леонтьева по психолингвистике, выполняющиеся на этапе, когда разворачивалось теоретическое движение в рамках третьей оппозиции: действие и мышление. Но в целом следует признать, что вопросы коммуникации и общения, генезиса речевых форм сознания по-настоящему остались не изучены. Основная наша мысль состоит в том, что, не взяв в единстве все три оппозиции, невозможно довести до постановки проблемы содержание, стоящее за этими оппозициями, и до конца разрешить ни одну из них. Например, при рассмотрении понятия как способа деятельности остается вопрос, как само понятие представлено в структурах мыслекоммуникации и общения. В общем-то ведь известно, что очень часто в процессах как-то очень сложно организованной мыслекоммуникации возникают новые, неожиданные мысли и меняется форма самого понятия. При этом живую, реально разворачивающуюся коллективную мыслекоммуникацию в ситуации надо отличить от индивидуально мыслительных описаний и реконструкций мыслительной коммуникации. Примером такой гениальной реконструкции являются диалоги Платона.

Попыткой такого синтеза является предложенная Г.П. Щедровицким схема структуры коллективной мыследеятельности. На этой схеме выделены и противопоставлены друг другу процесс мыследействия (действие), процесс мыслекоммуникации (речь), процесс чистого мышления (мышление). Взаимосвязь между этими процессами, переходы от одного процесса к другому обеспечиваются за счет процессов рефлексии и понимания. Казалось бы, что синтез перечисленных выше оппозиций можно и должно осуществлять на данной схеме[4]. Г.П. Щедровицкий утверждал, что данная схема является предельной онтологией, поскольку все, что существует в мире, — от дебатов в парламенте до обработки почвы и решения математических задач — является мыследеятельностью, только тем

или иным ее типом, тем или иным редуцированным или полным случаем.

Если обращаться к идее В.В. Давыдова о деятельностной теории бытия и определять клеточку, из которой могла бы быть развернута подобная теория, то для Г.П. Щедровицкого такой клеточкой могла бы

стр. 463

быть схема мыследеятельности (мы не уверены, правда, что он принял бы задачу построения мыследеятельностной теории бытия). Но с нашей точки зрения, полагание данной схемы в качестве сущностной, онтологической, определяющей устройство всего универсума неправомерно, поскольку на этой схеме остается непроясненной положенная и предположенная связь между тремя процессами: действием, мышлением, речью. Проблема состоит в следующем: в чем заключается механизм соединения и синтеза сущностно разделенных и различных и противопоставляемых друг другу действия, речи и мышления? При этом, правда, возникает еще один вопрос: в силу чего эти разные процессы оказываются обособленными и разделенными?

Сама данная проблема имеет определенные исторические аналогии, она несколько раз ставилась в истории, и предлагались варианты ее решения. Следовательно, постановка этой проблемы вновь возвращает нас к историческим прецедентам и к историческим эпохам, в которые эти проблемы ставились. У нас здесь нет возможности специально развернуть, анализировать и обсуждать эти варианты, поэтому лишь кратко их охарактеризуем.

Проблема содержательного единства трех критик И. Канта. "Критика чистого разума", "Критика способности суждения" есть не что иное, как попытка установить систематическую связь разума, действующего внутри границ теоретического познания; разума, самоопределяющегося по отношению к Богу, вечности и нравственному закону, и разума, способного выносить суждения, то есть разума, который должен двигаться на основе коммуникативно-организованной формы высказываний. Следовательно, за идеей единства трех критик стоит задача охватить разумом принципиально разные сферы человеческого духа. Причем, сам способ охвата этих сфер задает конструкцию связи критик. В

"Критике чистого разума" определяются принципы взаимосвязи и разделения рассудка и разума, определяются границы теоретического разума, который, с одной стороны, управляет рассудком, а с другой — лишь обеспечивает рассудок. В "Критике практического разума" конкретизируется и раскрывается понятие разума, выделяется практический разум, который конституирует сферу разума как таковую, обращенную к идее свободы. Но в силу подобного расширения сферы разума возникает и разъединение разума, обслуживающего рассудок, и практического разума, руководствующегося целью. Преодоление этого разрыва осуществляется за счет введения эстетической способности и теоретической способности суждения, в рамках действия которых осуществляется свободная, неуправляемая, естественная игра практического разума с рассудком и теоретическим разумом, в ходе которой между ними устанавливается взаимосвязь. Это проявляется в том, что человек, воспринимая природу, на которую

обращен теоретический разум, восстанавливает и обнаруживает в ней содержание, определяемое идеями практического разума: вечностью, целесообразностью и тому подобное.

Неуправляемая, осуществляющаяся спонтанно и естественно игра между рассудком и практическим разумом происходит, по И. Канту, во внутреннем мире, в душе человека, и она связана с чувствами удовольствия и недовольствия — для нее нет внешней общественной сферы, внутри которой человек осуществляет преобразования. Механизм самой этой игры оказывается психологическим, а не деятельностным. Поэтому способность суждения у И. Канта, хотя и предполагает сообщаемость другому, выполняется не в коммуникативно-языково-речевой форме, где сама эта форма является материей выражения, преобразования со стороны одного субъекта и восстановления смысла и содержания высказывания со стороны другого, а в виде внутреннего своеобразного психологически интроспективного самоотчета. Получается, что исторически накопленные достижения в познании природы, отложившиеся в структуре рассудка и в способностях теоретического разума, с одной стороны, достижения религиозной практики, предполагающие нравственное самоопределение человека и его отношение к Богу и выражающиеся в способностях практического разума, с другой стороны, не подвластны преобразованиям со стороны человека.

Разделенность "Критики чистого разума" и "Критики практического разума" определяется тем, что за первой "Критикой..." стоят проблемы естественнонаучного познания, а за второй "Критикой..." проблемы отношения человека к Богу, его деяний и нравственного самоопределения. Поэтому разделенность и противопоставленность критик — это есть противопоставленность сфер науки и религии в эпоху И. Канта, которые последний пытается соединить и связать средствами философского анализа. Нравственное самоопределение и обращение человека к Богу и вечности задают те точки отсчета, по отношению к которым осуществляется не действие, но деяние. С этой точки зрения связь двух этих критик есть проблема взаимоотношения и познающего мышления и деяния, развертывающегося в вечности.

Другим историческим аналогом соотношения и связи действия, мышления и речи, представленных на схеме мыследеятельности в виде чистого мышления, мыслекоммуникации и мыследействия является переход от типа содержания, выделяемого и описываемого в диалогах Платона, к содержанию, фиксируемому в "Топике" Аристотеля. С этой точки зрения "Топика" является первой попыткой в истории человечества представить и описать, как мыслительное содержание может быть выделено из структуры диалектического диалога — коммуникации, следовательно, как мыслительное содержание может быть организовано и вычленено из различных мыслекоммуникативных поясов.

"Топика" Аристотеля принципиальна еще тем, что в ней прослеживаются и поддаются выявлению коллективные взаимодействия, структура которых определяет форму логосов и дальнейшие приемы их анализа. В дальнейшем логосы начинают трактоваться безотносительно к тому; порождаются они индивидуально или коллективно, существуют они в ситуации мыслекоммуникации или как неизменные вещи. Прделанные исторически переходы от формы диалектических споров — дискуссий в академии к способу предоставления этих дискуссий в "Топике", то есть от мыслительного содержания, выделяемого Платоном, с одной стороны, к мыслительному содержанию в коммуникативной форме, с другой стороны, точнее всего соответствует актуальной для нас проблеме связи мышления и речи.

Установление связи уже соорганизованных мышления и речи, мыслительно организованной речи с действием есть не что иное, как переход от "Топики" через "Метафизику", "Аналитику", трактат "О душе" к "Риторике" и "Этике", где выявленные возможности диалектической речи могут быть обращены на построение речи в политике и способов действия в соответствии с так называемым практическим силлогизмом.

Третьим историческим аналогом проблемы связи мышления, речи и действия или чистого мышления, мыслекоммуникации и мыследействования является проблема соотношения трансцендентального идеализма (И.Г. Фихте) и абсолютного идеализма Ф.В. Шеллинга и Г.В. Гегеля. Замечательный и известный фихтевед Р. Лаут демонстрирует точку зрения, в соответствии с которой философские системы Ф.В. Шеллинга и Г.В. Гегеля не могут рассматриваться как снимающие и включающие внутрь себя систему И.Г. Фихте и фихтевский способ мысли. Р. Лаут документированно показывает, что позиция И.Г. Фихте, развертывающего новые и новые варианты позднего "Наукоучения", не была известна Г.В. Гегелю, поэтому о снятии системой Г.В. Гегеля системы И.Г. Фихте нельзя говорить фактически. В работе "Трансцендентальная философия в ее разграничении с абсолютным идеализмом Ф.В. Шеллинга и Г.В. Гегеля"[5] Р. Лаут показывает, что резко критическая отрицательная реакция И.Г. Фихте на идеи Ф.В. Шеллинга об объективном интеллектуальном созерцании, позволившая последнему перейти к системе абсолютного идеализма, связана с тем, что для И.Г. Фихте объективного интеллектуального созерцания быть не может. "Это — Полифем без глаза", глаз, который одновременно осуществляет субъективное и объективное созерцание, не видит". Введение Ф.В. Шеллингом идей об объективном интеллектуальном созерцании появляется в связи с тем, что ему надо уйти от субъективного фихтевского "я".

В акте интеллектуального созерцания нет разделения на S и O, субъект тождественен объекту. У Ф.В. Шеллинга этот акт осуществляет не "я", а "всеобщий, не имеющий определений субъекто-объект"[6]. Тем самым, по мнению Р. Лаута, Ф.В. Шеллинг вводит спекулятивное начало абсолютного идеализма.

Вся сложность и проблемность данной ситуации, реконструируемой Р. Лаутом, состоит в том, что в этом противодействии И.Г. Фихте и Ф.В.

Шеллинга соответственно и рождается понятие деятельности и деятельностный подход. "Всеобщий, не имеющий определений субъекто-объект", — это и есть деятельность! Фихтевское "я" осуществляет деятельность, и в этом объективность актов этого "я". Но это только с одной стороны. Вводить категориальные оппозиции и противопоставления "субъект-объект", сочленять их в субъекто-объект мы можем лишь категориально, описывая и характеризуя совершенные акты фихтевского "я", в которых осуществлялось интеллектуальное созерцание. Не понимая этого, очень легко совершить подмену: не осуществив никакого интеллектуального созерцания, двигаться только в слое понятийно-категориальных различий и дистинкций или описывать при помощи этих различий и дистинкций чужие акты интеллектуального созерцания (то есть попросту в какой-то мере их воровать!). Хотя, с другой стороны, если у осуществляемых актов интеллектуального созерцания рефлексивно не реконструируется категориально-понятийная различительная основа, то для человека, осуществляющего эти акты, оказывается невозможен выход в культуру и историю, предполагающий установление отношения со всем набором существующих в истории категориально-понятийных форм, описывающих и схватывающих акты интеллектуального созерцания других людей из других исторических периодов.

После всего изложенного вернемся еще раз к вопросу о связи процессов мышления, речи и действия. На наш взгляд, условием такой связи является превращение в предмет анализа и преобразований понятийно-категориальных различий, которые, с одной стороны, характеризуют саму фактуру, саму ткань мыслекоммуникативной материи; с другой стороны, эти различия характеризуют и описывают действие и мышление (оппозиция Фихте-Шеллинга), акты интеллектуального созерцания; с третьей стороны, характеризуют устройство логосов разных профессиональных позиций и разных стилей мышления (проблема "Топики" Аристотеля); с четвертой стороны, сами различия используются человеком, высказывающим ту или иную идею, произносящим тот или другой текст, и характеризуют общественную позицию, нравственное самоопределение, целевые ориентации (этой

четвертой точкой зрения подтверждается, что различия всегда выделяются для чего-то). Таким образом, понятийно-категориальные различия оказываются той предметностью,

работая с которой, можно проходить сквозь речь к мыслительному действию, раскрывать перегородки индивидуальных сознаний, сравнивая разные формы организации сознания.

Не овладение собственным поведением (Л.С. Выготский), а освоение культурно-исторического содержания деятельности. Проблема развития

В этом мы видим основную идею деятельностной антропологии в русле подхода Л.С. Выготского, но за рамками конкретной существующей концепции последнего. Деятельность, или мыследеятельность, оказывается тем новым общественно-историческим универсумом, который еще только складывается, становится в истории, еще только формируются деятельностные практики, имеющие собственно деятельностные и не превращенные механизмы их осуществления. С этой точки зрения нужна не только теория "деятельностного бытия" (В.В. Давыдов), но и мыследеятельностный подход, обеспечивающий складывание и формирование (или выращивание) деятельностного бытия. Человек, который осваивает мыследеятельность, способен видеть, строить, вырабатывать специальные интеллектуальные функции для работы с мыследеятельностью, становится носителем формирующегося деятельностного универсума. В мыследеятельностной антропологии процесс развития человека — это есть одновременно процесс исторического развития бытия, мыследеятельностных практик, где экономические, политические, социальные, социально-психологические характеристики оказываются подчинены и определяются мыследеятельностными процессами. Но для того, чтобы человеку передать подобное видение исторических процессов, то есть по сути вывести его в позицию действующего лица истории и включить его в процессы освоения мыследеятельностного содержания — техник и способов мышления и деятельности, вся предшествующая история должна быть представлена и понята как история развития мышления и деятельности, разных типов, разных форм мышления и деятельности.

Подобный процесс развития и духовного роста человека, связанный с освоением техник, способов и методов мышления и деятельности, должен обеспечиваться целым спектром практикоориентированных наук — философии, методологии, логики, психологии — на основе деятельностного и мыследеятельностного подхода. Называть подобный процесс сложного исторического антропогенеза в современной ситуации,

предполагающего освоения большими контингентами людей деятельностного мировоззрения и деятельностного мышления, психопрактикой, как это, скажем, делает А.А. Пузырей по отношению к выделяемому им процессу духовного роста человека было бы неверно и основано на попытке наконец-то подыскать практику для психологии. Процесс подобного антропогенеза должен осуществляться в целом комплексе практик и может обеспечиваться комплексом наук, а не одной наукой. На наш взгляд, идея подобной универсальной психопрактики или практической психологии, которую ищет А.Г. Асмолов, является сомнительной.

При складывании процессов мыследеятельностного антропогенеза, основанного на освоении техник, способов и методов мышления и деятельности, очень важной задачей становится необходимость преодоления естественнонаучного подхода, который укоренен в гуманитарных дисциплинах, и построения нового образца научности. Это преодоление, на наш взгляд, должно осуществляться, прежде всего, по двум направлениям: преодоление мономерности (некомплексного характера научного исследования) и активное формирование проектно-разработческой установки, которая отсутствует в гуманитарных науках.

С этой точки зрения очень интересно исследование Б.Д. Эльконина, посвященное изучению действий (1989 год), оказывается, что оно не свободно в методологическом плане от двух недостатков. Оно является монопредметным, поскольку это монодисциплинарное исследование (психологическое) и монотематическое — в нем действие рассматривается, будучи абстрагированным от процессов коммуникации, мышления, — это во-первых. Во-вторых, в нем не разделено и не прояснено соотношение между проектированием и исследованием. Неясно, Б.Д. Эльконин открывает законы реальности человеческого действия, которое раз и навсегда так устроено, намечает наиболее предпочтительные трассы освоения выделенных, сконструированных культурных способов действия ребенком совместно с педагогом или анализирует, как можно передать реальность действия так, чтобы ребенок осознавал, что это действие. Нам представляется, что Б.Д. Эльконин склонен, скорее, к первому.

Анализ освоения деятельности предполагает выделение разных форм существования деятельности с точки зрения носителя деятельности: индивидуальная деятельность (В.Я. Дубровский, Г.П.

Щедровицкий), совместная деятельность (А.С. Кравцов, В.В. Рубцов); коллективная мыследеятельность (работы Г.П. Щедровицкого), деятельность в масштабах общественной системы или региона.

В первом случае носителем является индивид. Во втором случае носителем деятельности является своеобразная единица монада или деятельностный популь из нескольких людей. Подобный деятельностный

организм возникает в тех случаях, когда люди, осуществляющие деятельность, не автономны в ней и зависимы от участия друг друга при закреплении за ними определенных деятельностных функций. Поэтому их автономность как личностей проявляется только на этапе преобразования формы распределения деятельности между ними. В случае коллективной мыследеятельности носителем деятельности является коллектив, все члены которого личностно-позиционно самоопределены и взаимоопределены и с этой точки зрения автономны на всех этапах организации и осуществления деятельности. Но коллективная мыследеятельность, когда она организуется либо на методологических семинарах, либо в организационно-деятельностных играх, всегда есть лишь набор нескольких актов мышления, понимания, мыследействия, мыслекоммуникации. Какова дальнейшая судьба этих актов, где и как они существуют — этот вопрос обычно не ставится, если специально не рассматривать существование системы мыследеятельности коллектива в истории (на чем настаивает Ю. Энгештрем, 1990 год). Анализируя серию организационно-деятельностных игр в образовании [7], мы пытались проследить, как мыследеятельность коллектива при переходе от игры к игре формируется в виде метода его работы: в проанализированном случае — в виде метода экспериментирования на основе мыследеятельностного подхода в образовании. Включая в ОДИ различные полипрофессиональные группы из разных регионов и формируя в регионах экспериментальные площадки, мы вынуждены были задаваться вопросом: что происходит или должно происходить с мыследеятельностью, которую выращивают в своей поисковой работе представители различных регионов, но не могут переводить опыт своей мыследеятельности в метод, поскольку не являются методологами. С нашей точки зрения, необходимо ставить вопрос о формах существования мыследеятельности в масштабах региональной общественной системы. Субъектом-носителем этой

деятельности является общность, проживающая на территории данного региона.

Мы перечислили четыре формы деятельности в таком порядке, что каждая следующая форма деятельности определяет смысл и условия существования предыдущей формы. Индивидуальная деятельность имеет смысл для индивида только с точки зрения его взаимодействия с другими людьми, в контексте совместной деятельности. Совместная деятельность имеет смысл только с точки зрения взаимодействия людей, как свободных личностей, выдвигающих личные цели, то есть только в контексте коллективной мыследеятельности. Но мыследеятельность коллектива осмыслена только в том случае, если она соотносится, находясь в отношениях содействия ли — противодействия

стр. 470

ли, с общественной деятельностью в масштабах региональной общественной системы. Возникший мотивационный кризис у нас в стране — результат нежелания людей работать и определяется, на наш взгляд, не отсутствием экономических механизмов, а потерей отношения мыследеятельности коллективов к мыследеятельности общественной системы. Более того, было поставлено под сомнение само существование этой мыследеятельности.

Та мыследеятельность, которая задает смысл, является объемлющей. Ту мыследеятельность, для существования которой задается смысл, будем называть включаемой или объемлемой. Каждая объемлющая форма деятельности по отношению к включаемой задает идеальный план существования включаемой деятельности. В том случае, если объемлющая деятельность отсутствует, а реально существовать и осуществляться может только включенная, то объемлющая форма существует как структура и идеальный план сознания[8]. Так, для того, чтобы осуществлять индивидуальную деятельность, ее носитель должен в сознании, в идеальном плане удерживать либо совместную деятельность, либо коллективную мыследеятельность, либо деятельность в масштабах общественной системы. Формы этого удержания могут быть любые, в том числе и превращенные. В том случае, если объемлющей формы деятельности для носителей включаемой формы деятельности длительное время не возникает, она отсутствует или является неприемлемой для носителей включаемой деятельности, то объемлющую форму деятельности необходимо постоянно

простраивать в мышлении и удерживать в сознании. Особый случай, когда индивид или коллектив в пределе могут быть сопоставлены со всей общественной системой, перепроектируя ее сущность, меняя свое деятельное бытие. Хотя в стандартном, наиболее распространенном случае общественное бытие (объемлющие формы деятельности) определяет закон работы сознания индивида, и общественное бытие удерживается сознанием в таком виде, чтобы в него можно было встраивать, приспособлявая к сложившимся особенностям его существования включенную форму деятельности.

С нашей точки зрения, все основные механизмы развития человека связаны с освоением перечисленных деятельностных форм, имеющих принципиально разных субъекто-носителей. Подобный взгляд на процессы развития человека предполагает преопределение (по крайней

стр. 471

мере, осуществление попыток такого преопределения) форм сознания, последовательности их освоения человеком, механизмов перехода от одной данной формы к другой, выделенные в гегелевской "Феноменологии духа". (Дело в том, что в "Феноменологии духа" не рассматриваются и последовательно не выделяются мыследеятельностные формы, определяющие сознание индивида, а также мыследеятельностные механизмы, обеспечивающие переход от одной формы к другой. В частности, Г.В. Гегель вводит натуралистические структуры наблюдающего, воспринимающего сознания — сознания, для которого существуют натуральные *предметы и вещи*). Проблема заключается в том, как выделить и проанализировать процесс формирования личности, лица, которое в своем развитии последовательно охватывает различные формы деятельности, выходя к позиции субъекта объективно-исторических процессов.

Гениальность Г.В. Гегеля, с нашей точки зрения, состоит в том, что он показывал, что мировая история и настоящее, в котором формируется и развивается индивид, связаны. Сама эта связь является естественно-органической. Задача заключается в том, чтобы найти механизмы этой связи и выделить эту связь как реально существующий предмет. Введение деятельностных форм, осмысление этих форм как деятельностных задает один план рассмотрения процессов развития человека. Второй план осмысления, который осваивает человек в ходе развития — это план

средств, например, категориальных структур мышления. Замыкание этих двух линий заключается, в частности, в том, что у человека формируется деятельностное мышление.

Деятельностное мышление является деятельностным, по крайней мере, в четырех смыслах. Во-первых, оно должно осуществляться как деятельность и мыслящий должен управлять мышлением, используя рефлекссию и понимание как деятельность, постоянно выявляя средства, обеспечивающие организацию процессов мышления. Во-вторых, у деятельностного мышления идеальным предметом при определенных условиях может быть деятельность, так как реально осуществляемая деятельность при определенных условиях может превращаться в предмет мышления. С третьей стороны, формирование деятельностного мышления предполагает освоение человеком, осуществляющим подобное мышление, категории "деятельность". Освоение данной категории нельзя рассматривать как простое добавление к имевшимся, уже освоенным категориям, еще одной. Формирование категории "деятельность" приводит к преобразованию способов употребления всех до этого освоенных категорий. Собственно формирование категории "деятельность" кристаллизует и замыкает процесс образования всей формации деятельностного и мыследеятельностного мышления субъекта. И наконец, с четвертой стороны, формируется структура

мыследеятельностного подхода, основанного на том, что носитель деятельностного мышления четко осознает различие и несводимость действительности мышления про деятельность к реальности мыследеятельности, то есть мыследеятельностный подход предполагает четкое отличие границ мышления о деятельности от самой реальности мыследеятельности.

С определенной точки зрения ключевым является третий план рассмотрения процессов формирования деятельностного мышления — освоение категории деятельности. Но освоение этой категории предполагает установление отношений с другими категориями. Процесс освоения категорий в выращиваемой им субстанциональной способности мышления является проекцией исторического процесса развития мышления на индивидуальный процесс вставания личности в субстанцию мышления. И оба этих процесса — и процесс-проекция, и исторический процесс — во многом являются искусственно-естественными органическими процессами.

Как известно, категория естественного противостоит категории искусственного. Эта оппозиция была успешно использована в гуманитарных науках; в психологии, в частности, впервые Л.С. Выготским "У Выготского мы находим плодотворную постановку и эскиз решения проблемы обучения и развития ребенка, определившие ее разработку в советской науке на многие годы вперед. Это связано с введением и использованием категории "искусственное — естественное" для методологической организации анализа проблемы.

Вся предыдущая психология признавала лишь один — естественный вид развития. Л.С. Выготский же вводит представление об искусственном развитии, то есть множественность подходов к решению: "воспитание может быть определено как искусственное развитие ребенка"[9].

Проведение последовательно искусственного взгляда на развитие реализовано в подходе Л.Я. Гальперина и обозначается при помощи понятия "формирование". Действительно, формирование способности человека оказывается искусственно осуществляемым. Но при этом человек становится подобен искусственно сконструированному автомату, из его мыследеятельности исчезают спонтанность и импровизационность действий, характеризующих важнейшую особенность сознания. Но самое главное, становится ненужным понятие развития, поскольку развитие предполагает освоение спонтанного, естественно складывающегося движения. Предыдущие состояния процессов развития оказываются предпосылкой последующих состояний. Внутри качественно новых состояний воспроизводятся предшествующие состояния. Но эти необходимые характеристики процесса развития

оказываются реализованными только в случае действия естественных механизмов, которые являются источником, действующей силой развития.

После работ Л.С. Выготского и выдвинутых им идей стало бессмысленно говорить о чисто естественном, натурально-органическом развитии. Была поставлена проблема выделения в процессах развития искусственной, артифицированно-технологизированной компоненты (ars — искусство по-латыни,

тесно — искусство по-гречески). И собственно, эта проблема была успешно разрешена в советской психологии. Но абсолютно понятно, что процесс развития не является чисто естественным, натурально-органическим процессом, и точно так же он не есть чисто искусственный процесс, в нем есть — и поэтому должна быть выделена в знаниях об этом процессе — естественная составляющая. Развитие является искусственно/естественным или искусственным/естественно/естественным или же искусственным/искусственно/естественным процессом (Г.П. Щедровицкий). Но что именно такое и как оно выделяется это естественное в числителе, где в знаменателе дроби стоит искусственное, которое в принципе всегда есть деятельностное?

Дальнейшее методологическое оформление понятие "искусственно-естественное" получило в работах советских ученых 70-х годов (Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и другие) и как раз на материале проблемы обучения и развития. И связано это было прежде всего с введением деятельностных представлений. Однако эта категория до сих пор полностью не ассимилирована в психологии. Анализ развития психики мышления как искусственного, управляемого процесса наиболее полно проведен в работах школ П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, но он не подкреплен столь же плодотворными разработками на полюсе "естественного" подхода к развитию. Эвристические расчленения, сделанные в анализе обучения, на полюсе искусственного (например, три типа ориентировки и обучения у П.Я. Гальперина, разведение овладения материалом, усвоения и научения процедурам у Г.П. Щедровицкого и др.) не отразились пока в столь же оригинальных находках в анализе естественного развития мышления. Не поможет в этом, к сожалению, и концепция Л.С. Выготского (как и концепция АН. Леонтьева). Именно поэтому психологам приходится использовать представления Ж. Пиаже о развитии познания как естественном процессе при всей существующей критике в их адрес[10].

На наш взгляд, обнаружение, или точнее, обретение естественного предполагает переход при анализе процессов, происходящих с человеком, к историческому и ответ на вопрос, как это историческое проявляется и действует в реальном поведении и реальной жизни человека. Но, с другой стороны, отразить, выявить, понять

действие исторического в жизни человека мы можем на основе деятельностного подхода, передавая самому человеку результаты этого понимания и рефлексии. Такой ход мысли соответствует нашему пониманию основного вектора всемирно-исторического процесса развития, связанного с формированием на основе мыследеятельностного подхода новых мыследеятельностных практик и новых мыследеятельностных наук. Развитие человека предполагает его включение в этот процесс и осуществление этого процесса на основе собственного интеллекта и воли, превращения самого себя (но не других!) в средство этого процесса, уничтожение натурального себя и переделку механизма волеий и самолюбия (в основе этого механизма переделки лежит замена мотивации целепостановкой, целеполаганием и построение идеального Я, то есть позиции, лица). Искусственное при этом связано с деятельностным отношением к себе самому — и эта линия содержится в концепции Л.С. Выготского, в новой форме возникает в концепции учебной задачи Д.Б. Эльконина. Но при этом остается непонятным, на что конкретно должно быть направлено деятельностное отношение, что должно стать предметом преобразования и переработки?

Наш ответ состоит в следующем: предметом преобразования становятся осваиваемые как естественные на основе языка формы участия в семейной и общественной жизни, содержания истории и культуры. Формы языкового выражения, формы семейной и общественной жизни, в которую попадает ребенок, превращают результаты культуры в естественные, почти органические предпосылки жизни человека. Но через какое-то время усвоенное органическое должно быть пережито как мыследеятельность и как культура, то есть как образцы — высшие достижения чьей-то (!) духовной деятельности в прошлом. Но первоначально должно быть расшифровано (то есть отрефлексировано, понято) как культура, ставшая органической предпосылкой существования человека, действует через его разум и сознание.

Возьмем проблему освоения человеком мышления, о которой говорил в приведенном выше фрагменте А.Г. Лидерс, и попытаемся выделить естественную составляющую. Такой естественной составляющей является, на наш взгляд, освоение ребенком категориальных форм мышления, лежащих в основе мыслительноорганизованной рефлексии и мыслительно организованного понимания. Этот процесс освоения является естественной составляющей, поскольку ребенка никто не учит

целенаправленно и специально освоению форм категориального мышления[11].

Развертывание форм категориального мышления может быть представлено таким образом, что мы будем иметь дело с процессом исторического развития категориальной формы мышления как таковой. Завершать этот процесс будет становящаяся категория деятельности. При этом последовательность категорий, фиксирующих узлы процесса развития категориального мышления, будет следующей: категория родо-видовых отношений, категория сущности, категория субъекта, категория субстанции, категория объекта, категориальная оппозиция субъекта — объекта, категория деятельности. Категориальное мышление мы в данном случае представляем как набор важнейших различий, которые управляют процессом смыслообразования и в какой-то мере организацией операциональной структуры процессов мышления (с тем, что различено и раздельно оперировать можно по-разному).

Так, рассматривая категориальное мышление, мы его в значительной степени упрощаем, выводя на передний план именно то, что как-то складывается, вырабатывается у человека спонтанно-естественно. Видимо, различительная сторона мысли, запечатлевающаяся, закрепляющаяся в языке, которая осваивается через формы общения с близкими людьми, не всегда рефлектируется и понимается. Представленный в виде оппозиций категориальный ряд имеет следующий вид: различение рода и вида; различение сущности и субстанции; различение субстанции и объекта; различение субъекта и объекта; различение объекта и деятельности. Про освоение некоторых из этих оппозиций мы кое-что знаем, про другие не знаем ничего.

Различение рода и вида, категория родо-видовых отношений

Освоение данного различения лежит в основе генезиса классификационных форм мышления у ребенка. Оформившееся и сложившееся классификационное мышление в дальнейшем является рассудком современного человека. Но на этапе происхождения классификационного мышления, установление различий между видовыми и родовыми характеристиками предметов определяется

деятельностью разума и осуществляется на основе мыслительно-организованного понимания.

Известный феномен Ж. Пиаже — включение частной совокупности в общий класс — определяется несформированностью различий видовых и родовых характеристик предмета. Для того чтобы отличать и отделять родовые характеристики от видовых, ребенок должен осуществлять идеализацию — идеирующее понимание, поскольку родовые признаки не представлены (не нарисованы), в отличие от видовых признаков, на вещах и предметах. На зеленом кубике не показано, что есть

стр. 476

цвет, что есть форма и как они отделены друг от друга. Чувственные характеристики предметов не имеют никакого отношения к родовым признакам.

Идеирующее понимание, необходимое для выделения родовых признаков, лежит в основе действия моделирования, выделяемого В.В. Давыдовым[12].

Поскольку отношения рода и вида различены в языке, членения языка содержат эти различия (роза, ландыш — цветы; собака, кошка — животные), то двигаться внутри форм речезыкового выражения, осуществлять идеирующее понимание не надо — в отличие, скажем, от преобразования предметов и вещей. Необходимо запомнить, какие слова что обозначают. Таким образом, у ряда детей родо-видовые отношения отрабатываются внутри речевых высказываний, и они не осуществляют идеирующего понимания. При анализе генезиса этого различия у ребенка мы сталкиваемся с загадкой происхождения идеального у ребенка, поскольку родовые характеристики — род, цвет — являются не чувственными, а идеальными характеристиками. Другое дело, что будучи замещенными словом, они превращаются в пустой звук. Разгадать эту загадку, не строя совместно с ребенком деятельностную версию генезиса идеального универсума, открытого Платоном, невозможно. Эта деятельностная версия и будет артификацией естественного процесса.

С нашей точки зрения, категория родо-видовых отношений есть не что иное, как попытка перевести разрушающуюся форму

общественной организации в эпоху Платона в устройство языка и мышления (в этом ее основное смысловое назначение). Смысл этой формы состоит в разделении того, что исторически непреходяще и нетленно (род) и того, что меняется во времени (индивиды рода).

В том случае, если родовая организация полиса начинает безвозвратно разрушаться, самое ценное, что может быть сохранено — отношение индивида к роду. Для этого отношение должно быть переведено в идеальный принцип мышления.

Различение рода и сущности

Это различие было введено Аристотелем. С точки зрения М.В. Захарченко[13], необходимость введения категории сущности связано с введением двойных отрицательных суждений типа: "А не есть не В".

стр. 477

Из психологической литературы (Sinclair) известно, какие трудности возникают у детей при работе с такой формой суждений. На наш взгляд (это гипотеза — ее следует проверять), при столкновении с подобной формой суждения ребенок вынужден определить границы искусственно преобразуемого речекоммуникативного плана от содержаний мыслительного плана. Различение структур языка и предмета мышления и начинает фиксироваться при помощи различения "род и сущность". Категория "род" вычленяет языковой план выражения, а категория "сущность" задает мыслительно-смысловое содержание.

Различение сущности и лица (фактически субъекта). Это различие заложено в основу христианского представления о Троице. Каким образом, в какой мере овладевает им ребенок — отдельная загадка. Итак, культурно-исторический характер современной деятельности и мыследеятельностной антропологии состоит в использовании мыследеятельностного подхода для реконструкции генезиса и употребления основных категорий. Эти категории, являясь историческими образованиями, осваиваются квазиестественно индивидом в процессе его становления. Сам выбранный категориальный ряд воспроизводит процесс развития формы категориального мышления, результатом которого является категория мыследеятельности.

Проблема средства и культурно-исторический подход

Необходимо специальное прочтение Л.С. Выготского исходя из деятельностного подхода или системно-деятельностного подхода.

Для нас важно теоретическое представление о деятельности, которое разрабатывалось в Московском методологическом кружке, и кардинальной, основной идее деятельности. В рамках этого представления является проблема средств, поскольку именно средство определяет способность и возможность человека включаться в разного типа ситуации и осуществлять деятельности разных типов. Следует поддержать идею Н.Г. Алексеева о том, что Л.С. Выготский строил предметный монодисциплинарный методологизм, то есть методологию отдельной конкретной дисциплины — психологии. Но вот здесь возникает определенная объективная трудность. Дело в том, что с нашей точки зрения, создавать методологию для отдельной конкретной дисциплины невозможно. И в той мере, в какой была методология, она захватывала очень широкий контекст проблем развития культуры и антропологии. И, на наш взгляд, противоречивость в самой конструкции Л.С. Выготского заключалась в попытке удержать эти два разных плана, с одной стороны, методологическую установку, а с другой — привязанность и прикреплённость к психологии и психологическому полю. Но, во-первых,

стр. 478

необходимо понимать, что Л.С. Выготский являлся первой отечественной методологической фигурой, и с этой точки зрения очень важно сопоставлять методологизм Л.С. Выготского с методологизмом неокантианцев, прежде всего Г. Рикерта, П. Наторпа и Э. Кассирера, а во-вторых, с особым типом методологизма, которым является прагматизм Д. Дьюи. Спецификой методологизма Л.С. Выготского являлась попытка создать монодисциплинарную предметную форму, и в этом мы согласны с Н.Г. Алексеевым. Мы бы хотели обратить внимание на то, что у Л.С. Выготского понятия и категории средства не было, хотя термин "средство" он употреблял.

Само такое утверждение требует двойственной амбивалентной оценки того, что делал Л.С. Выготский, поскольку, с одной стороны, термин "средство" употребляется (особенно последовательно и

усиленно термин прорабатывался в работе "Орудие и знак"). Но, с другой стороны, этот термин не превращается в особую категорию, а выполняет техническую функцию для описания особой роли и особого назначения знаков. В частности, Л.С. Выготский говорит о знаке как средстве социальной связи, о знаке как средстве организации поведения и так далее. Знак у Л.С. Выготского оказывается особым искусственным образованием, обеспечивающим переорганизацию естественного плана поведения. Прежде всего этот естественный план поведения задается традиционными психологическими функциями, такими, как память, внимание, восприятие. Итак, можно было бы утверждать: то, как Л.С. Выготский понимает термин "знак" по понятию, соответствует такому образованию, как функциональное назначение. Для того чтобы более четко показать, что здесь речь идет о понятии функционального назначения, а не о средстве, нужно обозначить, что из себя представляет категория средства с точки зрения методологического и системномыследеятельностного подхода. Необходимо выделить по крайней мере четыре пункта, которые задают и определяют категорию средства.

Первый момент — средство является полиорганизованностью или является таким образованием, которое связано с разными организованностями, поскольку средства могут быть в мышлении — идеализации, понятии, схемы, в коммуникации — понятийные различия, знаки и символы, в действии — орудия, механизмы. И с этой точки зрения средства являются мультиполиорганизованностью, которая реализуется на совершенно разных образованиях, в разных процессах.

Второй момент — средство всегда связано с определенной организацией сознания, наличие которой позволяет человеку вычленять средства данной деятельности и, следовательно, осуществлять ее. С этой точки зрения вычленение средства обязательно предполагает задействование таких функций, как рефлексия, понимание и промежуточные формы — рефлексивное понимание, понимающая рефлексия и так далее.

Третий момент — выявление и взятие средства всегда является творческой задачей, поскольку средство не существует как вещь. В этом заключается отличие средства от орудия. Вычленение средства всегда тождественно с его порождением в определенном контексте.

Можно сказать: если сопоставлять средства и орудия, то средства — это есть не что иное, как орудия, перенесенные в идеальный план. Средство предполагает построение самого контекста его употребления, построение рамки его употребления. Вот эти два момента, которые отличают орудия от средства, которые делают невозможным сведение средства к вещи.

Но в то же время четвертый момент — средство является образованием культуры и связано с образцами конкретного типа деятельности. Употребление в качестве средств определенных понятийных оппозиций в мышлении создает возможность для сравнения с тем, как эти понятийные оппозиции употреблялись другими людьми в культуре и истории культуры. И вот эти четыре пункта, по крайней мере, задают то представление о средстве, которое определяет различие между категорией и понятием средства, с одной стороны, и с другой — использование термина "средство" Л.С. Выготским. При обсуждении средств категория внешнего-внутреннего просто не работает. Используем эту категориальную формулировку для описания функции понимания. Понимание — это и есть процесс схватывания того, что, с одной стороны, существует в мире вовне, а с другой — это есть одновременно акт творения мира в акте понимания. С этой точки зрения что же оказывается? Бессмысленным, на наш взгляд, и непродуктивным является членение на внешнее-внутреннее. Точно так же со знаком. Деятель включает знак в свою деятельность, и только тогда знак начинает употребляться в деятельности, когда у него начинает исчезать это разделение на внешнее и внутреннее. Деятельность, или процесс действия, или процесс мышления, где употребляется знак, образует такой контекст, в котором осуществляется творение идеального мира, следовательно, порождение чего-то объективного, внешнего, так как мир — это объективное, но участие в творении мира как субъективного, внутреннего оказывается в некотором единстве. А тогда отсюда возникает совершенно иное понимание средства, потому что средство не может существовать как внешнее, как вещь или объект вовне.

Если мы отказываемся употреблять категорию "внешнее-внутреннее", вообще ее убираем, то весь строй теории должен быть принципиально изменен. И мы стоим именно на этом пути. Разделение на внешнее-внутреннее непродуктивно с методологической точки зрения: в этом плане у Л.С. Выготского внутри его системы может быть очень продуктивно. Но нас

интересуют его методологические установки, как он строит выход на практику культурно-методологического развития

стр. 480

людей. И в этом контексте использование категории внешнего-внутреннего непродуктивно. Но можно объяснить, почему он это делал. А делал он это потому, на наш взгляд, что держался за классический традиционный психологизм. Если только убрать всю проблематику внутреннего как чего-то, что находится в сознании, то появляется просто другой взгляд на все, потому что психика находится не внутри человека — психика находится и разворачивается в особых мыследеятельностных процессах и функциях, которые и объективны и субъективны одновременно, а следовательно, являются и внешними и внутренними.

Необходимо различить две совершенно разные трактовки термина "опосредование", которые широко используются Л.С. Выготским. В русском языке необходимо различать опосредование и опосредствование, что связано с использованием средства, с включением осознаваемого способа употребления средства в осуществлении той или другой функции, того или иного процесса. Исходя из этого контекста становится совершенно ясно, что Л.С. Выготский говорил прежде всего об опосредовании, о включении как бы третьего промежуточного элемента, который определяет другое протекание некоторой исходной психологической функции или другой тип связи между разными психологическими функциями. С этой точки зрения понятно, что включение идеи опосредствования, то есть использования средства, требует совершенно другого осмысления процессов осуществления разных функций. И здесь мы выходим еще на один существенный пункт, который заключается в следующем: Л.С. Выготский был связан традиционными функциями классической психологии, идущими от В. Бунда. Но в то же время он пытался выйти за рамки этого функционального деления. Ведь понимание Л.С. Выготским мышления и речи с его ключевым положением о том, что мышление и речь имеют разные корни в своем историческом происхождении, определяет и описывает не психические функции, а что-то другое.

Мы должны очень четко различать психические функции, которые связаны с психикой индивида и которые вытекают и определяются классическими функциональными членениями Вундовской психологии прежде всего, и некоторый тип интеллектуальных

функций, которые с этой точки зрения являются социокультурными. Норма осуществления этих функций существует в истории и культуре. И такими функциями у Л.С. Выготского являлись мышление и речь, поскольку по отношению к речи и языку и по отношению к мышлению можно поставить вопрос: как эти процессы развивались в культуре, и, следовательно, они имеют объективное, надындивидуальное существование. Как только мы зададим другой тип интеллектуально-деятельностных или в подлинном смысле культурных функций, станет понятным, что Л.С. Выготский не обсуждает механизм обучения и включения

стр. 481

в интеллектуально-деятельностные процессы. С этими вопросами невозможно иметь дело, просто перестраивая некоторые способы организации психических функций. Идея опосредования и идея опосредствования здесь, в этом контексте, поворачиваются своей абсолютно новой стороной. Опосредовать можно и так, натурально, безотносительно к действующему лицу, а использование средства, то есть опосредствование, предполагает построение интеллектуально-деятельностной функции в процессе использования самого средства. Выделение функций, которыми являются прежде всего мышление, коммуникация и действие, а также функций, которыми обеспечивается связь этих трех процессов (рефлексия и понимание), требует в том числе и другого понимания устройства сознания. Сознание существует в том или ином типе интеллектуальных процессов и обеспечивает прежде всего осуществление данного типа процесса.

Итак, возникает новое понимание сознания. Сознание оказывается не столько связанным с процессом созревания и изменения тех или других психических функций — восприятия, памяти, — сколько с тем, в каком канале, в каком процессе взаимодействия взрослого и ребенка существует и работает сознание. Осуществление совместного действия требует одной формы организации сознания, осуществление общения и коммуникации требует другой формы организации сознания. И если даже мы введем более усложненные формы, например, обговаривание процесса действия, все равно форма организации сознания будет определяться объективным характером организации интеллектуального процесса.

В первой части данного приложения, используя это разделение на мышление, коммуникацию и действие, которые определяются

специальной методологической схемой — схемой мыследеятельности, мы попытаемся показать, что все развитие комплекса идей Л.С. Выготского и его школы может быть описано по схеме, определяющей смену интереса к связи тех или других интеллектуально-культурных деятельностных функций друг с другом.

Л.С. Выготский прежде всего занимается мышлением и речью, как и называется его основная работа. Основной же пафос харьковской группы можно было бы выразить следующим образом: действие, а не речь. И очень интересно, что такой же путь проделывает Ж. Пиаже, поскольку одна из первых его работ называется "Речь и мышление", и затем Ж. Пиаже оставляет эту область речевого поведения ребенка и дальше начинает заниматься собственно действием в оппозицию к речи.

И третий период, с которым для нас связаны работы П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, может быть обозначен следующим образом — мышление как действие. Как бы само развитие школы Выготского привело к тому, что обозначенная на первом этапе речекоммуникативная функция

стр. 482

испарилась. Это все время в оппозицию к направлению школы Выготского фиксировал Б.Ф. Ломов, как оппонент и противник. Но с этой точки зрения, если мы теперь суммируем эти три основных этапа: мышление — речь, действие — не речь, мышление — как действие, получается, что проблема заключается в том, как брать в единстве и на пересечениях все эти три интеллектуально-деятельностных процесса, которые, в том числе, и определяют, на мой взгляд, основной ход развития, основной ход движения школы Выготского в целом.

Итак, для того чтобы переходить, с одной стороны, к исследованию, а с другой — к освоению этих процессов, скажем, в образовании, во-первых, должно быть введено и переосмыслено понятие средства, а во-вторых, придется отказаться и уйти от функционализма традиционной психологии и обсуждать совсем другой тип функций и другие механизмы работы сознания, которые определяют освоение и включение человека в разные типы интеллектуально-деятельностных процессов. Новые классы функций, которые

практически не исследованы в психологии и антропологии, — это различные соотношения и связь процессов понимания и рефлексии, потому что процессы понимания и рефлексии могут разворачиваться на разных механизмах и разной ткани сознания. Они могут разворачиваться на образной ткани сознания, на знаково-символической. И именно с этими функциями связано сознательное развитие человека.

Можно было бы утверждать, что развитие человека связано прежде всего с выработкой, построением, освоением, позволяющим человеку существовать и осуществлять эти интеллектуальные процессы, что, конечно же, должно делаться за счет присвоения самых различных культурных содержаний, которые просматриваются с точки зрения этих процессов. Например, возникает проблема, какие вырабатываются средства для освоения разных типов знаний в процессе мышления и в процессах коммуникаций по поводу разных типов знаний.

Очень важный момент связан с необходимостью нового понимания искусственного-естественного в развитии человека. С одной стороны, изменение самого способа употребления этой категории предполагает изменение предметного слоя интерпретации, поскольку естественным является не животное, природное в человеке, как это прочитывается и выступает в отдельных местах сочинений Л.С. Выготского, а прежде всего естественные формы коммуникации, взаимодействия и общения между взрослыми и ребенком, в отличие от искусственных форм, которые создаются специально в системах образования. А с другой стороны, кроме категории искусственного-естественного необходимо выделять оестествляемое и обыскусствляемое, или артифицируемое, поскольку, например, использование схем рассуждения сначала выступает как искусственное, но в процессе мыслительно-коммуникативной

работы человек может и оестествлять способ использования искусственных схем.

Проблема естественного в процессах развития является до настоящего момента открытой, и в этом смысл работы Ж. Пиаже. Поскольку основное, как показывают работы Ж. Пиаже, состоит в том,

что существует определенный тип воспроизводящихся феноменов, которые определяют уровень интеллектуального развития, несмотря на совершенно разный социо-культурный аспект и формы образования. Но разгадка этих феноменов и работа с ними лежит не в некоторых врожденных механизмах развития действия, как считает Ж. Пиаже, а, с одной стороны, в реконструкции тех средств, которыми пользуется ребенок, и, с другой стороны, в анализе и перестройке форм коммуникации "ребенок-взрослый". При анализе достаточно специфического феномена Ж. Пиаже "включение частной совокупности в класс", оказалось, что развитие мышления ребенка связано с инструментальным овладением категорией "род-вид"^[14]. Для того, чтобы не осуществлять путаницы, ребенок должен различать родовые характеристики предмета: цвет, форму, материал предмета, — в отличие от конкретных типов цветов (красный, желтый и так далее), конкретных форм (круглый, квадратный и так далее). Следовательно, отработка самого этого различения — родовых характеристик и видовых, которые являются принципиально характеристикой родо-видовых отношений, созданных Аристотелем, есть не что иное, как проблема освоения культурных средств через некоторый квазиестественный контекст коммуникации, общения ребенка и взрослого. Ребенка целенаправленно специально не учат употреблять эту категорию.

Хотя объяснение здесь очень простое: оказывается, что категория родо-видовых отношений вмонтирована в устройство нашего языка, и сами слова в нашем языке систематизируются и классифицируются при помощи категории "род-вид", и, следовательно, осваивая язык и просто общаясь со взрослыми, ребенок каким-то образом осваивает определенные характеристики этой категории. При этом специально поставленной рефлексии форм употребления этой категории мы не имеем и, на наш взгляд, это пример естественного, которое, конечно же, необходимо для построения образовательных систем, но которое является культурно-исторически естественным.

Естественное как природное следует называть натуральным; необходимо иметь в виду, что в человеческой деятельности чисто натурального не существует ничего, то есть всякое субъективное образование является рефлексивно проработанным.

На наш взгляд, такой противоречивый характер теории Л.С. Выготского и его методологизма связан с тем, что сложно ответить

на вопрос: культурно-историческая теория Л.С. Выготского — это научная теория в классическом смысле науки, где должны быть законы, например, законы искусственного управления собственным поведением через знаки, или это некоторая техническая дисциплина, которая позволяет искусственно управлять процессами развития людей?

Л.С. Выготский прежде всего продолжал первую линию. Именно поэтому его так легко и просто записать в разряд психологов и отождествить с обычной нормальной наукой, используя терминологию Т. Куна. Но в той мере, в какой Л.С. Выготский был методологом, он является предтечей научности совершенно иного типа, научности проектного типа, поскольку процессы развития могут и должны проектироваться.

Это предполагает обсуждение следующего вопроса: в какой мере ребенку и педагогу, работающему с ним, необходимо знание о тех процессах, которые формируются у ребенка, поскольку именно в этой точке возникает научность совершенно иного типа. Если эту идею выражать эпистемологически, то это такой тип знания, наличие которого меняет поведение объекта. О подобном типе понимания и прочтения психологии писали в свое время В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили в статье "Метод психологии"[15]; но, на наш взгляд, недостаточно отчетливо и жестко, потому что за пониманием того, что науки о развитии являются науками проектного типа, стоит целый пласт принципиально новых идей и новых подходов.

Эти новые формы подхода требуют новой формы организации знания. В том числе это предполагает совершенно новое понимание того, что есть развитие, поскольку, на наш взгляд, мы сплошь и рядом в психологии путаем развитие как специально искусственно организованный процесс, который, конечно же, имеет специальную естественную составляющую, с некоторыми эволюционно-естественными, натуральными реакциями. При обсуждении процесса развития, при понимании необходимости проектной установки мы должны различать, в частности, освоение некоторого культурного содержания, которое не освоено всем данным поколением, как, например, проблема русской революции или убийства царской семьи, такого типа содержание, которое требует совершенно особых форм в его осмыслении, отношении к нему. Другой тип развития, когда данное поколение осваивает такой материал, который не осваивался в данном возрасте предшествующим поколением — совсем другой

тип организации процесса. Таким типичным примером для нашей страны являются компьютеры,

поскольку и дети, и взрослые одновременно осваивают компьютер. В свое время в этом возрасте взрослые не осваивали компьютер, и, следовательно, здесь нужна специальная работа для понимания: как, в частности, изменяется сознание растущего человека в данный период в сравнении со взрослым. И наконец, развитие, понимаемое как некоторые законы освоения фиксированных культурных содержаний в онтогенезе ребенка. Отсюда возникает необходимость ответа на вопрос: психология и культур-антропология, которую замысливал, но не до конца реализовал Л.С. Выготский, — это естественная наука или нормативно-техническая дисциплина, которая проектирует и изменяет саму практику развития людей? Это для нас связано с анализом и определением того, как понимаются средства, потому что, если мы хотим создавать культур-антропологию как нормативно-техническую дисциплину, мы должны делать не что иное, как проектировать средства и способы их освоения в специально созданных образовательных институтах, и осуществлять исследования того, что происходит. На наш взгляд, очень важно, что исследование, которое проводится само по себе, и исследование, которое включено в структуру проектировочной работы, устроены по-разному. Пионером в определении других типов научности, которые нужны в психологии является В.А. Лефевр[16], вводящий две идеи. Существуют системы объектов, сопоставимые по мощности с исследованием, а вся традиционная наука строится на том, что объект слабее по мощности, чем исследователь, — поэтому исследователь может его изучить, — это первая идея. И вторая идея: знание об объекте меняет сам объект.

Система понятий, если мы начинаем строить культур-антропологию как проектно-техническую дисциплину, а не как естественную науку, будет, конечно, совершенно другая. Почему? Что должна обеспечивать эта система понятий? Она должна обеспечивать рефлексивно-исследовательскую функцию относительно результатов нашей проектной работы. Она должна быть не замкнута внутри самой теории, потому что традиционный тип теории, как его выразил очень четко Г. Галилей: "Если факты противоречат идеальным конструкциям, тем хуже для фактов", то есть это герметически замкнутое мыслительное пространство. А в этом смысле проектные, или практикоориентированные, дисциплины

предполагают обязательное существование понятий в двух пространствах: в пространстве мыслительной работы и в пространстве рефлексивных употреблений.

[1] Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М, 1986.

[2] Гегель Г.В. Философия религии. М., 1976. С. 238.

[3] Мы здесь не рассматриваем очень важный для этих теорий аспект энергетики и энергических трат. Дело в том, что постоянное словесное движение, проговаривание, диалогизация во внутренних планах сознания оказывается очень энергоемким процессом.

[4] См.: описание схемы "Системные исследования", Г.П.Щедровицкий, 1986

[5] Lauth R. Transzendente Entwicklungslinien. 1989.

[6] Там же.С.363

[7] См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). М., 1992.

[8] Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 42. С. 119: "...Если человек есть некоторый особенный индивид, именно его особенность делает из него индивида и действительное индивидуальное общественное существо, то он в такой же мере есть также и тотальность, идеальная тотальность, субъективное для-себя-бытие, мыслимого и осуществляемого общества..."; Давыдов В.В. Деятельность: теории, методология, проблемы. М, 1990. С. 144: "Идеальная субъективная представленность индивиду его реального общественного бытия (его родовой деятельности и связанных с нею общественных отношений) есть его сознание".

[9] Лидерс А.Г. Категория "искусственное — естественное" и проблема обучения и развития // Л.С. Выготский и современная психология. М., 1981. С. 93.

[10] Лидерс А.Г. Категория "искусственное — естественное" и проблема обучения и развития // Л.С. Выготский и современная психология. М., 1981. С. 94.

[11] Исключение составляет работа Артаханова (Душанбе, 1974 г.), в которой рассматривается обучение детей способу решения косвенных задач, выделенному Г.П.Щедровицким (см. в кн.: Развитие познавательных и волевых процессов у школьников, М., 1968 г., ее. 208-358) на основе освоения категориального различия "целое — часть".

[12] См.: Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности. Автореферат канд. диссертации М., 1985.

[13] Захарченко М.В. Об отношении логики Аристотеля к современной математической логике. Рукопись. 1984.

[14] См.: Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности. Автореферат канд. диссертации М., 1985.

[15] Вопросы философии. 1977. N 7.

[16] Лефевр В А. Конфликтующие структуры. М., 1973.

Приложение четвертое. Методологические основания проектирования и программирования в образовании

Методологическая программа — 5.

Самый первый и наиболее важный начальный пункт. Мы исходим из того, что развитие методологии является ценностью. Это не некоторая абстрактно декларируемая установка, но — реальность нашего существования, связанная с тем, что уже накопились формы и способы работы, которые выходят за сложившиеся и отработанные технологии практикомыследеятельностного подхода. Поэтому нам важно прорисовать контуры развития

системномыследеятельностного подхода не из желания приватизировать методологию, а просто потому, что в нашей работе накопилось много принципиально новых содержаний, форм и принципов мыследеятельности.

Мы исходим из того, что в ММК было сформировано и реализовано четыре методологических программы: теоретикомыслительной методологии, теоретикомыследеятельностной, теоретико-коммуникативной и системномыследеятельностной. Возникает вопрос, а что же дальше? Какая же методология должна идти вслед за системномыследеятельностным подходом, который сам по себе безграничен, как и теоретико-мыслительный подход, и может разворачиваться и продолжаться еще бесконечно долгое, длительное время?

Как известно, каждый из этих типов методологий организуется в методологический подход на основе системных представлений, и поэтому имеет смысл говорить: о системномыслительном подходе, в соответствии с которым мышление рассматривается как система; о системномыследеятельностном подходе, в соответствии с которым деятельность рассматривается как система; о системнокоммуникативном подходе, в соответствии с которым коммуникация рассматривается как система; и наконец, о системномыследеятельностном подходе, в соответствии с которым мыследеятельность рассматривается как система. Исходным

и определяющим границы системы является представление о процессе. Основываясь на представлении о процессе, приходится конкретизировать представление о функциях и функциональных структурах, о связях, морфологии и материале. Изменение в представлении о системе приведет, естественно, к изменению подхода. Так, например, в системномыследеятельностной методологии последние десять лет обсуждается представление о полисистеме и категория полисистемы (безусловно, полисистемномыслительный или полисистемномыследеятельностный подход будут отличаться от системномыслительного или системномыследеятельностного подходов).

Категория материала

Изменение представлений о категории системы определяется тем, как будут изменены представления о категории материала. Основная наша гипотеза состоит в том, что новая методология будет определяться резким изменением представлений о материале. Прорыв к новым представлениям о материале характеризует новый взгляд вообще на идею научности, а также вообще на основные технологии мыследеятельности (в частности, проблематизации, идеализации и так далее). С одной стороны, материал — это опять же процессы, но процессы следующего уровня. И потому анализ материала — это прежде всего выход к анализу процессов следующего уровня рассмотрения. Этот момент просто более точно и емко позволяет вскрыть понимание того, что методология — с категориальной точки зрения носит поли-полисистемный характер. Но с другой стороны, процессы, выделяемые в результате анализа материала, — это совершенно другой тип процессов.

Здесь мы подходим к важнейшему антропологическому положению системной феноменологии Г.П. Щедровицкого, которая обязательно должна быть преодолена и проблематизирована. Важнейшим моментом системной феноменологии является понимание (с нашей точки зрения, неправильное), что человек есть сменный материал процессов деятельности. Понимание же того, что у человека как материала деятельности есть своя собственная процессуальность, которая не определяется процессами, задающими границы системы, выступает в лучшем случае как курьез или как нечто непонятное. Но как действительно может быть такое, что в границах внешнезаданной системы материал и его характеристики вдруг будут переопределять саму структуру системы?

С одной стороны, разрешение сформулированного выше парадокса в чем-то является элементарным: процесс познания системы на основе понимания и рефлексии является важнейшим механизмом

ее самоструктуризации. А для систем мыследеятельности, в отличие, кстати, от систем деятельности, — это положение является чуть ли не тривиальностью, просто в него необходимо вдумываться. Известный афоризм В.Я. Дубровского, превратившийся в методологический афоризм и берущий начало в трансцендентальной философии И.Г. Фихте: "Уж, осознавший, что он — уж, взлетел" — хороший тому пример. Поэтому выявление новых характеристик материала, которые первоначально вообще не присутствовали для

сознания и мышления деятелей внутри данной системы мыследеятельности, меняет устройство самой системы. Здесь возникает очень интересный вопрос: что является материалом мыследеятельности? Функционально — все, что угодно, вещно-морфологически, с точки зрения абсолютных характеристик — смыслы (то есть структуры понимания) и материал природы.

Переход к анализу материала и введение вообще категории материала имеет прямое отношение к процедуре и технологии проблематизации и получению нового знания. Конструктивное продвижение в рядах форм и затем переход к анализу материала требует пересмотра выстроенных представлений о форме. Это соотносится и со следующим моментом: продвижение в область новых представлений о материале природы проблематизирует сложившиеся формы общественно-исторической практики. Так, вводимые П.Г. Кузнецовым идеи фотоники — резонансное возбуждение выбрасываемыми фотонами процесса фотоионизации молекул облучаемого вещества — являются серьезным основанием изменения практики химических производств на основе изменения технологии катализа, а также и медицины, например, склеротических процессов и рубцеваний.

Интересной областью анализа являются восточные единоборства, в которых от мастера требуется преобразование внешних двигательных форм в соответствии с инициируемой кинетикой самого телесного материала. Исходные двигательные процессы начинают выступать и рассматриваться в качестве ограничений инициируемого по отношению к телесности движения. Соотношение некой первичной *формной* процессуальности и *материальной* процессуальности аналогично категориальному отношению "процесс — механизм", рассматриваемому Г.П. Щедровицким. Только в данном случае сама категориальная пара "процесс — механизм" выступает не в виде средства анализа внешне-противопоставленного объекта, но в виде способа организации и построения самой системы мыследеятельности. Отдельный вопрос: как достигается подобная переорганизация, какие создаются специальные и особые символические системы, которые начинают вживляться в коллективную систему мыследеятельности, обеспечивая ее регуляцию и перестраивая способы ее отражения.

С этой точки зрения основная наша интуиция состоит в том, что

исходным первичным материалом мыследеятельности является проспективно-смысловая сфера сознания. Данная сфера является проспективной, поскольку она ориентирована на осмысление и осознание перспектив будущего. Данная сфера является смысловой, поскольку она связана с осмыслением и осознанием. Но самое интересное — данная сфера является материалом, поскольку уровень очень интенсивного и высокого ее насыщения (насыщенности) превышает возможность закрепления в некоторых существующих исходных формах.

Но это — сфера сознания. А как быть с материалом природы и знаков? Все дело в том, что природа и знаки выступают как материал только в том случае, если они начинают рассматриваться как допускающие переосмысление, переоформляемые и полные новых возможностей образования.

По всей видимости, вопрос не последней важности состоит в том, при помощи каких средств — знаково-символических: лингвистических (естественного языка), семиотико-математических, модельных — расчленяется и структурируется исходно нерасчленяемый материальный субстрат. С этой точки зрения категория материала предполагает одно: что уже существующие расчленения и структуризации могут быть перерасчленены и переорганизованы заново. И эта возможность выступает не в виде абстрактного предположения, но реально осуществляется.

Очень важно понимать, что категория материала является средством проблематизации. Именно за счет ее введения и проработки исходных формально-смысловых конструкций на уровне материала обеспечивается проблематизация исходной смысловой конструкции — формы. Поэтому в тех случаях, когда по отношению к заданной исходной конструкции вводится пласт материального рассмотрения, возникает особая задача: репорождения, генетического воспроизводства конструкции в материале, а следовательно, переосмысления и функций самой конструкции.

Исходно категория материала берется на самом шаге перехода из прошлого в будущее. Именно на этом шаге перехода она и получает совершенно особый, до этого не вычленявшийся смысл: категория материала есть проспективно-смысловое переоформление собственной мыследеятельности и различных предметно-знаньевых структур, обеспечивающих и оснащающих саму эту мыследеятельность. С этой точки зрения, по функции категория

"материал" есть система разоформления и переоформления существующих структурированных организованностей.

Категория материала позволяет по-новому подойти к вопросу происхождения языка, письменности, компьютерного языка. С этой точки зрения материал или материя (как показывает Прокл, может быть и идеальная материя) есть своеобразная сфера, в которой по законам

стр. 490

материала-преломителя воспроизводится все уже существовавшее и имеющееся в мыследеятельности, то есть на другом материале — носителе воспроизводится все то, что уже существовало. Поскольку материал-носитель другой, то и воспроизведение в чем-то выступает как имитация, в чем-то как моделирование практики, существующей в другом слое мыследеятельности.

Но основная проблема развития категории материала состоит в том, чтобы придать категории материала характеристики самодвижения и процессуальности и тем самым перевести категорию материала в процессуальную материю. Материал, обладающий самодвижением, существенно изменяет представление о мыследеятельности, развертывающейся на нем. Одно дело при этом рассматривать мыследеятельность как осуществляющуюся и ориентационно группирующуюся вокруг стабильных статичных вещей, другое дело считать, что мыследеятельность развертывается на субстрате, который в соответствии с собственными принципами, имея собственную динамику, меняет свою природу и фиксируемую определенность.

Второй момент: материал перестает рассматриваться как нечто всеобщее однородное. Существует лишь бесконечное число специфических особых сингулярных — экземплифицированных единичных точек (фракталов), каждая из которых требует особого отдельного отношения к себе и отдельного обособленного анализа. Но ее выявление и работа с ней меняет представление об организации процесса в целом. Выход (спуск) с этой точки зрения на материал равносителен единичному анализу особенностей устройства данной конкретной точки — сгустка материала в динамике своих собственных процессов.

Выход к материалу понимается как разотождествление с кинетикой мыследеятельностных процессов и выделение процессов, хронотоп которых резко отличается от хронотопа процессов мыследеятельности.

Соотношение, противопоставление и взаимосвязь естественнонаучных и мыследеятельностных онтологий

Проблематизация феномена науки (нововременной науки) идеей мыследеятельности состоит в том, что больше не действует схема "субъект и противопоставленный ему объект". Возникает понимание, что существует только субъекто-объект, или мыследеятельность. Но как быть тогда с природными процессами и с природой?

Существует исходный достаточно трудный вопрос соотношения и взаимосвязи представлений о мыследеятельности и о Боге. Этот вопрос состоит в следующем: откуда берется энергия для осуществления мыследеятельности? Как оестествлять и натурализовывать и, следовательно,

стр. 491

полагать мыследеятельность как планетарно-исторический и всемирно-вселенский феномен. Либо мыследеятельность разворачивается и существует сама по себе без всякого вмешательства и поддержки извне со стороны Бога? Мыследеятельность при этом является особой реальностью, аналогичной природной реальности; она является научным феноменом и у нее есть свои собственные законы, которые обязательно должны выполняться. Либо мыследеятельность требует стяжания благодати, антропологического возрастания и, следовательно, контакта с Богом?

С этой точки зрения мыследеятельность как масштабный социокультурный практический феномен имеет разные формы осуществления. Например, мыследеятельность освоения пространств Соединенных Штатов Америки — это совершенно другой феномен, связанный с взаимодействием протестантских, пуританских общин с автохтонным населением Америки, нежели освоение русского Севера. В этом смысле американский плюрализм — это прежде всего плюрализм в мыслекоммуникативных

взаимодействиях различных протестантских общин, а американский активизм (вернее источник этого активизма) — это стремление продемонстрировать-обнаружить феномен своей собственной избранности.

Этим вопросом определяется и то, что должно произойти с природой: до какого уровня должно произойти вторжение человека в природу? Должно ли это вторжение в противопоставленную человеку природу (объект) одновременно быть связано с самопреобразованием и изменением уровней (в том числе и субмолекулярных) организации самого себя? И должно ли это самопреобразование себя быть осуществлено как механическая переработка внешнего вещества природы без изменения уровней организации сознания? Если мы на все эти вопросы отвечаем утвердительно, то дальше возникает вопрос: как должны быть устроены идеализации новых научных дисциплин и технологические принципы техногенных практик, которые позволяют осуществлять и фиксировать изменение уровня сознания человека, одновременно связанное с уровнем переорганизации природы.

Итак, можно утверждать, что до настоящего времени техника развивается в соответствии с другим принципом: увеличения удовольствия, наслаждения, облегчения, которое должен получить человек, использующий новое техническое орудие, но не повышения уровня организации сознания. Этими вопросами, на наш взгляд, определяется возможность построения новых мыследеятельностных онтологий техники, которые должны носить и иметь проектную форму. Суть этих онтологий состоит в следующем: введение нового средства предполагает изменение уровня организации сознания. Человек, владеющий данным средством, вырабатывает такую форму организации сознания,

которая превышает форму организации сознания человека, не владеющего данным средством. Это превышение фиксируется достаточно простым и примитивным способом. Человек, имеющий более высокий уровень организации сознания, способен заимствовать позицию и входить в позицию человека с более примитивным уровнем организации сознания. Человек, имеющий менее высокий уровень организации сознания, не способен имитировать и входить в позиции деятеля, имеющего более высокий уровень организации сознания.

Безусловно, подобные вычисления уровней организации сознания не имеют никакого отношения к возможным выводам об исключительности того или другого лица и нацелены только на одно: попытаться зафиксировать связь уровня организации сознания с типом используемого средства носителем данной формы организации сознания. Но вполне допустимо существование этнонациональных типов, в которых ставится специальный запрет на имитацию формы организации сознания другого лица. Хотя, как показывает К. Кастанеда, для индейца племени яки дона Хуана не представляет большой трудности заимствовать средства организации жизнедеятельности европейцев, например, имитируя форму их одежды без пропуска деталей, надевая даже и носки. Для европейца же имитация уровня организации сознания индейца племени яки невозможна и вызывает ужас.

Средство мыследеятельности, соотносимое с уровнем организации сознания, отнюдь не предполагает обязательно изолированно-индивидуальную форму осуществления мыследеятельности. Как правило, новый уровень организации сознания связан с другими отработанными и сложившимися коммуникативными трассами, которые удерживаются данным типом организации сознания. Поскольку коммуникативные трассы присутствуют на каждом из уровней организации сознания, то переход с уровня на уровень может рассматриваться как изменение типа коммуникативных сетей, соответствующих каждому из уровней. С этой точки зрения функционирующее мыследеятельностное средство является способом и формой удержания конкретной сложившейся сети для данного сознания. С определенного момента перемещения по уровням, фактически, форма организации сознания и становится средством мыследеятельности.

Выкладывая все новые и новые мыслекоммуникативные сети, мы усиливаем и увеличиваем составляющую мыслекоммуникации в мыследеятельности, и тем самым одновременно уменьшаем составляющую мыследействования и мышления. Проблема же состоит в том, как при наращивании мыслекоммуникативной составляющей увеличивать продуктивность мыследействования и не разрушать системы идеальных объектов мышления.

В целом, подводя итог данным рассуждениям, следует отметить, что

основные новые направления онтологических прорывов в естественных науках будут определяться следующими задачами:

Во-первых, проследить и проимитировать, что будет и может происходить с материалом природы во времени, независимом от времени локальной мыследеятельности. В этом случае возникает необходимость создания гетерохронных, гетерогенных, гетероархивированных систем (Г.П. Щедровицкий), позволяющих реально анализировать соотношение времени мыследеятельностной и противомыследеятельностной (природной) системы.

Во-вторых, — порождение из одних элементов и типов природного материала на основе привлечения различных форм энергии других элементов и типов природного материала. В этом случае человечество стремится как бы воспроизвести и на собственных основаниях проделать всю совокупность космогонических процессов.

Нечисловые семиотикоматематики, определяющие формы воззрительности в методологии и науках

Гениальность Г.П. Щедровицкого состояла в том, что он придумал и стал активно создавать новый визуальный язык, которого не было. То, что физики, математики, философы и логики делали всегда косвенно и опосредованно, то есть пытались построить образ той системы, о которой они рассуждали, выразив этот образ в уже существующих имеющихся языках, Г.П. Щедровицкий сделал напрямую и непосредственно, осуществив совершенно другой ход. По-другому понимается, видится, как устроен объект, и это видение прямо выкладывается. Ведь дело-то все в нем. Например, П.Г. Кузнецов считает, что на воздух, атмосферу, в которой парит вертолет, действует поток солнечной энергии, не позволяющий воздушной среде замерзнуть, но ведь нарисовать эту идеализацию. Не пытаться опосредованно выразить ее в математических формулах, а непосредственно сразу обрисовать.

За счет этого хода сразу же возник новый обособленный канал трансляции идеальных изображений. Оказалось возможным вычленив в виде особой отдельной работы передачу идеальных изображений от человека к человеку и, следовательно, точно так же выделить и обособить понимание идеальных изображений. У нас есть гипотетическое предположение, что для некоторой схожей задачи сакрального типа возникла письменность в Древнем Египте и

у древних китайцев. И по-видимому, письмо (а точнее, пиктографическое письмо) вообще возникает первоначально исключительно с функцией: изолированно, обособленно транслировать идеальное содержание. Просто у ряда народов этот тип схематизации либо просто забывается, и затем создается

стр. 494

алфавитизированное письмо, либо намертво начинает связываться с речью, как и произошло в иероглифическом письме китайцев.

Что касается проблемы создания алфавита, то здесь невозможно согласиться с мнением Г.В. Гегеля о превосходстве алфавитного европейского письма над иероглифическим китайским письмом с точки зрения более высокого уровня идеальности первого. Иероглифическое китайское письмо загромождено, с точки зрения Г.В. Гегеля, чувственными зрительными образами, а алфавитное письмо уже основано на чистой идеальности произвольно устанавливаемого в духе соотнесения начертания буквы со звуком. Все дело в том, что алфавитное письмо связывает фонему, то есть смыслоразличительный звук (по Л.В. Щербе), с графическим визуально фиксируемым знаком. Безусловно, смыслоразличение связано с различением и противопоставлением образов, но очень удаленно, опосредованно и косвенно. Графический знак-буква не является средством различения одной образной структуры с другой образной структурой. Диарезис осуществляется в данном случае по принципиально иному основанию — различаются звуко-смыслоразличительные образования при помощи графического знака. Отслаивание и фиксация членораздельных звуков на основе графических знаков — вот в чем смысл алфавитного письма. Но при этом остается в стороне вопрос, какой порождаемый человеком образ, какое видение получает внешнее выражение и визуально-графически организуется. Критикуя чувственно-сенсуалистический характер китайских пиктографических знаков, Г.В. Гегель выделяет в качестве примера буквы европейских алфавитов, в которых отсутствует какое бы то ни было наглядное внешнее сходство между собранными из букв словами и обозначаемыми предметами. Но полная независимость знака от обозначаемого предмета оборачивается произвольной договоренностью и консенсусным позитивизмом.

Знак может иметь любое графическое выражение, лишь бы его приняли и стали употреблять все заинтересованные стороны. Самые

разнообразные теории символизма и нацелены на проблематизацию, усомнение и слом именно этого положения. Но если, действительно, попытка найти внешнее сходство с чувственным предметом в знаке есть вульгарный сенсуализм, то что же можно противопоставить консенсусно-договорным механизмам создания графических форм? На наш взгляд, только одно: способность видеть и воспринимать сверхчувственные (идеальные) сущности, имеющие процессуальную природу, то есть мыследеятельность (мышление, деятельность, действие, понимание, рефлексия) и благодать Святого духа, но не столько "формы вещей вне самих вещей" (Э.В. Ильенков), то есть эйдосы в соответствии с платоновским идеализмом, сколько реальность процессов, в которые включен сам их носитель и участник. Когда мы говорим про

реальность процессов, мы противопоставляем процессу, который организует и строит сам деятель, представление о процессе как замещенном объекте, с которым работает теоретическая физика. Для так понимаемого процесса отсутствуют заранее заготовленные универсалии, то есть общие понятия и категории, их необходимо вычленять и подготавливать заново в соответствии с живым видением самого развертываемого и осуществляемого процесса. Поэтому данный тип идеализма называется трансцендентальным идеализмом, требующим выхода — трансцензуса (причем постоянно осуществляемого) — за рамки отработанных и заданных универсалий. В соответствии с данным подходом приходится постоянно разотождествлять весь язык как ставшее (или точнее область ставшего) и организацию живых процессов и строить заново язык для фиксации и обозначения содержания и форм живых процессов. С этой точки зрения, в рамках трансцендентального идеализма постоянно развертывается каждый раз заново процесс *порождения языка*. Но в этом смысле процесс порождения языка имеет совершенно другую природу. Это — отнюдь не порождение звучащей речи, но порождение овнешняемого и материализуемого на основе знаков пласта сознания. Построение овнешняемого пласта сознания невозможно без коллективно-коммуникативных взаимодействий, то есть без формирования мыследеятельностно-коммуникативной сети. Более того, после появления коллективно анализируемого овнешняемого пласта сознания^[1] этот внешнесхватываемый пласт и становится сознанием, а внутренне неовнешняемое не выступает как сознание. С этой точки зрения генезис языка является полигенезисом, поскольку происхождение

языка одновременно связано с происхождением сознания и коллективности. Но самое главное состоит в том, что этот процесс, как осуществившийся однажды в истории, отнюдь не закончился, но продолжается вновь и вновь. И подлинный процесс творчества связан с тем, что он захватывает и воспроизводит процесс минимум трех генезисов: языка, сознания и коллективности. Поскольку, как верно замечал, по свидетельству П.Г. Кузнецова, Э.В. Ильенков, предпосылкой всякого творчества, и творчества Г.В. Гегеля в том числе, является наличие языка и образов. Но творческой личности язык и образы могут быть даны лишь через включение личности в процессы генезиса языка, сознания и коллективности.

Возникает основной вопрос: имеет ли это письмо на основе схематизации и построения схем какие-либо правила или оно строится абсолютно анархически и произвольно? Г.П. Щедровицкий предложил эти правила. Схема должна иметь категориальную проработку (прежде

всего в ее устройстве должно различаться функциональное и морфологическое), должно учитываться соотношение предельных, объемлющих и предметных онтологий, должны различаться схемы онтологические, реализационно-деятельностные (организационно-деятельностные и организационно-технические) и схемы-принципы, совмещающие на себе обе эти функции. Таким образом, оказывается, возникает ситуация с выделяемым материалом, позволяющим изолировать и вычленять идеальное содержание, которое становится предметом проработки.

Но если графические изображения рисуются по определенным правилам и в их материале происходит соотнесение и связывание разных смысловых кусков, может быть, это и есть странный новый вариант математики, в которой просто отсутствует нумеричность и счет, но которая позволяет впервые материализовывать и объективировать процессы понимания? Это положение создает возможность для проблематизации, в том числе и культурно-исторической концепции А.И. Кобзева[2], в которой древнекитайский тип науки и древнегреческий противопоставляются как нумерология, задушившая протологику, и протологика, соответственно, вытеснившая нумерологию. У нас же появляется образование, которое выступает общим и единым и для древних китайцев, и для европейцев — это нечисловая, нenumерологическая

схематология или математика. Оно, это образование, организующее воззрительность и в китайской письменности и в онтологических схемах европейской науки, позволяет поднимать абсолютно новые вопросы развития мышления как такового, ставя вопросы о прерывности — непрерывности движения содержания и развертывания формы. Ведь до сих пор непонятно, существует ли в развитии европейского мышления жесткая нормирующая нагрузка на зрительную компоненту или она вообще не существует и ее просто нет, несмотря на особую роль эйдоса в соответствии с принципами древнегреческой философской научности? И с этой точки зрения воззрительность отдается на откуп субъективным механизмам сознания в отличие от буддистской консциентологии, где воззрительность и то, что конкретно нужно видеть, объективируется, очень жестко нормируется и операционально транслируется. Отсюда возникает и новая задача исторического, или точнее, историко-воззрительно-онтологического познания: попытаться схематизировать онтологические видения в разных научных дисциплинах, в их историческом развертывании, чтобы ответить, например, на следующий вопрос: а транслируются ли вообще онтологические формы в истории мышления, развиваются ли онтологии или они вытесняются другими - новыми?

Когда обычно роль прикладной математики связывается с исправным

действием электронно-вычислительных машин, забывают, что сегодня мы стоим на пороге порождения машин другого типа с другими возможностями. Эти машины вполне способны, как минимум, сохранять и удерживать создаваемые наглядные чертежи, рисунки, схемы и тем самым обеспечивать процесс трансляции предельно субъективных, казалось бы, образований от человека к человеку. До этого, по верному замечанию П.Г. Кузнецова, от человека к человеку последовательно передавались идеальные геометрические фигуры — окружность, квадрат, которые невозможно реализовать и построить в материальной форме (в силу несоизмеримости радиуса и длины окружности, диагонали квадрата и его стороны). Возникает вопрос: можно ли построить язык преобразования и операционально-алгоритмические способы перехода от образа к образу, от схемы к схеме по законам самих схем? Более того, осуществить такую организацию схем, чтобы этот перескок-переход осуществлял не человек, сориентировавшись в

заданном наборе графических изображений и схем, но сама машина. Если это оказывается возможным, то схемы и наглядные изображения начинают выполнять роль математики и операционального языка, оестественного в устройстве машины. Создание подобных машин предполагает синтез числовых закономерностей и схематических структур, то есть на нашем языке нумерологической и ненумерологической математики.

Подобное движение имеет, на наш взгляд, прямое отношение к проблеме происхождения языка, поскольку в этом случае человек занимается совершенствованием собственной смысловой воззрительности — он совершенствует систему образов. Очень интересно обратить внимание на то, как он это делает. В этом случае человек, фактически, удваивает свой собственный идеально-смысловой мир, так как при помощи материальной схемы полностью выражает то, что он удерживает в сознании. За счет этой материализации в результате выражения человек продолжает удерживать образ в сознании, но он объективирует и материализует этот образ, противопоставляя его самому себе, собственному сознанию. Таким образом, в результате подобной работы человек удваивает объем собственного сознания. То, что заполняло его сознание, теперь предоставлено бумаге или доске (это и есть реализованное сознание), а опустошенное сознание тут же будет заполнено новым смыслом.

На наш взгляд, этот момент с удвоением объема сознания и, следовательно, мира (то, что удерживает сознание во всей беспредельности для человека в данный момент, и есть мир) является характернейшим для ситуации происхождения средств в отличие от происхождения орудий. Для средства обязательным моментом является организация сознания, удерживающего целокупное представление о продукте, получаемом данным инструментом. Существование продукта в определенный момент

удерживается только сознанием. Совершенствование средства — это совершенствование организации сознания, удерживающего-порождающего проектируемый продукт. Орудие может быть средством, но средство никогда не редуцируемо только до уровня вещного инструмента.

С этой точки зрения может быть очень серьезно уточнена цитата нововременного автора, которую так любил Л.С. Выготский: "Nec manus nuda, nec intellectus sibi permissus multum manet: instrumentis et auxiliis res perfectur..." (Bacon). Помимо голых рук, интеллекта, предоставленного самому себе, орудий, совершенствующих вещи, существуют ситуации преобразования самого себя, форм организации коллективной мыследеятельности. В этих случаях человек превращает форму организации сознания в средство разрешения этих ситуаций. Сразу оговоримся: мы не считаем, что человек произошел от обезьяны, и мы не считаем, что живое могло возникнуть из неорганических молекулярных коацерватов. Мы считаем, что сознание и дух существуют вечно.

На первом этапе ММК при работе в системномыслительном подходе была выдвинута идея разработки алфавита операций. На наш взгляд, идея блестящая, заключающаяся в вычленении конструктивно-процессуальных единичек, позволяющих описывать и операционально строить процессы мышления. Но с точки зрения проблем семиотики идея алфавита, как мы пытались показать выше, является неверной. Возможно, идея алфавита была выдвинута под влиянием работ математика А.А. Ляпунова. Мы считаем, что должны быть определены единички по типу иероглифических элементов, например, идеографики и фонетики, — единички, маркирующие смысл, и единички, маркирующие звучание. С.В. Наумовым в г. Новая Утка в 1994 году была выдвинута идея конструктивов. Она, на наш взгляд, не получила своего дальнейшего развития — но в проработке этой идеи все дело. Задача состоит в следующем: на каком фиксированном, но одновременно открытом, постоянно расширяемом наборе графических элементов, допускающем очень большую меру гибкости и пластичности, могут воспроизводиться все духовно-мыследеятельностные структуры: мышление, мыследействие, коммуникация, мыследействие в системе своих исторически возникших и воспроизводимых организованностей. В этом случае конструктивы начинают выступать как специально строяемый, организующий воззрительность рассудок. Но какова идея метода, позволяющая так работать с конструктивами?

Идея метода — 5

На наш взгляд, метод, накопившийся и выросший в структуре системномыследеятельностного подхода (то есть в способах движения тех,

кто работает в системномислемедеятельностном подходе), состоит в следующем: сделать предметом специального освоения и проработки сам переход от практики мыследеятельности к представлению содержания этой практики в формах мышления [Рис. 31).

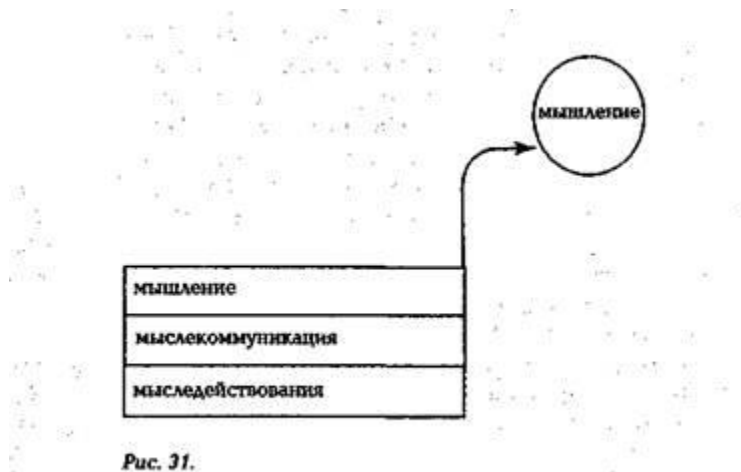


Рис. 31.

Так выделяемая и вычленяемая единица создает возможность относиться прежде всего к философии абсолютного идеализма Г.В. Гегеля, к идее тождества бытия и мышления. Но в основу данного метода вместо идеи тождества бытия и мышления положена контролируемая идея разотождествления мыследействительной практики и мышления. Вариант тождества бытия и мышления (мыследействительной практики и мышления) тоже, конечно, возможен, но как предельный вырожденный случай. Как правило, этот случай связан с такой ситуацией, когда мощь мышления сопоставима с мощью мыследеятельности в целом, хотя в мышлении, помимо мышления, присутствуют и мыслескоммуникация, и мыследействие. Мощь мышления сопоставима с мощью мыследеятельности в ситуации проблематизации и в ситуации проектирования. В одном случае, все идеальные представления и идеализации, вычленяемые в мышлении, реализуются в ситуации в системе мыследеятельности, в другом случае, на смысловых структурах мышления осуществляется переход из прошлого в будущее всей субстанции мыследеятельности. Во всем остальном

множестве случаев мышление не тождественно полной структуре мыследеятельности.

Изображенная на рис. 31 структура метода отнюдь не должна пониматься так, что "теперь из системы мыследеятельности надо выходить в еще какое-то мышление". Идея состоит в другом. Необходимо

стр. 500

воспроизвести в традиции, сконструировать, спроектировать, построить формы мыслимости по отношению ко всей совокупности мыследеятельностных практик во всемирной истории. С этой точки зрения выстроенная схема образует единичку во многом схожую, если мыследеятельностно не тождественную со схемой знания. Система мыследеятельности тождественна с объективным содержанием, а система мышления на рис. 31 тождественна знаковой форме. Таким образом, воспроизводится схема знания и метод построения процессов мышления, соответствующий системномыслительному подходу или, на нашем языке, методу 1.

Принципиально заметить, что сам переход от полной системы мыследеятельности к мышлению не может быть описан и представлен в мыследеятельностных схемах и интерпретирован на основе мыследеятельностных механизмов. Поэтому стрелку на рис. 31 следовало бы интерпретировать как трансцендирование из сложившейся и освоенной практической системы мыследеятельности. С этой точки зрения, трансцендирование не есть мыследеятельностный процесс, он не есть деятельность. Трансцендирование есть культурно-исторический духовно-эволюционный процесс, лежащий в основе происхождения языка, мышления, сознания и коллективности. После того, как трансцендирование произошло, результату культурно-исторического процесса может быть приписан мыследеятельностный механизм. Это, на наш взгляд, в точном смысле проблематика, которая в подходах трансцендентального идеализма и в неохегелеизме (R.Lauth, F.Baader, K.Hahn, E.Fuchs, H.Glewitzkiy, P.Schneider) обсуждается как первичное и вторичное конституирование. Так вот, приписывание процессу трансценденции мыследеятельностного механизма есть всегда вторичное конституирование, а сама трансценденция связана с первичным конституированием, которое имеет эволюционно-случайную

природу, а точнее, природу мыследеятельностной свободы или природу проектируемой нормы — категорического императива.

Именно эта проблематика первичного конституирования позволяет, например, таким исследователям как Ф.К. Баадер сближать И.Г. Фихте и Платона (что, впрочем, очень сильно напоминает мысли раннего А.Ф. Лосева, показывавшего, что представителем исторического материализма по понятию как раз является Платон).

С другой стороны, нам очень важно обратить внимание на то, что механизм трансценденции имеет антропологическую природу, поскольку выход из сложившейся формы практики в *дополнительные духовные уровни* всегда связан с изменением форм организации сознания и антропологических механизмов регуляции человека; с этой точки зрения, наш интерес к организации сознания — это не абстрактно-интеллигентская проблема, но вопрос о реальных резервах человека,

стр. 501

способного осваивать новые духовные уровни. Поэтому вопрос о трансценденции при подобном подходе — это вопрос о своеобразной *духовной лестнице*, которая существует как способы перехода (перескока) с уровня на уровень. С точки зрения данного понимания схема метода, изображенная на рис. 31, должна быть очень серьезно уточнена при анализе устройства и организации схематизма. Данная схема есть организационно-антропологическая схема, проект того, что должно быть сделано для того, чтобы появилась реальность метода-5 в рамках традиции Московского методологического кружка.

Идея системномыследеятельностного языка как набора патернов из конструктивов

Изображенная на схеме структура метода-5 представляет для нас, кроме всего прочего, организм по переработке знаний всех имеющихся наук и практик. Эта переработка должна строиться в соответствии со специальными методологическими техниками распрямления и опредмечивания. По отношению ко всякому знанию должен быть восстановлен мыследеятельностный контекст его употребления и порождения. Генезис знания принципиально связан с генезисом базовой идеализации или идеализационного

предмета, стоящего за знанием и знаковой формой, а также за механизмом трансцендирования от исходной мыследеятельностной ситуации к идеализационному предмету. В истории развития мышления, на наш взгляд, всякое знание, связанное с конструированием мыслительного предмета, по своему происхождению предполагает антропологическое освоение нового духовного уровня. Затем, когда знание создано, предметизовано, технологизировано и уплощено, выход на новый духовный уровень не требуется. Знание превращается в технический инструмент, способствующий облегчению усилий.

Ранее мы в своих работах, в частности, в книге *"ОДИ в образовании (технология прорыва в будущее)"*, выдвигали подобные идеи и даже предлагали сходную схему. В частности, обсуждая процесс развертывания мыследеятельностного содержания в образовании, мы показывали, что в этом случае осуществляется переход от содержания-1, удерживаемого в мышлении, к его реализации в мыследеятельности, и затем переход от мыследеятельности к мышлению, где осуществляется вычленение содержания-2. То есть при помощи данной схемы, представленной в указанной выше книге, мы обращали внимание на особую значимость организации двупространственной структуры, в которой есть пространство мыследеятельности, пространство мышления и процессы перехода между ними. Мы прорабатывали прежде всего переход

от пространства мышления к пространству мыследеятельности, который является принципиально значимым для процессов формирования замыслов и их реализации в мыследеятельности. Но тогда мы еще не осознавали особой значимости освоения процессов выхода из практической системы мыследеятельности в чистое мышление как принцип и как подход. Поскольку освоение этого подхода приводит к развертыванию всего арсенала методов методологической работы.

Вместе с тем схема, изображенная на рис. 31, задает механизм реализации и мыследеятельностное содержание по отношению к известной в методологии схеме знания. Как известно, схема знания состоит из элементов: *объективное содержание, знаковая форма*, связанных стрелками интенциональных отношений. Онтологически различным типам объективного содержания соответствуют процессы, функциональные структуры, организованности, связи,

материал мыследеятельности в системах и фрагментах систем мыследеятельности. Знаковая форма должна быть отнесена к системам чистого мышления, где помимо знаковых структур должны выделяться базовые идеализации и идеализационные предметы.

До построения мыследеятельностного подхода, и на его основе схемы подхода методологии-5 (см. рис. 31), схема знания не имела реализационных механизмов, и с этой точки зрения развертывание теоретических построений на основе схемы знания без реализационно-практических систем являлось способом построения абстрактных квазиматематических формально онтологизируемых теорий. Связывание схемы знания и системномыследеятельностного подхода на основе схемы методологии-5 является реализацией метода Г.В. Гегеля в соответствии с проективно-геометрической реконструкцией этого метода П.Г. Кузнецовым, где причина и следствие перефункционализируются и меняются местами, и последнее следствие в цепи переходов является одновременно причиной первой исходной причины. Говоря другими словами, схема методологии-5, полученная на основе осмысления и задействования всех методологических схем и принципов, переопределяет исходную первую методологическую схему — схему знания.

Возникает вопрос: в какой мере намечаемые и задаваемые схемоформы, схемоиероглифы отражают и отображают сам момент трансценденции (результата) и трансцендирования (процесса) из системы мыследеятельности в чистое мышление? В очень большой степени. И здесь мы должны вернуться к понятию конструктива. Конструктив принципиально является двуматериальным, двуфактурным (фактура — организованный, сделанный материал) образованием. Интересен способ интерпретации диалога Платона "Государство" Н.Г. Алексеевым, при помощи которой он демонстрирует понятие конструктива в этом диалоге. В "Государстве" Платон задает ряд государственных форм,

связанных процессами переходов от одной формы к другой. В целом весь этот процесс переходов определяет деградацию и гибель исходной совершенной государственной формы. Каждой из этих форм Платон ставит в соответствие тип человека. При этом смена антропологических типов определяется автономными процессами взаимосвязей людей в пространстве рода, но, безусловно, в конкретной социальной ситуации, которая определяется и

конкретной государственной формой. Получается система сцепленных двойных рядов {Рис. 32}, где первый ряд — ряд государственных форм, второй ряд — антропологические типы. Поскольку переход от одного антропологического типа к другому определяется автономными механизмами порчи рода после того, как система выведена из равновесия и разрушен устойчивый тип государства, детериорация (порча) антропологических типов становится механизмом ухудшения форм государственного устройства.



Рис. 32.

Но конструктивом в данном случае является сцепленная двуфактурная структура, которая, что ясно из схемы, обеспечивает соотнесение государственного устройства и антропологической формы. (Можно утверждать, что, помимо идеи двуфактурности, конструктив обеспечивает связь двух пространств. И с системной точки зрения идея конструктива имеет следующий вид: в основе получения конструктива лежит процесс связывания двух пространств, который завершается в форме связи этих пространств на основе материализации этой связи как соединения двух разных фактур.)

Но подобным образом организованы все методологические схемы: схема знания, схема многих знаний, схема "предмет-объект", схема

терминологической работы, схема шага развития, схема переноса опыта, схема воспроизводства деятельности и трансляции норм культуры, схемамыследеятельности. Все эти схемы либо образованы одной связью двух пространств и двух фактур, либо они могут быть разобраны на несколько сочлененных друг с другом единичек — конструктивов подобного рода, либо исходный единичный конструктив может быть дорожен до нескольких сочлененных единичек конструктивов.

Подобную идею о разложении методологических схем на наборы конструктивов, как мы уже сказали, высказывал на методологической игре по теме "Схематизация" в городе Новой Утке в 1984 году С.В. Наумов, но в то время она не была воспринята коллективом. И понятно почему. Тогда не было задачи ставить создание методологических схем *на поток*, технологизируя его, встраивая и включая эту проработку во всевозможные контексты практического освоениямыследеятельности.

Почему же так важна идея конструктивов? Поскольку она позволяет контролировать, в каком типе конструктива работает данный методолог и, в частности, отвечать на вопрос: насколько архаичен данный конструктив? Конструктив для нас — это такое образование, которое позволяет размножить проблему разотождествления и соотношения реальности (мыследеятельности) и действительности (мышления) и перевести ее от глобальной принципиальной проблемы к множественному способу решения в каждой точкемыследеятельностной практики при получении всего универсумального наборамыследеятельностных знаний. Конструктив должен быть так устроен, чтобы в его устройстве каждый раз решался вопрос о переходе (трансценденции) от реальностимыследеятельности к действительности мышления.

Связь методологии-5 и богословия

Связь православной богословской традиции и системномыследеятельностной методологии нуждается в специальном анализе и обнаружении. Для нас этот момент единства и связи принципиален. Нам кажется неправильным способ раздробления личности и сознания, если человек по понедельникам — системномыследеятельностный методолог, а по воскресеньям — не методолог, но правоверный христианин. Необходимо выявить: что присутствует в православной традиции, что делает ее основанием системномыследеятельностной методологии. А то, что не

соответствует в системномыследеятельностной методологии православной традиции, может быть, просто выбросить, предварительно проблематизировав и раскритиковав, считая, что это от лукавого.

стр. 505

На один немаловажный пункт давно обращал внимание Н.Г. Алексеев, сопоставляя и сближая православно-богословское понятие соборности и методологическое понятие мыследеятельностной коллективности. Действительно, понятие соборности, выражающее основной принцип строя и организации православного сознания, имеет очень четкое соответствие операциональному, даже в чем-то технологическому понятию коллективности, выработанному и сложившемуся именно в структуре системномыследеятельностного подхода. Например, понимание того, что на игре преимущество имеет коллективное познание над индивидуальным, часто может быть более остроумным, верным, но все-таки несопоставимым с познанием и программным действием всего коллектива в целом. И, если по каким-то причинам человек (личность) считает необходимым настаивать на своем собственном индивидуальном познании ценностно, например, не совпадающем с деятельностью всего коллектива, ему тогда придется уходить из этого коллектива (например, чтобы формировать другой).

Заглядывая в богословскую традицию, мы странным образом обнаруживаем наличие там уже вычлененного и осознанно задаваемого конструктива в нашем смысле. Это прежде всего обнаруживается в проблеме: две природы и две воли Бога-Сына, а также в проблеме теозиса человека. Само соединение во Христе двух природ — божественной природы и человеческой природы — задает исходный конструктив в нашем смысле. Этот конструктив имеет принципиально организационно-мыследеятельностную, реализационную, а не объектную природу. Более того, нам представляется, что генезис так называемых организационно-деятельностных принципов, определяющих конкретное осуществление и личностно-антропологическую реализацию идеального содержания (Афанасий Великий, Григорий Нисский, Иоанн Златоуст, Максим Исповедник, Григорий Палама и другие), берет свое начало именно в патристике, а исходной точкой объектных и объектно-онтологических представлений являются работы Аристотеля и схоластов.

Доказательством того, что исходно вычленяемая нами схема-принцип конструктива имеет очень серьезную основу в православном богословии, является, на наш взгляд, следующая цитата: "Эллинистическая мысль не могла допустить соединения двух совершенных начал: "два совершенных не могут стать одним". Борьба за христологический догмат продолжалась около четырех столетий, прежде чем христианское безумие не восторжествовало над эллинской мудростью. Здесь, как и в догмате троичности, суть заключается в различении природы и ипостаси. Но в Троице — одна природа в трех ипостасях, во Христе — две различные природы в одной ипостаси. Ипостась включает в себе и ту и другую природу. Она остается одной, становясь другой: "Слово стало плотью", но божество не становится человечеством, человечество

не превращается в божество. Таков смысл христологического догмата, сформулированного Халкидонским Собором: "Последующе божественным отцем, все единогласно поучаем? исповедывати единого и тогожде сына, Господа нашего Иисуса Христа, совершенна в Божестве и совершенна в человечестве, истинно Бога и истинно человека, тогожде из души и тела; единосущна Отцу по Божеству и единосущна тогожде нам по человечеству, по всему нам подобна, кроме греха; рожденна прежде век от Отца по Божеству, в последние же дни тогожде, ради нас и ради нашего спасения, от Мари Девы Богородицы, по человечеству; единого и тогожде Христа, Сына, Господа, Единородного, во двух естествах неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно познаваемого, никакоже различию двух естеств потребляемому соединением, паче же сохраняемому свойству коегождо естества во едино лице и во едину ипостась совокупляемого; не на два лица рассекаемого или разделяемого, но единого и тогожде Сына и Единородного Бога Слова, Господа Иисуса Христа»[3]. Нас поражает этой формуле ее апофатический характер; в самом деле, соединение двух природ выражается четырьмя отрицательными определениями: неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно. Мы знаем, что две природы соединены в одном лице, но как — остается для нас тайной, обоснованной непостижимостью различия-тождества природы и личности. Так Христос, Лицо Божественное, имеет в Себе два различных и в то же время соединенных начала. Можно сказать, что Сын Божий страдает и умирает на кресте, но потому, что может страдать и умирать по Своему человечеству. Равным образом можно сказать, что, рождаясь, как Младенец, в вифлеемских яслях, распятый на кресте или покаясь во гробе, он

продолжает управлять всем тварным миром по Своему всемогуществу, по Своему Божеству, не претерпевающему никакого в Себе изменения. Этот момент соединения в ипостаси Бога-Сына двух природ является системно устроенным конструктивом в нашем понимании. Налицо все та же самая двупространственность и двуфактурность, объединенная ипостасью Второго Лица Троицы. Если вводить по отношению к данному конструктиву позицию молящегося человека, то возникает возможность лишь при действии Святаго Духа реализовывать данный конструктив, то есть соединяться с Телом Христовым, человеческой личности принимать Божественность, вступая в процесс теозиса. Таким образом, с системной точки зрения в данный конструктив, во-первых, заложен определенный процесс — теозис (обожение), определяющий связывание разных фактур и разных природ. Во-вторых, существует результат этого связывания, то есть сама реализованная связь в ипостаси личности Христа. В-третьих, эта онтологически (сущностно-бытийственно) конституируемая связь всяким простым смертным при условии помощи

ему Святым Духом может быть взята не как лежащий вне нас объект мышления, но как реально осуществляемая энергийная (то есть мыследеятельностная) практика. Таким образом, становится понятно, что конструктив — это принцип. Недостижимая в конкретной ситуации для данного уровня развития конкретной личности, конкретного человека форма его реализации схватывается онтологическим мышлением: как понимание-вера — такое возможно, и как программа — туда, в этом направлении надо двигаться, идти. Но принцип осваивается только в том случае, в том числе и абстрактно-мыслительно, онтологически, если человек тут же начинает его реализацию и его осуществление, то есть на своем уровне развития реализует в собственном действии данный принцип и тем самым попадает на путь. Но таким образом, освоение принципа предполагает единое мыслительно-онтологическое и реализационно-действительное его осуществление. Именно этот момент конституирует необходимость жесточайшей связи мышления и действия, которая и определяется верой.

Онтологически-мыслительно удерживаемое направление движения задает связь отдельным конкретным шагам реализации данного принципа. Без действия онтологически-мыслительные содержания превращаются в игру абстракции, в возможные мыслительные

вариации этих абстракций. Без онтологически-мыслительного измерения действие превращается в ситуативные манипуляции и колошения, ограниченные сегодняшним уровнем развития сознания и личности человека. Удержать онтологическое измерение как вектор и направление движения, в котором надо двигаться, а вместе с тем двигаться на данном уровне возможностей действия невозможно, можно только верой. Именно она позволяет удержать мыслительно-онтологические содержания как реально существующие, несмотря на собственную невозможность в данный конкретный момент их реализовать и достичь уровня их осуществления.

Методология и Большая история (фихтеанские мотивы). Разработка фихтевской философии в Московском методологическом кружке. (Системноисследовательская методология и И.Г. Фихте)

Идея рефлексии

К новейшим работам по изучению фихтевской философии в России относятся исследования, проведенные в Московском методологическом

кружке. Эти исследования отличаются от традиционных науковедческих и историко-философских работ. Задача, которую решали представители Московского методологического кружка, состояла в том, чтобы втянуть живую фихтевскую философию в контекст не абстрактных исследований, но собственного самоопределения и жизни. Важно было определить, в какой мере сам метод мышления И.Г. Фихте и сформулированная им проблематика актуальны, реальны и близки группе разнопредметных специалистов, поставивших задачу разрабатывать методы мышления и деятельности в различных предметных областях практики и предметных дисциплинах.

Основная признаваемая заслуга Московского методологического кружка состоит в том, что были спрограммированы исследования и анализ рефлексивных процессов (Г.П. Щедровицкий, В.А. Лефевр, Н.Г. Алексеев). Гигантская заслуга Г.П. Щедровицкого в том, что рефлексивные процессы были поставлены в контекст решения практических задач, но не абстрактного интеллигентского

умствования — свойства, часто приписываемого русской интеллигенции. Г.П. Щедровицкий ввел представление, в соответствии с которым рефлексия возникает в ситуации разрыва в деятельности. При этом разрыв в деятельности определяется отсутствием средств ее осуществления. И только в подобном контексте могут ставиться вопросы о рефлексивных процессах, обеспечивающих выявление самого мыследеятельностного процесса, который, конечно же, не существует натурально и требует своего выявления. На наш взгляд, совершенно очевидна фихтевская идея столкновения, "натыкания" (Anstoss) на "не-я", где в качестве этого "не-я" полагается ситуация разрыва в деятельности, ситуация, в которой невозможно осуществить мыследеятельность. Таким образом, налицо, с одной стороны, продолжение программы И.Г. Фихте с выходом в другой пласт предметной действительности, но с другой стороны, кардинальное изменение ряда его понятий. Во-первых, в качестве "Я" полагается система предметной профессиональной мыследеятельности, осознаваемая данным конкретным субъектом. В качестве "не-я" рассматривается ситуация, в которой мыследеятельность осуществлять невозможно из-за того, что отсутствуют средства профессиональной мыследеятельности. Таким образом, методологический кружок вводит совершенно другую реальность — реальность деятельности. Самодеятельность — лишь часть этой совершенно другой реальности, самодеятельность — это профессиональная практическая мыследеятельность, в которой самосознание профессионального деятеля неразрывно с самой профессиональной мыследеятельностью. Но существуют другие огромные классы и типы мыследеятельности, которые отчуждены от личности-деятеля и могут осуществляться машинообразно. Возврат же к единству самосознания личности и к ее включенности в

мыследеятельностный контекст определяется рефлексией средств собственной профессиональной работы, поскольку в отличие от вещных орудий средства принадлежат сознанию личности и не могут быть от него отчуждены. Таким образом, в акте разрыва в мыследеятельности происходит восстановление видения мыследеятельности {своеобразное *intellektuelle Anschauung der Denктаetigkeit*) и средств ее осуществления. В этом случае носитель этой деятельности, осуществляющий подобную работу, и есть фихтевское Я.

Примечание

Из данного рассуждения видно, что основная задача Московского методологического кружка состояла отнюдь не в том, чтобы воспроизвести и предъявить собственное понимание фихтевской философии. Был построен подход, при котором выстраивался новый культурно-исторический контекст и новая система предметных понятий, но при этом, получая совершенно новую интерпретацию и новую трактовку, сохранялась и воспроизводилась основная единица фихтевского метода.

Идея знания

ММК и Г.П. Щедровицким была заново введена в обиход проблема знания. Был сформулирован и поставлен вопрос, что такое знание и как с ним можно практически работать; выдвинуто предположение, что как раз знание является единицей, транслируемой и передаваемой в истории. Было рассмотрено представление о соотношении знания и процессов мышления, было выработано понятие о понятии, фиксирующее момент происхождения знания. Важнейшим моментом оказались положения: первичности для конституирования знания процессов его употребления[4] над процессами генезиса и оформления знания в особой знаковой форме. Но наиболее важной проблемой явился выявленный в ММК вопрос о синтезе знаний, проблемах и методах этого синтеза.

Именно этот акцент на знании, движущемся и разворачивающемся в процессах мышления, на разных типах знаний очень сильно сближает системноисследовательскую методологию и философию И.Г. Фихте. Вместе с тем Г.П. Щедровицкому и другим членам Московского методологического кружка, прежде всего Н.Г. Алексееву,

удалось выделить практические способы работы со знанием, а именно: конструирование, онтологическую работу, а также анализ форм и способов этой работы. И здесь мы видим решительное различие между философией И.Г. Фихте, выражающей эпоху немецкой классики, когда нечто продумывается, рефлектируется, но при этом не протраивается буквально, материально, предметно. Основная идея Московского методологического кружка и состояла в том, чтобы перенести принципы Практической работы в духовно-

спекулятивную область и начать активную конструктивно-конструирующую мыследеятельность. При этом с самого начала понималось, что работа с идеальными сущностями и знаковыми формами — это не работа с вещами, поэтому необходимы другие схемы подобной мыслительной деятельности. Здесь опять мы видим большое *сходство* с точкой зрения И.Г. Фихте (для которого мышление есть продолжение практического дела-действия), но и определенное *различие*. Необходимо было найти формы организации дела-действия в сфере теоретической работы, и эти формы были найдены и зафиксированы в виде схем. В соответствии с принципами конструктивной работы оказалось возможным включение практически в любую область инструментальных систем, обеспечивающих переструктуризацию и преобразование имеющихся онтологических схем, идеализации, моделей, знаний. Было четко осознано, что все определяют принципы методологической работы, то есть деятельность по конструированию и протраиванию знаний и знаниевых структур, и стало очевидно, что основанием конституирования системы знаний является *деятельность* мышления, а не *объект*, в отличие от эволюционно формирующихся знаниевых систем знаниевых систематик.

Идея идеальной действительности и идея схемы-знака

В этом случае оказывается необходима способность *видеть* деятельность. На наш взгляд, это и есть *intellektuelle Anschauung* — интеллектуальное созерцание, о котором говорит И.Г. Фихте. Эта способность конституируется у человека наличием идеальной действительности, которую он эволюционно вырабатывает и конструирует. В истории культуры и развития мышления первым человеком, который выработал понятие об идеальной действительности, хотя и не использовал этого термина, был, как мы считаем, Николай Кузанский. Он придумал, как можно мыслить не одну идеальную фигуру — круг, но всю совокупность окружностей на основе представления максимально большой окружности, равной прямой линии и треугольнику. Интересно то, что в отличие от Николая Кузанского, И.Г. Фихте вычленяет такую действительность, которая одновременно является реальностью,

поскольку — это не идеальная действительность вещей, но идеальная действительность самодеятельности и движения мыслящего. Одновременно эта реальность лежит за структурой

отработанных различий и слов, хотя и может выражаться в словах. Для этого речевые формы должны специально преобразовываться, чтобы соответствовать реальности самодеятельности. То есть это и есть трансцендентальная действительность-реальность идеального, которая описывается трансцендентальной логикой И.Г. Фихте. Эта трансцендентальная логика не тождественна ни формальной аристотелевской логике, ни категориально-диалектической логике Г.В. Гегеля. Но поскольку речь идет о весьма трудно вычленяемой своеобразном образовании идеальной действительности, тождественной реальности, но никогда с ней не совпадающей, то здесь находит свой источник, свое происхождение гегелевский принцип тождества бытия и мышления. Хотя из этой же точки может быть выделен и обнаружен совершенно другой принцип (названный в Московском методологическом кружке принципом диспараллелизма): постоянного разотождествления мышления и бытия, мышления и деятельности. Для того чтобы этот диспараллелизм мышления и деятельности можно было бы демонстрировать, результаты мышления должны получать графически наглядную форму — то есть должны схематизироваться. Г.П. Щедровицкий в Московском методологическом кружке были разработаны методологические схемы, получившие название *"методологическая живопись"*, которые можно использовать и употреблять в чрезвычайных ситуациях, получая каждый раз новые результаты. Эти схемы и начинают претендовать на роль нового методолого-управленческого рассудка, искусственно конструируемого средствами философии, методологии и логики и естественно выращиваемого на основании опыта реального действия в сложной ситуации и рефлексии результатов этого действия.

Важно понимать: создаваемая схема, на которой и при помощи которой начинает строиться и разворачиваться процесс мышления, не тождественна и не совпадает с графическим изображением. Здесь важно различить два противопоставления. С одной стороны, мы начинаем нечто видеть в объекте вне нас только после того, как мы построили изображение, нарисовали схему. Мы ничего не можем подглядеть из разглядывания вещей вне нас, если мы не осуществляем таким странным образом схематизацию и построение графических изображений, превращая в материал схематизации и схематизационной работы — материал природы. Нечто подобное, на наш взгляд, проделывал И.В. Гете, строя свою физику, альтернативную физике И. Ньютона. Затем нечто подобное стал осуществлять Э. Гуссерль. Но есть другая часть этого противопоставления: создаваемое графическое изображение не

тождественно образу, выражаемому в данной схеме. Безусловно, при построении схемы перестраивается и преобразуется образ и даже образная ткань сознания. Но идеальное (философско-методологическое) идеирование

все равно не тождественно графической материализации, графической конструктивизации рисунка и конструктивным преобразованиям предсхематических изображений. Это идеирование, на наш взгляд, связано с интеллектуальной функцией чистого понимания, рефлексивного понимания и мыслительного понимания в отличие от рефлексии, чистого мышления, понимающей рефлексии, понимающего мышления, а также коммуникативного понимания, которое связано не столько с видением, сколько со схватыванием интенций (направленности) чужого сознания коммуниканта-оппонента. Именно в поле этого эйдетического понимания-видения и формируется схема. Хотя, безусловно, решающим моментом является перематериализация системы понимания, когда помимо материала одного типа — смыслов — начинает вводиться материал второго типа — графическое изображение на бумаге или доске (см.рис. 31).

На данном рисунке изображен процесс установления связи между двумя типами материала в развертывающейся системе понимания — между материалом смыслов и материалом графем схемы. На материале графем схемы начинает формироваться и вырастать понимающее мышление, а затем мыслительное понимание и чистое мышление {Рис. 33}.



Рис. 33.

Идея мыслекоммуникации

Помимо систем чистого мышления и действия в Московском методологическом кружке была открыта реальность мыслекоммуникации, отличающаяся и от реальности мышления, и от реальности действия. Попытка одновременно рассмотреть эти три процесса и привела к

стр. 513

построению схемы мыследеятельности, связывающей все три процесса. При вычленении своеобразия процесса мыслекоммуникации было установлено, что в ходе этого типа взаимодействия происходит соотнесение и связывание разных действительностей мышления, разных ситуаций действия, разных форм организации сознания. Связывание — образование новых типов связей — оказывается возможным, если в ходе коммуникативного взаимодействия общающийся человек, сохраняя определенность своей позиции и своей идеальной действительности, способен уловить определенность позиции другого коммуниканта. В данном контексте важно понятие позиции, поскольку оно позволяет уйти от вульгарной некультурной психологической трактовки, в соответствии с которой понимание другой личности тождественно схватыванию ее субъективных особенностей. Взаимопонимание оказывается своеобразным процессом, в ходе которого удается осуществлять переход от одного личностного принципа действия к другому личностному принципу действия. Сам переход является

абсолютно творческим практическим процессом и не может калькулироваться, конструироваться и теоретически вычисляться заранее. Он требует живого участия и контакта с другим конкретным лицом.

С другой стороны, результат процесса коммуникации может объективно проявляться как сдвигка с выбранных *"трасс"* мышления и мыследействования. По этим сдвигкам и может фиксироваться участниками мыслекоммуникативной ситуации результат: произошел процесс коммуникативного взаимодействия или не произошел. Условием подобного взаимодействия является вычленяемость для коммуниканта чистого личностного принципа, позволяющего преодолеть самость, которая имеет бесчисленные формы проявлений: связанность узами профессиональной или этнической касты, религиозной или научной секты, местом и временем рождения и так далее. Selbstlose Ichheit как чистая персональность, лежащая в основе принципа действия, является стержнем мыслекоммуникации.

Здесь мы подходим к важнейшему проблемному пункту: соотношению философской, религиозной и практико-этической форм сознания (который мы специально обсудим в заключительном параграфе). Г.П. Щедровицкий был атеистом. Возможно, имея в своей родословной немецкий протестантский корень, он, не рефлектируя, реализовывал его во взаимодействии с членами своей группы. Сегодня русская философия снова стоит на пороге воспроизведения своих религиозно-философских оснований. И оттого, в какой форме это произойдет, зависит ее судьба. Мы с большим подозрением относимся ко всем одноактным прозрениям и переходам от безверия к фанатичной вере. Фихтевский принцип чистой персональности, связанный с действием, является важнейшим основанием прорыва в коммуникации к другой организации общности личностей, сохраняющих собственную свободу.

Идея программы

С нашей точки зрения, И.Г. Фихте является первым человеком в мировой истории, реально открывшим практику программного движения в мышлении и осуществлявший это движение. Идея программы состоит в выдвижении определенных принципов в

теоретическом мышлении, в реализации этих принципов в действии через *Vernichtung der Theorie*, затем в рефлексивном осмыслении ситуации действия после реализации принципов и в выдвижении новых измененных принципов на основании осмысления опыта проделанного движения. Поэтому, на наш взгляд, утверждение, что И.Г. Фихте всю жизнь искал и менял принципы науко-учения, неверно, переход от раннего И.Г. Фихте к позднему может быть понят как осуществление программного движения.

Разработанное в московском методологическом кружке понятие программы было связано с необходимостью использовать философско-методологические принципы для построения форм программного движения в различных областях практики. При этом программное движение рассматривалось как одновременное осуществление параллельно пяти процессов: анализа ситуации, целеполагания, тематизации, постановки проблем, планирования решения задач, а также перехода от одного процесса к другому. Но те же самые программные принципы использовались для осуществления собственного движения философско-методологической группы. С этой точки зрения, по мнению исследователя проблем теории деятельности Ю. Энгештрема, Г.П. Щедровицкий и члены Московского методологического кружка были сравнительно немногочисленной группой мыслителей, которых интересовали принципы выявления и анализа длительных эволюционных процессов собственного самодвижения.

Именно программный принцип организации движения позволяет раскрывать такую характеристику метода И.Г. Фихте как открытый характер создаваемой им системы. Закрытая (законченная) система Г.В. Гегеля ни в коем случае не может рассматриваться как программа. Это — завершенный и реализованный проект. Превращение этого проекта в программу происходит на основе применения по отношению к нему метода И.Г. Фихте, за счет *фихтеанизации* системы Г.В. Гегеля. Например, при постановке проблемы воспроизводства генезиса системы Г.В. Гегеля данным конкретным мыслителем на основе самоопределения в истории (например, выявление процесса становления в масштабах всемирной истории христианской позиции по отношению ко всем формам сознания) за счет вычленения оснований ракоходным методом И.Г. Фихте, на которых построена система, но которые не являются предметом осмысления внутри самой системы (например, предпосылкой для гегелевского теоретического мышления является происхождение

устной речи-языка и письменности и наличие системы образов, соотнесенной с системой языка). Программный характер фихтевской философии, на наш взгляд, требует абсолютно новых постановок проблемы изучения метода И.Г. Фихте, и уж тем более воспроизводства этого метода в контексте собственной системы мышления данного конкретного мыслителя.

К новым горизонтам

Основная проблема, которая связывает развитие системномыследеятельностной методологии с исследованием философии И.Г. Фихте, состоит в особом типе логики, необходимость и возможность которой становится очевидной исходя из анализа работ этого философа. Этот тип логики фиксирует процесс духовного самовозрастания личности со всеми возможными регрессивными отходами назад, провалами (на что справедливо указывает профессор Р. Лаут), поскольку возрастание происходит в соответствии с принципом личной духовной свободы. Полем самовозрастания является вся духовная и материальная история практического развития человечества. Особенность этой логики состоит в том, что она не столько фиксирует структуру и конфигурацию объекта, сколько тип позиционного самоопределения личности, осуществляющей действие. Тип позиционного самоопределения, безусловно, может быть переведен в структуру объекта, но не объект является первичным мыслительным образованием. Первичной является такая духовно-материальная система практической мыследеятельности, которая допускает возможность самовозрастания и допускает при сохранении самого типа позиционного самоопределения качественные изменения форм и способов реализации позиции.

Подобный тип позиционно-антропологической логики, связанной с анализом и организацией собственного действия, удивительно близок учению восточных отцов церкви: прежде всего отцов-кападокийцев, а также Максима Исповедника, Григория Паламы. Тринитарное учение — учение о Троице, логизированное Г.В. Гегелем и положенное в основу собственного логического метода, получает иную — личностно-ипостасную, антрополого-реализационную интерпретацию. И логика процесса реализации, осуществления и выращивания духовного измерения действия в масштабах мировой истории и представляет сегодня основной интерес развития

методологических исследований, нацеленных на обнаружение единства новых форм научности, политического самоопределения России и русских и присвоения истории православной церкви.

[1] О совместном выкладывании алфавита знаков по правилам см.: Лефевр В.А. Конфликтующие структуры // Проблема происхождения рефлексии и языка. М., 1979. С.99.

[2] Кобзев А.И. Учение о символах и числах в китайской классической философии. М., 1994.

[3] Лосский Н.О. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие. Киев, 1991. С. 188-189.

[4] Процесс употребления задает границу процессу происхождения. После построения процесса употребления можно впервые утверждать, что появилась определенность знания и можно анализировать процесс его генезиса.

Приложение пятое. Проектирование и мыследеятельностная практика (Мыследеятельностный мир, в котором проектируется образование)

Деятельность и практика

Обсуждая центральные для теории деятельности вопросы: каковы условия реализуемости результатов теории, вхождения в современную деловую жизнь ее языка, предметно-знаниевых и технологических результатов, — мы должны различить два принципиально разных подхода: практическое использование теоретических описаний различных форм практики как систем деятельности, а также понимание и рассмотрение всей совокупности общественных практик как деятельности.

Не усомневая второго важнейшего онтологического положения, связанного с тем, что **современная общественная практика имеет деятельностьную форму существования** {что требует, конечно же,

специального философско-методологического обоснования), мы должны ответить на вопрос: что представляет собой в данный общественно-исторический период деятельностьная форма, каковы общественно-исторические тенденции ее развития? Это прогностическое угадывание основных тенденций развития общественной практики отнюдь не означает восхваление разворачивающихся тенденций, как и появление в самой исторической практике новых моментов не предполагает автоматического развенчивания предыдущих форм исторической практики и превращения в образец для подражания того, что возникло и появилось в данный момент.

Нам необходимо отметить, что исследовательская позиция, исследовательский подход и исследование общественно-исторических тенденций не является единственной формой теоретической и научно-духовной работы среди сторонников теории деятельности. С этой точки зрения различение и противопоставление *исследования*

и познания может выступить в качестве одного из важнейших результатов XXI века. И самые разнообразные направления постмодернизма и постструктурализма, стремящиеся вырваться за парадигму Нового времени, очень близко подошли к пониманию этого обстоятельства.

В настоящий момент есть более мощные способы общественного познания, чем исследование, — это другие типы деятельности, которые можно положить в основу теоретической работы: проектирование, конструирование, программирование, планирование. Все эти типы деятельности характеризуются одним важнейшим обстоятельством — их продуктом является познание не того, что есть, но создание новых продуктов и на основе этого создания организация познания того, что не существует, но что может возникнуть. Нельзя сказать, что эти типы деятельности являются изобретением XX века. Проектирование идеального государства Платоном, конструктивные системы алхимиков — все это, безусловно, существовало. Но узкая идеология познания как исследования, сформированная в Новое время, отсекала и вытеснила эти способы теоретического осмысления на периферию форм организации научного сознания.

Проектирование, прогнозирование, конструирование, программирование и планирование являются формирующимся сегодня организационно-управленческим и политико-управленческим рассудком, создаваемыми матрицами этого рассудка. Для того, чтобы реализовывать политико-управленческие и политико-экономические цели, необходимо создавать механизмы перехода из прошлого в будущее и их реализовывать. Без расчета сценариев подобного действия, без анализа тенденций, без вычисления формирующегося ландшафта предстоящих действий, без рефлексивного анализа позиционных структур противостоящих субъектов достичь целей в сегодняшнем бурлящем общественном контексте не удастся. И здесь конкретный теоретико-деятельностный анализ, а также результаты этого анализа выходят на передний план.

Но отсюда возникает новая трудность и новая рождающаяся сегодня форма старой болезни управленческого и политического рассудка, имя которой макиавеллизм — это иллюзия управляемости и полного тотального обыскуствления (артификации) всех сфер общественной жизни. Включение в современные инфраструктуры власти средств массовой информации и превращение их в технологии формирования общественного мнения создает иллюзию возможности искусственно лепить, формировать, переделывать это сознание. И здесь теория деятельности очень серьезно отличается от позитивистских вариантов *социальной инженерии*, основанных на произвольной компоновке и изготовлении любых общественных феноменов по заказу. Теория деятельности исходит из того, что деятельность является культурно-историческим феноменом, ее формы имеют культурно-историческую

природу; деятельностью является лишь то, что обладает феноменом воспроизводства и поэтому является не чисто произвольно искусственным, но естественно-искусственным образованием. Процесс воспроизводства деятельности происходит в общественной форме и не может осуществляться искусственно-манипулятивно. Он предполагает активное включение всех форм общественного сознания в этот процесс.

Исходя из подобной позиции становится понятна ошибочность точки зрения тех теоретиков, которые считают, что до развала СССР у нас существовал примат деятельности над индивидуальным

поведением, примат коллективной деятельности над деятельностью индивидуальной, примат искусственного управленческого манипулирования над естественным проявлением свободных волеизъявлений общественных групп. На этом основании вообще признается необходимым отказ от проектного подхода к развитию общества и отдельных областей практики. Поскольку проектный подход есть целевая искусственная форма преобразования общества, практики и различных систем деятельности, а теория деятельности, экспортируемая из России, рассматривается чуть ли не как анахронизм и рудимент тоталитарного коммунистического строя. И российской теории деятельности, тоталитарной и неправильной, начинает противопоставляться теория деятельности, создаваемая в развитых странах как более либеральная и более правильная. Нам эта точка зрения представляется упрощенно-идеологической и поэтому неверной.

Все дело в том, что в России существовали гигантские технологизированные псевдодеятельностные системы с полностью отсутствовавшим целевым планом продвижения и личной формой существования людей в этих гигантских псевдодеятельностных муравейниках. Насильственная коллективизация, шарашки в ГУЛАГах — все это искусственные формы вырожденных деятельностных систем. Нельзя при этом отрицать, что внутри псевдодеятельностных массивов существовали островки подлинных высокоэффективных мыследеятельностных систем, накапливавшие деятельностный опыт формирования, развития и продвижения.

Типичной суперразвитой деятельностной системой, например, являлись штабы, формировавшиеся вокруг главного конструктора. Именно главные конструкторы—такие, например, как Р.Л. Бартини, В.Н. Головин, С.П. Никоноров, В.П. Глушко, В.М. Глушков, Б.Я. Киясов — осуществляли важнейший принципиальный ход, лежащий в основе формирования современных социо-культурных форм мыследеятельности. Они должны были координировать на технологическом уровне от сорока до восьмидесяти разных профессий (мультидисциплинарный, полипозиционный характер современных мыследеятельностных систем), связывать технологические и гуманитарные разработки, а также

формировать одновременно используемые ортогональные, непересекающиеся представления о мыследеятельностных

системах: объектно-онтологическое, конструктивно-техническое представление о создаваемом продукте и организационно-техническое (не путать с административно-бюрократическим) представление о конструктивно komponуемой и эволюционно-циклически[1] выращиваемой мыследеятельности коллектива.

Наша основная гипотеза и состоит в том, что новый тип общественно-исторической формы мыследеятельности формировался в подобных конгломератах разнопрофессиональных форм при решении стратегических задач: создании систем жизнеобеспечения для полета на Луну и Марс, разработке новых типов стратегического оружия в рамках оборонной инициативы. Интересно отметить, что профессиональной деятельности генеральных конструкторов никто не учит. Люди, которые действительно способны осуществлять эту мыследеятельность, формируются на должность эволюционно, и обычно сами проявляют инициативу по занятию в организации места генерального конструктора.

Основное наше видение концептуальной программы развития различных систем практики на основе теории деятельности состоит в следующем. Должны быть выбраны развитые опережающие образцы мыследеятельностных систем, например, образцы мыследеятельности разных КБ главных конструкторов. Предварительно придется определить и согласовать критерии, по которым мы будем различать развитые опережающие образцы от неразвитых и отстающих. Затем следует определить условия переноса и распространения этих образцов на другие области практики. Причем это не всегда перенос в буквальном смысле этого слова. Иногда необходимо сделать другой шаг, ответить на вопрос, как должна быть развита данная система практики на собственных основаниях, безотносительно к ориентации на образцы из другой системы практики, чтобы соотноситься и быть связанной с интегральным процессом развития. Например, перенос в образование и медицину образцов проектирования и конструирования — важнейшая вещь, но принципиальным является и вопрос об общих тенденциях развития этих областей и об изменении их положения и функций в общей системе общественной практики. Ряд практик начинает выдвигаться на ключевые позиции, другие, наоборот, уходить на периферию. Сегодня в России это происходит, например, с образованием. Есть сходные процессы и в других странах. Так в Канаде на роль стратегической сферы начинает выходить медицина, взяв на себя функцию не лечения болезней, но развития здоровья. Процесс гибкого динамического

перемещения различных сфер общественной практики является важнейшей интегральной тенденцией перехода в XXI век и, конечно же, не может быть пропущен теоретиками общественного развития. Но определять меняющиеся функции различных сфер общественной практики можно только на основе использования деятельностных представлений и деятельностного понимания происходящих процессов[2]. Для того, чтобы учитывать эти процессы, а в отдаленном будущем ими управлять, необходима сложнейшая работа, которая предполагает формирование и разработку корпуса теорий общественного развития на основе деятельностных механизмов.

Но это только первая позиция намечаемой нами программы. Вторая позиция заключается в том, что современная теория деятельности становится практическим подходом работы с сознанием в различных областях общественной практики. Начиная с культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теоретики деятельностного подхода стремились выработать представления об особенностях различных форм организации сознания на разных этапах онтогенеза человека в разнообразных сферах практики.

С этой точки зрения деятельностно-технологическая организация различных систем практики и формы организации сознания представляют собой две поляризованные противоположные позиции новой большой программы организации практического развития общественных систем на основе деятельностного подхода. Одна позиция этой программы — объективированная, объектно-онтологическая, связанная с введением представлений о том, как должна быть устроена общественная практика, а другая — субъективированная, вычленяемая с точки зрения субъективности современного человека. Объединение двух этих позиций в единой программе и является ответом на сформулированный выше вопрос: при каких условиях труд, работа, общественное производство исторически приобретают мыследеятельностную форму. Когда установление связи и контакта с формой организации сознания другой профессиональной позиции, другого контрагента превращается во внутренний момент производственного процесса, труд с необходимостью приобретает деятельностную форму.

Таким образом, представитель теории деятельности — это профессионал, умеющий работать в интердисциплинарной

группе[3], который может использовать средства этой теории для рефлексивного анализа, исследования сложившегося положения дел в конкретном фрагменте

социальной практики; затем — для разработки деятельностного проекта зоны ближайшего развития этого фрагмента практики; и наконец, для эволюционного процесса реализации данного проекта и выращивания в соответствии с проектом конкретной деятельностной системы. Конкретные результаты использования сегодня деятельностных представлений и деятельностных подходов к преобразованию современной практики весьма интересны и требуют специального анализа.

Экономика

Нам представляется уникальной возможность использовать теорию деятельности для формирования рыночных отношений. С точки зрения теории деятельности очевидно, что сегодняшнее правительство находится в плену натуралистических представлений, — кстати, давно преодоленных в теории деятельности, — в соответствии с которыми рынок должен сложиться и возникнуть по собственным законам и в силу собственной природы. Этот момент очень важно понимать, поскольку он показывает, что путь, пройденный теорией деятельности, объективен. И сознание сегодняшних теоретиков-экономистов, не признающих и не принимающих теорию деятельности, находится в плену отсталых натуралистических представлений. С точки зрения теории деятельности рынок может быть представлен как набор специально организуемых поведенческих выборов вокруг предлагаемых разнообразных товаров и услуг с высокой концентрацией разнообразия. В результате введения подобного представления становится хорошо понятно, что ткань рыночных отношений является ничем иным, как искусственно создаваемой и выращиваемой конструкцией общественного устройства. И, следовательно, могут существовать системы деятельности, обеспечивающие подобное формирование.

Одной из таких сложных деятельностей, которая может обеспечить выращивание динамики рыночных отношений, является маркетинговая деятельность. Безусловно, за рубежом

маркетологами накоплен гигантский опыт работы в разных системах хозяйства. Но все дело в том, что в наших условиях маркетинговая деятельность должна быть направлена не на перенос опыта западных фирм в наш российский совершенно другой контекст и условия жизни, а на складывание и выращивание самого общества, новых форм общественных отношений. Поэтому у российского маркетолога другой предмет преобразований, предмет деятельности — не обнаружение и заполнение определенного сектора рынка, но формирование связи поведения российского человека, которое проявляется и реализуется в условиях рынка, и деятельности производителей услуг и товаров, на которые направлены поведенческие

стр. 522

выборы. Для того, чтобы в сегодняшних условиях сложился рынок, необходимо изменить сознание постсоветского человека: сознание человека, производящего и потребляющего. Однако это изменение сознания отнюдь не означает его приспособления к существующим западным образцам. Сознание должно формироваться на собственных основаниях и быть соотнесено с собственной традицией.

Мы не будем здесь обсуждать ряд более сложных вопросов и проблем, которые разъедают советскую экономику, в частности, вопрос об оппозиции промышленного и финансового капитала, о несформированности экономики знания. Обратим внимание лишь на следующее обстоятельство. С точки зрения экономистов, придерживающихся взглядов русского ученого Н. Д. Кондратьева на процессы развития экономики и признающих длинные волны, мировое хозяйство находится в преддверии формирования нового техноэкономического уклада. По мнению ряда теоретиков, этот уклад следовало бы считать шестым. ***"Открытия и нововведения последних десятилетий позволяют утверждать, что в основе шестого технологического уклада будут лежать биотехнологии, молекулярная электроника, базы знаний и экспертные системы, композитные материалы с иерархически организованными структурами, ядерная энергетика (вероятно, термоядерная).*** О характеристиках последующих ТУ уверенно говорить еще не представляется возможным"[4]. Переход российской экономики к структуре шестого уклада предполагает проведение прорывных проектных работ и создание фирм с новыми формами организации мыследеятельности.

Но причем здесь теория деятельности, спросите вы? Все дело в том, что такие образования как биотехнологии, базы знаний, экспертные системы, композитные материалы — это не что иное, как переведенные в форму объектированного материального продукта сконструированные новые вещества природы, переведенные в форму вещи первоначально моделируемые и макетируемые формы взаимосвязей различных систем деятельности. В рамках шестого уклада получение нового продукта и применение новых природных феноменов будет связано, на наш взгляд, с осознанным проектированием и конструированием новых форм организации деятельности и новых типов взаимосвязей между различными системами деятельности. Именно на рубеже шестого уклада происходит переход от парадигмы "организация производства на основе познания законов природы и открытия новых природных эффектов" к парадигме "организация производства на основе проектирования взаимосвязи различных систем деятельности и конструирования деятельностно-природных систем".

Полишика

Что касается политической сферы, то у нас в России мы сталкиваемся с рядом интересных положений, которые позволяют говорить о возможности формирования деятельностной политологии в отличие от социологической политологии и идеологической политологии. Сегодняшний набор существующих партий выступает в качестве идеологических институциональных структур, репрезентативная (представительская) функция которых невероятно слаба. Они не выражает глубинных форм организации (ядерных матричных структур) нашего общества. Это легко объяснимо. Классовый принцип организации нашего общества слаб, процесс классообразования еще только начался. Поскольку захват собственности идет без всяких правил и преимущество получают те, кто обладает системой ключевых личных связей возле аппарата управления, формируется больное общество, склонное к рецидивам, возвратам к прежним формам правления и к силовому переделу приватизированной собственности. Интересно, что в этих условиях начинают формироваться партии, которые объединяют людей, имеющих общие деятельностные интересы: выделяется блок аграриев, создается промышленная партия А. Вольского, организуется политическое движение "Образование — будущее России". Это показывает, что возникающая новая форма господства-

подчинения в обществе определяется взаимосвязями различных сфер деятельности и местом, удельным весом данной сферы деятельности в формировании целокупного общественного богатства. Причем следует отметить, что определение удельного веса и роли той или другой сферы деятельности не есть простой акт фиксации результатов произошедшего до этого процесса. Во многом это попытка завоевать в реформируемом обществе представителями разных сфер деятельности новых функций, предложив новые способы деятельности в новых условиях.

Сама реформа российского общества и формирующаяся новая постсоветская государственность может быть адекватно осознана только с позиций деятельностного подхода. Преобразование общества есть, на наш взгляд, не что иное, как формируемая система внутренних общественных договоров, направленных на переопределение функций между важнейшими позициями, владеющими сегодня всей совокупностью общественного богатства и возможностями его создания в будущем, — финансово-промышленными группами, мобильным предпринимательским корпусом, представителями аппарата управления, образования, науки и культуры. Эти договоры должны затем постоянно регулироваться в зависимости от меняющейся ситуации. Так, например, могут быть рассмотрены формирующиеся сегодня структуры

региональной государственности. Несмотря на общую неясность многочисленных деталей, касающихся архитектурного строения России, один момент является, безусловно, понятным — Россия должна иметь федеративное строение (возвращение к идеям П.Ж. Прудона). Не отношения "центр-регион", а прежде всего "регион-регион", и центр как координатор взаимодействий и взаимосвязей разных регионов — вот в чем должен быть принцип вновь создаваемой абсолютно новой и по-другому устроенной модели.

Интересно, что отношения федеративизма вообще были пропущены сегодняшними реформаторами. И, на наш взгляд, это отнюдь не случайно. Непродуманная идея поставить межрегиональные отношения и центр как равные позиции приводит к тому, что регионы невольно будут стремиться к равенству с центром, обострять с ним отношения и все время пытаться отменить, отменить необходимость существования центра — то есть российского

государства. Устраняться эти противоречия могут только через конфликт: либо в форме силового давления центра, либо наглости зарвавшегося региона. Поэтому данная идея оказывалась очень удачной технологической находкой для развала государственности СССР, но отнюдь не способом построения государственности России. Результатом развертывания этой схемы может быть либо окончательный распад государственности России, либо создание централистского репрессивного режима, основанного на полицейском диктате.

Противоположность этой схеме задает идея федеративного строительства России. При подобном подходе архитектуру государственности образует система договоров — экономических, политических, культурных, хозяйственных — между регионами, рассматриваемых как набор деятельностных позиций. И здесь мы возвращаемся к старым идеям Прудона[5], которые приобретают неожиданно весьма современное (сквозь призму деятельностных представлений) звучание. Государственность с деятельностной точки зрения выступает как форма коммуникации различных систем деятельности по поводу концепции единого блока целей и принципов действия.

Производственные системы и промышленность

В сегодняшних условиях бюджетного дефицита и явной федеральной политики деиндустриализации России, начатой еще правительством Е.Т. Гайдара, перед промышленниками встает нетривиальная задача: каким образом в сложившихся условиях можно не только сохранить

коллектив предприятия, но и превратить завод, фабрику в мощную динамично развивающуюся фирму — коллектив единомышленников? Принципиальный основной ход предполагает выявление и осознание того потенциала, которым обладает предприятие, и формирование реалистичного принципиального замысла — стратегии употребления накопленного потенциала в конкретной сегодняшней ситуации. Употребление потенциала предполагает его наращивание, а не просто сиюминутную одноразовую трату капитала организации, который формировался годами. Наличие научно-технической стратегии и социо-культурной политики развития предприятия, то есть широкоориентированных

перспективных, но одновременно и реалистичных целей, является обязательным условием, как ни странно, в том числе и самого процесса выживания. И наоборот, нацеленность на выживание как таковое губительна для коллективов и кончается, как правило, распадом групп и организаций. Потеря будущего и осмысленной перспективы не дает возможности делать в том числе и что-то осмысленное в конкретной ситуации. Разработка стратегии действия предприятия и может формироваться и вырабатываться на основе использования мыследеятельностных представлений.

С точки зрения деятельностного подхода ядром и сердцевиной стратегии развития предприятия может быть концепция употребления продукции предприятия, а уже на следующем шаге — концепция управления предприятием, обеспечивающего производство продукции, находящей устойчивый просчитываемый сбыт. С этой точки зрения все имеющиеся и возможные оригинальные представления о перестройке предприятия, как то: разделение его на относительно автономные единицы (units, departments), сокращение цехов и коллективов, деятельность которых не приносит предприятию в данный момент прибыль, должны проверяться с точки зрения одновременно трех — долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов и программ сбыта продукции предприятия. Из этого следует, что маркетингово-поисковые стратегии должны стать во главу угла при рассмотрении вопросов о развитии (и в том числе выживании) предприятия.

На наш взгляд, подобный метод формирования стратегий развития предприятия не должен вызывать удивления. Советские предприятия, все без исключения, и особенно в оборонном комплексе, вообще представляли собой нецелостные (и поэтому неполноценные) практические системы по сравнению с западными предприятиями-фирмами. У них полностью отсутствовала функция планирования сбыта и особенно маркетинга. Поэтому превращение предприятия в полноценный самодостаточный *деятельностный* организм, независимый от превратностей государственной бюджетной политики, социально-финансовой конъюнктуры, должно начинаться с организации маркетинга и пла-

нирования способов сбыта производимой продукции, что на языке военного дела равнозначно функциям разведки и контрразведки, а также формированию замысла военной операции. Просчитываемый

замысел затем будет определять параметры и допуски качества создаваемой продукции.

Второй важнейший момент формирования стратегии предприятия, помимо планирования сбыта и маркетинга, предполагает прорисовку своеобразной карты всего набора изготавливаемых изделий с определением иерархии значимости каждого из изделий в существующем наборе с точки зрения функционирования и развития предприятия. Создание подобной когнитивной карты изделий, включающей исходные (родовые) типы продукции, на базе которых формируется целый ряд подтипов и разновидностей, принципиален с точки зрения очерчивания контура необходимого типа продукции, определяющего жизнеспособность и экономическую устойчивость функционирования предприятия.

Третий момент формирования стратегии предприятия связан с перестройкой системы управления предприятием. Результатом этой перестройки является создание такой формы управления, которая бы объединяла внутри себя альтернативные моменты: автономизацию отдельных функциональных отделов фирмы-предприятия и их взаимную координацию и управляемость из единого центра при осуществлении жесткой четко спланированной операции. Соединение этих двух, на первый взгляд, взаимоисключающих моментов в системе управления обеспечивает деятельность штаба, совместно планирующего и коллективно ответственного (в персонально различенной форме) за осуществление разработанной операции. Создание в системе управления предприятием планомерно и целенаправленно действующего штаба — одна из важнейших задач мыследеятельностного проектирования.

Четвертый момент формирования стратегии развития предприятия предполагает ответ на вопрос: какой должна быть экономика предприятия. В отличие от финансового капитала, связанного прежде всего с механизмами движения денежной массы, рост промышленного капитала предполагает производство изделий, имеющих прогнозируемый устойчивый спрос, и введение их в системы сбыта, а также производство новшеств, стоимость которых определяет производитель.

Хорошо понятно, что в современных условиях опора исключительно на промышленную составляющую капитала является нереалистичной и приходится комбинировать и сочленять обе его

составляющих. Но вместе с тем, предприятие — это не банк, поэтому рост и накопление промышленного капитала — обязательное условие жизнеспособности экономики предприятия. Конкретное соотношение финансовой политики предприятия и промышленно-экономической, с точки зрения краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного планирования, и

определяет финансово-экономическую стратегию развития предприятия. Важнейшим моментом финансовой политики предприятия, на наш взгляд, является поиск новых нестандартных (внебюджетных) источников финансирования, связанных с использованием региональных программ развития промышленности, организацией залоговых форм получения кредитов и тому подобное.

Пятый момент стратегии развития предприятия основан на прорисовке за счет использования мыследеятельностных представлений самой структуры предприятия, а также предполагает протраивание системы связей предприятия с другими предприятиями — смежниками, с набором консалтинговых, инжиниринговых, маркетинговых и методологических фирм и бюро, с различными КБ и научными центрами. Формирование предприятия по типу быстродействующей коммуникативно-деятельностной сети (network) имеет принципиальное значение с точки зрения традиционных и современных подходов развития организаций (organization development). Но для того чтобы не абстрактно, а конкретно начать формировать и складывать подобную сеть, определяя набор задач и ответственность отдельных членов сети за вычленяемую совокупность целей и функций, необходима специальная проектная работа с позиционерами — членами этой сети. Важнейшим вопросом формирования организационных связей конкретного предприятия с предприятиями-смежниками является проблема отраслевых стандартов, которые есть особые деятельностные регулятивы, задающие форму технологической стыковки продукции разных предприятий. В условиях слома централизованной отраслевой политики на ее место может и должна встать политика формирования программ, вырывающих из отрасли группу мобильно движущихся предприятий, получающих на основе контакта с региональной властью кредиты под программы развития и вырабатывающих собственную стратегию движения. Но для подобного действия предприятие должно иметь стратегию

собственного развития, развертываемую в стратегию формирования концерна или консорциума, объединяющего группу предприятий.

Профилактическая медицина и проблема здоровья

Сегодня в условиях снижения уровня рождаемости и сохранения достаточно высокого уровня смертности проблема здоровья выходит на передний план среди вопросов, определяющих судьбу России в XXI веке. Как бы ни пошла экономическая реформа, какие бы ни были поставлены содержательные цели перед различными сферами деятельности, понятно — подъем уровня здоровья нации является самостоятельной

стр. 528

важнейшей задачей. Если эта задача будет проигнорирована, любые правильно намеченные шаги реформ в России столкнутся с естественным ограничением при попытках их осуществления — вымиранием населения, включающим психическую и физическую деградацию.

Здоровье является весьма своеобразным предметом. Для анализа здоровья населения и при разработке мер по его укреплению необходимо каждый раз исходить из региональных условий жизни населения. Здоровье невозможно централизованно навязать сверху. Поэтому, на наш взгляд, федеральная концепция укрепления здоровья в России может быть создана лишь после и на основе построения региональных концепций. Здоровье, в отличие от общей статистики заболеваний, является региональной "материей".

Но, казалось бы, что по отношению к данному предмету можно предпринять, опираясь на средства деятельностного подхода? Оказывается очень многое, и прежде всего потому, что здоровье как предмет специальной работы, специального воздействия на сознание населения может быть сконструировано только на основе деятельностного подхода. С этой точки зрения здоровье выступает как совокупность множественных общностных, групповых и индивидуальных выборов, определяющих уровень чистоты-загрязненности окружающей среды, режим труда и отдыха, пищевые и другие поведенческие привычки. При этом часть выборов на индивидуальном и групповом уровне может быть достигнута, если осуществлен выбор на уровне общности. Обсуждая проблему

здоровья, мы, фактически, сталкиваемся с проблемой: как могут быть спроектированы и затем, при реализации проекта, общественно конституированы социальные условия для осуществления индивидуального и группового поведения. Таким образом, формирование здоровья — это проблема деятельностного опосредования человеческого поведения.

Здесь очень интересно обсудить разные возможные направления использования мыследеятельностного подхода в области здравоохранения. Например, теория деятельности может использоваться для анализа работы врача, функционирования клиники. Работа врача будет при этом представлена и проанализирована как деятельность. Результатом этого анализа являются определенные модели деятельности врача, на основе которых процесс функционирования лечебной работы может быть существенно оптимизирован. Для того чтобы создаваемые модели были применены, необходимо хорошо знать историю формирования профессиональной деятельности в данной конкретной стране. В данном направлении выполнен ряд весьма интересных работ Ю. Энгештремом (например, "Learning, working, imaging"). Но направления использования деятельностного подхода могут быть и другими. Во втором случае выделяется не некоторая профессиональная работа, механизмы

которой реконструируются на основе теории деятельности, а некоторый интегральный объект общественной жизни, наличие которого связано с определенными формами организации жизни общества и формами общественного сознания. Таким объектом, например, является здоровье. В этом случае деятельностный подход применяется для создания деятельностных проектов преобразования социальной организации и разработки освоения этих проектов разными профессиональными общественными группами на основе обучения. Очевидно, что бессмысленно определять одно направление как более или менее значимое по отношению к другому. Они, безусловно, дополняют друг друга. Но в случае работы в рамках первого направления мы получаем, по преимуществу, все новые и новые представления о различных сложившихся типах труда как типах деятельности (у нас, кстати, сегодня нет подобных представлений); во втором случае мы начинаем применять деятельностный подход для формирования проектов общественного развития, осуществляем фактически

реконструкцию деятельностного устройства общества, двигаясь в общем и целом от логики и психологии к социологии. Итак, решение задачи формирования здоровья наталкивается на две основных кардинальных трудности:

1. Низкий уровень подготовки профессиональных работников профилактической медицины, занимающихся вопросами здоровья, сохраняющаяся по преимуществу ориентация их на лечение болезней.

2. На отсутствие самосознания и понимания населением всей важности правильного отношения к данному вопросу.

Здоровье на протяжении очень большого периода жизни в России не являлось общественной ценностью, ценностью общества. Это, конечно же, связано с тем, что ценностью не являлась личная человеческая жизнь. Государство заботилось о здоровье населения, рассматривая население исключительно как производительную силу.

Квазииндустриальная организация бесплатного медицинского обслуживания делала невозможным оздоровление самой жизнедеятельности потребителей услуг отрасли здравоохранения.

В бывшем Советском Союзе различные области общественной практики и сферы деятельности организовывались по отраслевому признаку. Изолированная отрасль должна была решить задачу обслуживания гигантских контингентов населения. Это оказывалось возможным только при условии технологизации форм и способов работы и сведения к минимуму структур коммуникации между профессионалом и пациентом. В свою очередь, результатом подобной технологизации оказывалась изоляция данной области общественной практики от других сфер. Отрасль окукливалась, обрастала набором перегородок и развитие ее прекращалось (поскольку развиваться может лишь общественное

целое). Технологизация здравоохранения была возможна только при ориентации на лечение болезней, так как здоровье, в отличие от болезней, является результатом целокупной связи всего множества подсистем общественной жизни, в которые включен человек

(пищевая промышленность, экология, физкультура и спорт, образование, эргономика и так далее). Несмотря на заявления зарубежных научных источников 30-х годов о том, что в СССР в области здравоохранения начинается новая эра профилактической медицины, новая эра не наступила. Россия является экспериментальной площадкой в области проектирования и создания феноменов искусственного развития систем жизни и мыследеятельности, поэтому к удачам и провалам разработки и реализации программ профилактической медицины в России необходимо будет возвращаться снова и снова.

Анализируя основные схемы, заложенные в принципы организации практики укрепления здоровья и профилактики неинфекционных заболеваний, мы бы особо выделили одну, лежащую в основе опыта Министерства здоровья и благосостояния Канады. С точки зрения данной схемы имеет смысл выделять: во-первых, индивида или группу лиц, имеющих тот или другой тип заболеваний или фиксируемую предрасположенность к определенному заболеванию; во-вторых, сложившиеся вредные поведенческие привычки, формы поведения, способствующие возникновению тяжелых неинфекционных заболеваний; в-третьих, состояние среды, включающей социо-культурную и природную составляющие; и в-четвертых, уровень профессиональной оснащенности представителей профилактической медицины и специалистов в области укрепления здоровья, характеризующийся типом технологий и средств профессиональной мыследеятельности.

Всякая региональная концепция характеризуется прежде всего спецификой состояния среды в данном регионе: культурно-историческими и этнографическими особенностями населения, проживающего в данном регионе, а также состоянием природной среды. Но в области укрепления здоровья состояние природной среды имеет вторичное значение, поскольку оно опосредовано уровнем и состоянием общественного сознания, вплетено в систему общественного сознания, проявляется через это сознание и через его организацию. Так, например, отсутствие организаций самодеятельного населения, несформированность гражданского общества проявляется в том, что контроль за качеством продуктов питания и состоянием окружающей среды осуществляют органы государства, но не самодеятельные общности и общины населения, проживающие на данной территории.

С этой точки зрения возможны достаточно парадоксальные выводы. Так, чтобы для укрепления здоровья предметом целенаправленной работы сделать природно-экологический компонент, первоначально

стр. 531

надо развивать социально-экологический компонент: общественное сознание жителей конкретного региона, вычленяющее и культивирующее ценность здоровья. Для того, чтобы укреплять здоровье и развивать профилактику неинфекционных заболеваний, первоначально надо преодолеть апатию населения к деятельности органов здравоохранения и профилактическим мероприятиям.

Формирование общества культивирующего, сохраняющего и укрепляющего здоровье, невозможно силами одного ведомства — здравоохранения. Укрепление здоровья является общественной проблемой и поэтому может решаться именно как общественная проблема. В сегодняшних условиях в России мы имеем отраслевым образом организованную жизнь, расчлененную и разделенную по разным разделам на различные предметы воздействия, с которыми имеет дело каждая из отраслей. Но здоровье человека (точно так же, впрочем, как и его интеллектуальное и духовное развитие) не может быть порезано и разделено на отдельные элементы технологического воздействия.

Здоровье является *синтетическим предметом общественной практики*, и цели его укрепления и наращивания предполагают взаимодействие вокруг него разных сфер общественной практики. Здоровье населения является результатом полисферного взаимодействия.

Достичь повышения уровня здоровья населения можно, лишь объединяя усилия и ответственность представителей разных (многих) сфер общественной практики. Но сегодня построить эффективную взаимосвязь представителей разных профессиональных позиций можно лишь на основе деятельностного подхода, постоянно восстанавливая предмет совместной деятельности. Этот предмет совместной деятельности требует выхода за рамки профессионального монодисциплинарного языка описания и предполагает использование средств деятельностного подхода.

Осуществляя разработку и запуск стратегической региональной программы, очень важно объединить на ее основе представителей разных сфер (секторов) общественной практики, тем или иным образом влияющих или даже определяющих состояние здоровья населения в конкретном регионе. В качестве исходного варианта представителей межсекторальной (полисферной) коалиции могут быть выделены:

- Совет координаторов программ и формирующийся на его основе *мозговой центр*;
- Представители законодательной и исполнительной власти;
- Представители совета промышленников;
- Средства массовой информации;
- Представители сферы образования;
- Представители научных учреждений и группы научного обеспечения различных подразделов программы;

стр. 532

- Представители юриспруденции и правоохранительных органов;
- Представители женского движения;
- Представители сферы культуры;
- Представители здравоохранения, госэпидемнадзора, медицинских ассоциаций;
- Представители общественных и частных фондов;
- Члены экологического комитета;
- Финансово-экономический совет;
- Представители пищевой промышленности;

- Представители комитета по торговле и систем распределения;
- Представители различных общественных самодеятельных организаций, активно занимающихся укреплением здоровья;
- Представители молодежной политики и комитетов по проблемам планирования семьи;
- Представители комитета по физкультуре и спорту.

Конкретная форма организации между представителями столь разных систем профессиональной деятельности достигается совместной постановкой целей, при этом различаются ориентационные цели и технические реализационные цели. Фактически эти две группы целей и являются деятельностными средствами соорганизации разных профессиональных позиций, а процессы целепостановки — *квазитехнологиями* подобной соорганизации.

Выделенные группы представителей межсекторальной (полисферной) коалиции являются той общественной основой, на которой должна начать формироваться общественно-государственная форма реализации программы. Членам коалиции должна быть предложена изложенная выше программа, чтобы вызвать процесс самоопределения у членов межсекторальной (полисферной) коалиции и затем начать осуществление процесса взаимопределения между всеми ними. Одним из способов инициации процесса самоопределения членов коалиции в рамках стратегической региональной программы является определение ориентационных целей с позиции Совета координаторов программ для представителей различных сфер общественной деятельности, представленных среди членов коалиции. На основе ориентационных целей могут быть поставлены технические реализационные цели.

Этнография[\[6\]](#)'

Такая страна, как Россия, представляющая собой целый евразийский мир, — множество поли и моноэтнических единств с уникальными

системами протогосударственности, формами конфессиональности и опытом многовекового проживания на единой территории, а также образующая потенциальную среду рождения (при благоприятных условиях) множества возможных новых государств и системы ядер этногенеза, — не может строить экономическую политику исходя из идеи абстрактного усредненно-общецивилизационного экономического субъекта. Интуитивно понятно каждому, что рынок где-нибудь в горловине Кавказа и рынок на севере Тюменской области или в Татарии — это этноэкономические деятельность системы, не имеющие между собой ничего общего. Это — разные миры и континенты, существующие внутри своих собственных уникальных констант. Возникает совершенно особая задача: создать демонстративные образцы предприятий и хозяйств в рамках этноэкономической политики, формирующей систему ориентиров для всего гигантского набора сформировавшихся и четко вычленяемых этнонациональных групп. Основная особенность этноэкономической политики состоит в переходе от иждивенческих ориентации, сформированных предшествующим режимом, к достойному существованию этнонациональных региональных единств на основе осознания уникальности региональных условий жизни и включения в хозяйственно-экономический оборот до последнего момента не востребованных ресурсов и на основе государственно-правовой защиты национально-культурных особенностей формирующейся региональной этноэкономики данного типа.

До сих пор распространено мнение, что можно осуществлять нефиктивную государственную политику в отношении малочисленных народов безотносительно к проблемам жизни всех народов и групп населения на территории проживания малочисленного народа. Такой *изоляционистский* предрассудок по практическим следствиям мало чем отличается от противоположной практики нивелирования и невыделения, то есть, фактически, сглаживания качественно культурных характеристик и способов жизни отдельных народов (этноздоровье, этнопедагогика, этнопитание, этнотрадиции и прочее). Очевидно, это связано с отсутствием способов и методик государственной и общественной работы по проектированию, формированию, выращиванию таких сложных единиц-объектов, как формы совместной жизни нескольких малочисленных и многочисленных народов на ограниченной территории во многих плоскостях и проекциях: политико-административной, юридическо-правовой, экономической,

финансово-коммерческой, профессиональной, культур-антропологической, социо-культурной (образование, обеспечение здоровья и профилактика заболеваний, молодежная и экологические политики и другие). Эти плоскости-проекции являются своеобразным защитным цивилизационным *коконом*, позволяющим малому народу, сохраняя свое этноисторическое лицо, быть

участником современных политических и экономических процессов.

В результате всех предрассудков, ошибок и неразличений мы стоим перед фактом: малочисленные народы, являясь базовым, потенциально *бесконечным* ресурсом демографической политики, процессов этногенеза и формирования полиэтнического организма России в современных исторических условиях, сегодня оказались наиболее разрушенной категорией российского населения.

С этой точки зрения, малочисленный народ России есть группа людей, способная быть субъектом российской истории и государственности, отличающая себя от других групп населения по родо-племенным, культурно-историческим, языковым, историко-конфессиональным и культур-антропологическим характеристикам, идентифицирующая себя как исторически оседлого жителя данной территории, являющаяся уникальным участником коммуникативно-территориального сообщества (*community*) и имеющая самобытный хозяйственно-жизнедеятельностный уклад. **Таким образом, с точки зрения деятельностного подхода проблема состоит в том, как конституировать малочисленный народ в виде субъекта, способного ставить собственные цели в пространстве формирующейся российской государственности и вступать в коммуникацию с другими представителями этого пространства.**

Основная проблема малочисленных народов сегодня — в их фактической неспособности наряду с другими (более мощными и многочисленными группами населения — прежде всего с интернациональной мафией, но также объединениями другого типа, в том числе этнонациональными и прочими) народами по причине своей малочисленности (*малой весовой категории*, формально-количественного потенциала) с точки зрения политических, социо-культурных, социально-имущественных, экономических возможностей и условий быть субъектами культурно-исторического

воспроизводства и хозяйственного самообеспечения. Не может существовать никакого формально-уравнительного равенства, поэтому для построения полноценного федеративного партнерства малочисленных народов с другими субъектами федерации нужна специально продуманная мультиэтнокультурная политика (multiethnic-cultural policy).

Поэтому реальной стратегией может быть политика, нацеленная на создание в конкретных региональных условиях различных типологических жизнедеятельностных образцов неотрадиционных форм самостоятельной и самостоятельной социо-культурной и хозяйственной жизни малочисленных народов в окружении других малочисленных народов, этнокультурных групп и представителей многочисленных народов (внутри полиэтнокультурной агломерации). Основным результатом данной политики является формирование полноценных экономических и политических субъектов федеративного пространства.

стр. 535

Таким образом, в рамках данной стратегии могут быть выделены три принципиально разные задачи:

- определить форму интеграции в формирующееся единое федеративное пространство российской государственности малочисленных народов (собственно политический аспект);
- определить типы субъектов взаимодействия (позиционное пространство коммуникации и взаимодействия) с представителями малых народов на территории в конкретных регионах (административно-территориальный и административно-правовой аспект);
- определить устойчивые единицы этнокультурной, хозяйственно-экономической организации жизнедеятельности малочисленных народов на территории (экономико-хозяйственный аспект);
- определить требования к национальной интеллигенции (культурно-образовательный аспект).

Мы считаем, что форма интеграции малочисленных народов в федеративное пространство российской государственности должна обеспечить для всех этнокультурных групп:

- способность к определению собственного пути развития;
- собственную многоаспектную позиционность внутри политического пространства российской федеративной государственности:

этническую, культурную и регионально-экономическую;

- устойчивую территориальную оседлость, основанную на этнохозяйственном укладе;
- культурно-политическое и хозяйственное самообеспечение;
- организацию механизмов демографического воспроизводства и культурно-духовного развития народа.

Очевидно, что новая государственность должна строиться на устойчиво оседлых и укоренных в рамках исторической традиции через отношение к конкретной территории поселенческо-жизнедеятельностных *ядрах*, имеющих вполне определенный уклад жизнедеятельности и хозяйствования. Такие ядра, чтобы быть жизнестойкими и самообеспечивающимися, должны иметь определенную структуру и быть включены в связи с исходным *полиэтнокультурным, каркасом*. Полиэтнокультурный каркас представляет различных субъектов данной исторической территории в виде:

1. Оседлых этнокультурных групп других малочисленных народов на данной территории..
2. Старожильческих групп многочисленных народов.
3. Миграционных групп других народов.

Этнокультурное развитие в виде формирования "котлов" новых этногенетических процессов может происходить только на границах взаимодействия и взаимопознания нескольких народов и культур.

Первоочередной задачей для реализации государственной политики является разработка практической *типологии* (системы типов) мультиэтнокультурных сообществ на территории. Именно такая типология, построенная на описании единицы формы общественной жизни и вплоть до системы практических показателей, должна стать инструментом государственной политики.

Безусловно, решающее значение имеет правильная политика землепользования и землевладения. Крайне важное значение имеет тот факт, что малочисленные народы имеют свою землю и укоренены в эколого-природном *слое* территории. Поэтому необходимо предусмотреть механизмы, которые бы, с одной стороны, позволяли привлекать к решению конкретных проблем диаспору, а с другой стороны, строились бы именно на оседло-территориальном принципе во взаимодействии с перечисленными выше субъектами территории.

Очевидно, что для малочисленных народов политика *выживания в одиночку или иждивенчества* сегодня обречена на провал. Но переход к политике территориального этнокультурного развития требует принципиально нового подхода в организации культурных, хозяйственных взаимодействий и коммуникаций.

Часто решение проблемы возрождения малых народов связано с определением правильных административно-правовых членений и демаркационных границ территории (в соответствии с естественно-территориальным правом малых народов), на которой проживает несколько разных культурэтнических групп и малых народов (например, республика Дагестан), а также с нахождением форм участия в управлении территорией и в определении судеб Российской Федерации малочисленными народами наряду с другими этнонациональными группами (старожильческие общины русских, татар, украинцев, представителей "*советского*" народа, не желающих обозначать национальность и тому подобное), проживающими на данной территории (например, Ханты-Мансийский автономный округ).

Реализация этих установок в деле национального возрождения малочисленных народов предполагает создание и восстановление образцов самостоятельного и эффективного хозяйствования,

традиционных промыслов и экономического уклада на исторических территориях. Сегодня это возможно на основе построения прибыльных этнонациональных предприятий и корпораций. Создание этнонациональных предприятий и корпораций, действующих в уникальных социо-природных условиях, позволит ввести в обедненный и примитивизированный экономический оборот России новые типы богатейших природных ресурсов и сделать малочисленные народы экономически самостоятельными и недотационными: поскольку эти восстанавливаемые

формы прибыльного хозяйствования опираются на столетнюю, а иногда и на тысячелетнюю экологосообразную культуру производственной деятельности в конкретных природных условиях. Данная этнокультурная политика противостоит псевдоцивилизационным усредняющим подходам и с необходимостью должна быть связана с этнокультурным образованием малочисленных народов.

Для истинного возрождения малочисленных народов недостаточно возвращения внешних сувенирных форм *напоказ*, которые вводят пласт не реально жизненно прикрепленных, а замещенных, *фантомных* стилей поведения и жизни, препятствующих действительной культурной идентификации.

Таким образом, создаваемые национальные предприятия и корпорации являются не только системой производственной деятельности, но и решают задачу воспроизводства систем жизнедеятельности и восстановления культурной идентификации представителей малочисленных народов.

Важнейший вопрос этнокультурной политики связан с проблемой *выращивания* национальной интеллигенции:

1. Сохраняющей коренные связи со своим народом, его историей и культурой.
2. Осваивающей вершины мировой культуры.

3.Занимающей осмысленную и активную позицию по отношению к происходящим в стране и мире процессам.

4.Готовую включиться в дело складывания целостных форм жизни на данной территории.

Но это требует преодоления превалирующей роли исключительно *производственного принципа* организации жизнедеятельности, преодоления оторванности, невключенности коренного населения в практику устройства жизни, учета исторически сложившихся на данной территории традиций и принятых норм жизни (традиционное право), учета сформировавшихся к настоящему времени условий и способов организации практики хозяйствования, их значения для страны в целом.

Сегодня необходимо сделать основным предметом работы не физическое собирание и сохранение народов, не суверенизацию культурно-исторического опыта, не социально-имущественную помощь малочисленным народам, а организацию населения малочисленных народов как самостоятельного субъекта политико-культурного, культур-антропологического и хозяйственно-экономического процессов в рамках построения новой федеративной российской государственности.

Речь должна идти о том, чтобы на основе российского и международного опыта спроектировать и заложить мыследеятельностные основы *практики этнокультурного развития*. Такая субъективация и создание практики этнокультурного развития строится на единстве

организации процессов локализации самостоятельности (в оппозицию организации локальных участков) и *глобализации или универсализации* малых форм жизни.

Механизмом, который должен обеспечить такой подход, является организация *этнокультурных комплексных экспериментальных площадок*. Назначение таких площадок состоит в отработке принципиально новых форм совместной жизни малочисленных народов и организация их последующего переноса на

инновационные площадки и в массовую практику этнокультурного и мультиэтнокультурного развития.

Экспериментальные площадки должны специально проектироваться и организовываться по просьбе представителей малочисленных народов. Проектирование, разработка и создание площадок невозможны вне системнопрактического подхода на основе соорганизации требований, интересов и предложений представителей малочисленных народов, разных уровней и типов власти (управления), разных общественных субъектов (партии, движения, хозяйственно-промышленные, коммерческие и финансово-инвестиционные структуры), разных профессионалов и специалистов.

Разведка и военное дело[7]'

Анализ деятельности разведки сегодня представляет особый интерес, поскольку это та сфера, где формируются наиболее развитые системы деятельности искусств борьбы-противоборства, игры, рефлексивные исследования.

Можно было бы утверждать, что по основному типумыследеятельности разведка обеспечивает предварительно опережающее определение контура условий, внутри которого развернется мыследеятельность, например, мыследеятельность государства. То есть концептуальная разведка оперирует предзнанием, она не есть воровство технологического-производственных и управленческих секретов, как это обычно считается. Она есть восстановление исходных ориентационных параметров, координат реальности, внутри которых в дальнейшем будет протекать та или иная мыследеятельность — государства, армии и так далее. Эти ориентационные параметры, как правило, определяют реальность взаимодействия разных мыследеятельностей: одного государства и другого, одной армии и другой, одних организаций и других. Если ориентационные параметры будут определены неправильно, то мыследеятельность, в интересах которой ведется разведка, будет неадекватна ситуации и будет раздавлена мыследеятельностью, находящейся с ней в состоянии противоборства.

Для того чтобы ставить и решать вопросы государственной и общественной безопасности, а также обеспечивать деятельность систем разведки и контрразведки, необходимо иметь развернутое и расчлененное *нормативное представление* о целевой деятельности ключевых позиций верхнего эшелона государства: функции и нормативный план деятельности президента и его советников, министра и министерства иностранных дел, министра обороны и так далее. Наличие подобного нормативного плана создает условия для определения функции и деятельности служб разведки и контрразведки. Понятно, что в неразвертываемом представлении (например, о действиях и *"игре"* России — корректной, стратегически выверенной) в ситуации формирования однополюсного рах Americana сложно вообще что-то сформулировать о деятельности российской разведки и контрразведки.

Но необходимо ответить на ряд весьма существенных вопросов в рамках выдвигаемого проекта.

Первый вопрос (геополитический) заключается в том, в каком виде выгодно существование России и околороссийского пространства исходя из политической конъюнктуры и всемирной истории крупнейшим мировым державам: США, Великобритании, Израилю, Франции, Германии, Японии, Индии и Китаю, а также их международным институтам. Причем вопрос о форме и виде существования России может рассматриваться in grosso, но точно так же и дифференцированно по различным сферам или секторам — политическое устройство, экономико-хозяйственный потенциал, тип самоидентификации россиян, и более детально: в области технологического развития, освоения структур жизни на российском Севере и Дальнем Востоке (это, как вы понимаете, и есть вопрос территориальной целостности России), но также и более детально с точки зрения различных групп в этих странах, например, представители финансового капитала в США — это одно, а представители промышленного капитала — это другое. На определенном уровне анализа возникает необходимость перехода от прогнозно-аналитической формы к проектной, предполагающей организацию собственного действия России и использование методов системной дипломатии, замыкающей в единый патерн четыре-пять действий одновременно в нескольких разных точках[8].

Второй вопрос (ресурсно-экономический) связан с анализом условий сохранения контроля за потенциалом России и всех типов ее

ресурсов: сырья, технологий, знаний, научных кадров, территории. Определение условий, при которых утечка или разрушение потенциала грозит безопасности России, точно так же является очень важной задачей.

Третий вопрос (политологический) связан с анализом судеб российской государственности с точки зрения трех основных политических сил, образующих своеобразную политическую матрицу: социал-демократы (большевики как конкретный тип развития или вырождения социал-демократии?), либералы-западники, монархисты-славянофилы. Конфигурация этих сил образует на данном историческом этапе устойчивую структуру российской государственности.

Четвертый вопрос (культурно-национальный): национальная и национал-конфессиональная проблематика. Деструктивный способ влияния на российскую государственность идей культурной автономии Б. Бауэра, технологий развала мультинациональных государств, полученных в ситуации распада Австро-Венгрии, ленинского конъюнктурного тезиса "о праве наций на самоопределение вплоть до отделения", сталинского принципа создания национально-территориальных автономий. Специального анализа требует вопрос о формах взаимодействия на территории России и государств СНГ основных мировых конфессий, а также религиозных групп, о формах управления сдвигом баланса в интерконфессиональных взаимодействиях (например, первые подходы к исламизации Чувашии через изучение турецкого языка и турецкой культуры).

Пятый вопрос (социологический) касается анализа изменяющейся структуры российского общества: форм и тенденций расслоения общества, грозящих катастрофой, и наоборот, устойчивых систем социальной матрицы; поведения различных социальных групп и прослоек в экстремальных и оптимальных условиях. Принципиальным является вопрос описания реформ как своеобразных "правил игры" между разными социальными группами. Также важен вопрос устойчивости социальных структур с точки зрения темпа инноваций, нововведений, реформ.

Шестой вопрос (информационный) касается способов государственного контроля за информационным полем с точки зрения захвата отечественного информационного ресурса и внедрения своеобразных информационных вирусов — средств символизации и концептуализации.

Седьмой вопрос (криминологический) связан с анализом условий действия криминальных групп, при которых исчезает государственность как таковая в результате коррупции и захвата позиций управления финансовыми потоками.

На наш взгляд, важной является специальная разработка проектов по преодолению (которые, может быть, никто пока и не реализует)

стр. 541

государственно-национальных катастроф типа: уничтожение традиционной российско-русской идентичности, исламизация и протестанизация России, наводнение России многочисленными сектами, превращение России в свалку экологически грязных производств, алкоголизация, наркоманизация населения.

Последние годы в практике разведывательной работы разных стран, в том числе и российской разведки, наблюдаются ощутимые потрясения, сдвиг самих оснований и принципов. Явным это стало сегодня, когда все привычные термины, словосочетания и устойчивые обороты речи напрочь "полетели", оказались негодными (предполагаемый противник, идеологический враг, две сверхдержавы и два лагеря, братья по оружию, агент и прочие), и одновременно чуть ли не рядовым событием стали встречи руководителей разведок (к примеру, США и России), легальные и санкционированные встречи резидентов разных — по сути, ЛЮБЫХ — разведок с *глазу на глаз, тэт-а-тэт*, то есть в прямом ситуативно-точечном общении и коммуникации.

Для нас очевидно, что сегодня необходимо ставить вопрос о построении российской разведки принципиально нового типа — системной *рефлексивно-эпистемической разведки, вооруженной методами проектного подхода*.

В данном тексте мы кратко изложим наше видение оснований и устройства такого типа разведки:

1.Российская разведка есть инструмент построения и развития российской государственности, а не сам государственный аппарат соответствующего ведомства в правительстве или других государственных структурах Российской Федерации, который фактически может использоваться иными, чем субъекты построения российской государственности, субъектами в России и за рубежом.

2.Российская разведка является системной рефлексивно-эпистемической разведкой.

Разведка сегодня не может строиться на принципах исключительно объектно-предметного видения и соответствующего предметного членения. Это значит, что разведка — рефлексивно-эпистемический инструмент субъекта государственности, и противостоят ей не политические и промышленные *секреты и тайны* или скрываемые информационные файлы, а другие государственности или мощные трансгосударственные, трансрегиональные и локальные организации (корпорации). Поэтому основным предметом порождения и анализа разведки должны стать *особые знания— принципы систематизации и формы организации мышления и деятельности*, а также и питательная среда-материал для них — мнения государственных и организаций, то есть то, что *порождает и определяет* срочные и долговременные *решения* выделенных субъектов

стр. 542

и уже в превращенных и бессмысленно неэффективных формах становится *информацией*.

Итак, разведка должна сосредоточиться на проведении многоуровневых рефлексивных *игр* (которые, разумеется, должны носить инициативно-опережающий и провокативно-экспериментирующий характер) по порождению политико-субъектных знаний-эпистем за другого субъекта.

Очевидно, что *инструменты и предметы* работы такой разведки становятся полипроцессуальными и полифункциональными, многопредметными и разнопрофессиональными, что требует применения средств системных подходов 1,2 и 3 (причем, системные подходы 2 и 3 до сих пор не имеют аналогов за рубежом). Окончательно уходит в прошлое представление о разведке как

организации по сбору тайного (утаиваемого сознательно) знания в знаково-материальной, вещной форме информации и ее носителей (документов и прочего). Разумеется, какие-то элементы остаются, но становятся подобными знанию таблицы умножения генеральным конструктором современных самолетов.

3.Российская разведка — программно-превентивная разведка, то есть она способна протраивать в режиме опережающего мышления и действия как версии (гипотезы) мыслительных и реализационных ходов других субъектов, так и варианты собственных стратегий.

4.Российская разведка — многопозиционная, то есть способна действительно работать в ситуациях МНОГИХ позиций и знаний.

5.Российская разведка строится на высокой степени легитимности и легальности. В разведке противоборствуют и сражаются не люди, а мощи разных типов анализа и деятельностно-ситуативного моделирования.

6.Российская разведка, являясь сознательным инструментом развития государственности, делает ставку на антропологизацию (и концентризацию[9]) своей практики, поскольку базовой структурой действенной разведки являются не только чисто специально профессиональные, но и мировоззренческо-антропологические (позиционные) и антропожизнедеятельностные структуры. Само знание становится позиционным, и в основу полагается ситуативно-деятельностное видение, построенное на различении *ситуации разведки* (когда в непосредственном общении необходимо вынудить оппонента на разоблачение замыслов и оснований замыслов, систематических форм целеопределенностей противоположной стороны) и *разведываемой ситуации*.

7. Российская разведка — многоуровневая разведка, состоит из многих иерархически выстроенных разведок:

- метафизическая (окультная) разведка;

- политическо-государственная разведка;

- хозяйственно-экономическая и техническая разведка;
- информационно-тезаурусная разведка.

Таким образом, мы утверждаем, что основная проблема разведки сегодня — это несоответствие существующих форм и схем практики назначения и задач в современной ситуации. Поэтому, с нашей точки зрения, стратегическим курсом сегодня является не исследование (изучение) существующей практики разведки, а программирование и построение принципиально новой *практики* российской разведки на основе анализа многообразного *живого* опыта и выделение новых образцов (*профессий*) и целостных, связанных систем образцов (*Деятельностных мегамашин*).

На основании всего сказанного очевидно, что, по крайней мере, выделяются шесть кластеров позиций в мегамашине российской разведки:

- а) базовый: разведчик, реализующий в ситуации прямой коммуникации целевой ход на получение знания и предзнаньевых (требующих дополнительных аналитических проработок) структур; хотя традиционная оперативная разведка является очень редуцированной с точки зрения нового типа российской разведки, но тем не менее ситуация взаимодействия и действие в ситуации, сама нацеленность на действие по порождению-выделению системы знания или знания в ситуации является базовым;
- б) методико-технический аналитик по подготовке мыслительных средств анализа и действия разведчика в ситуации;
- в) проектировщик и разработчик систематик и целеобразцов политико-субъектных знаний;
- г) концептолог и транслятор политической установки в систему профессиональных целей;
- д) аналитик ситуации;
- е) системный эксперт.

Методы, выделяемые для информационного банка, обеспечивающего функционирование систем разведки и

контрразведки, поддерживающих государственную и общественную безопасность

Системная организация методов может строиться по трем основаниям: с точки зрения предмета работы — государственной и общественной безопасности, с точки зрения выделения средств мышления и действия разведки и контрразведки и, исходя из уже существующих

стр. 544

технологий информационного анализа, составления прогнозов, проектов и сценариев.

Начнем с последнего. Здесь в качестве весьма эффективного метода могут использоваться организационно-деятельностные игры, консультации по стратегическому планированию (аналоги за рубежом — think-tank, consensus opinion conference, brain storming, sinectics, метод погружения). Основные технологии работы организуемых полидисциплинарных коллективов в ОДИ, участники которого говорят на разных *концептуальных языках* — это: анализ ситуации, составление краткосрочных и долгосрочных прогнозов, разработка стратегий рефлексивного управления, проектирование решений, сценирование ситуаций действия (построение сценариев действия). Результативность деятельности игрового коллектива определяется возможностью воспроизведения в игре способов действия, а также структур мышления и рефлексии противника (противоборствующей стороны).

Очень важной является работа по выявлению и описанию методов мышления и деятельности различных мировых систем разведки и контрразведки. Несмотря на поверхностный и, казалось бы, примитивный характер данной задачи, она — мы уверены — по-настоящему никем не выполнялась. Поскольку для ее решения необходимо владеть средствами системнодеятельностного анализа, для того чтобы выявить формы организации мышления и деятельности разведки и контрразведки: способы категориальной организации сознания, способ работы с целевыми структурами, типы схематизации и обобщений и так далее, а также описание всех типов мыследеятельности различных подразделений разведки и контрразведки. Только выявление уже имеющихся в практическо-ситуативном арсенале средств и способов мышления и деятельности

позволяет ставить вопрос о развитии профессиональной деятельности при разрешении нестандартных ситуаций.

Поскольку деятельность разведки и контрразведки осуществляется в условиях противоборства государства с другими государственными, институциональными и групповыми субъектами, важными являются методы вычленения целей и интересов противодействующих сторон. Именно для решения этой задачи и должен осуществляться системный сбор и анализ информации, который имеет свою собственную методологию. Итак, не сбор любой информации на всякий случай, но восстановление целей, интересов и ориентации контрагента по отношению к России.

Особый интерес представляет метод слабых звеньев, или иначе — метод катастроф, нацеленный на предвидение возможных ситуаций катастроф, угрожающих гибелью российской государственности. Подобные ситуации могут специально прогнозироваться и сценироваться в определенный период.

стр. 545

Концептуальная военная доктрина России должна рассматриваться в рамках национальных целей и представлений о национальной безопасности России в формирующихся новых геополитических реалиях XXI века — III тысячелетия. С другой стороны, существует точка зрения, и она тоже должна быть учтена с самого начала — что обсуждать национальные цели России, не программируя основных мировых проблем XXI века — III тысячелетия и особой миссии (или более скромно — роли) России в решении этих проблем, бессмысленно. В противном случае Россия окажется заперта в узкий горизонт своих узкоместнических коммунальных вопросов и будет изолирована от проблем мирового развития.

Прекрасно понимая, что в силу непродуманных и всеразрушающих реформ Е.Т. Гайдара Россия оказалась в ситуации уничтожения технологий производства ядерного оружия, созданного подвигом советских ученых, поэтому следует проанализировать ситуацию во всех измерениях. Так, например, настаивая только на необходимости сохранения способности производить ядерное оружие, Россия может не поставить цели производства новых более сложных и эффективных типов оружия (например, высокоточного оружия или оружия на основе нанотехнологий) и тем самым запрограммирует

свое отставание. Вместе с тем становится очевидно, что происходит изменение современной реальности войны, которая становится по преимуществу экономической, информационно-консциентальной (войной на поражение сознания). Все эти вопросы касаются анализа глубинных деятельностных механизмов войны — как формы противоборства государств в военной форме.

На наш взгляд, осмысленно обсуждать в качестве исходного отнюдь не вопрос, нужно ли России ядерное оружие, но вопрос о будущем российской армии как гаранте национальной безопасности и средстве достижения национальных целей в условиях складывающихся механизмов новых форм и систем мирового господства и новой реальности космо-информационно-консциентальной войны в XXI веке. С точки зрения деятельностного подхода ясно, что основным типом войны в XXI веке будет консциентальная война — война за господство над сознанием противника. Об этом, кстати, пишет в своей книге А.Тофлер[10]. С точки зрения деятельностного подхода для создания военной доктрины необходима последовательная проработка следующих тем:

1.Национальные цели и военная доктрина России в геополитических реалиях начала XXI века.

2. Новая реальность современных регионально-локальных конфликтов и мировой войны. (Современные регионально-локальные

конфликты как способ ведения мировой войны. Задачи ядерного сдерживания в этих условиях).

3.Типологические формы современной войны: разрушение национальной экономики противника, информационный протекторат, захват системы образования и воспитания, системное управление напряженностью, инициирование внутригосударственных этнических и конфессиональных войн.

4.Перспективные типы вооружений в условиях *традиционной и новой* войны.

5.Функция и задачи ядерного оружия в системном арсенале вооружений Российской Армии.

6.Современные способы взаимосвязи науки, экономики, политики и военного искусства применительно к реальности новых типов войны.

7.Государственная безопасность и торговля оружием: новая реальность регионально-локальных войн и международного терроризма.

8.Модернизация армии и формирование постиндустриального информационно-технологического военно-промышленного комплекса как одна из перспектив развития России.

Демократические реалии и национальная безопасность: формирование пятых колонн через включение национальных интеллектуальных элит в международные организации.

[1] За рубежом это представление активно развивает Ю. Энгештрем.

[2] С этой точки зрения можно утверждать, что сегодня Абсолютный Дух, движущийся сквозь все системы общественной практики, через все социальные институты и формы сознания, имеет деятельностьную природу.

[3] Отдельный большой интерес представляют исследования работы подобной интердисциплинарной группы владеющим средствами деятельностьного подхода как деятельности.

[4] Шкрадюк И.Э. Рукопись. М., 1995; см. также: Глазьев СЮ. Теория долгосрочного технико-экономического развития. М, 1993.

[5] Karl Hahn Föderalismus. München., 1975.

[6] При написании данного раздела использовались материалы, разработанные совместно с Ю.В. Крупновым.

[7] При написании данного раздела использовались материалы, разработанные совместно с Ю.В. Крупновым.

[8] Очень важно учитывать, что Россию не пустили в финансовый и геополитический клуб, возглавляемый *семеркой*. Существует достаточно много экономических, психолого-экономических теорий, как в этот клуб допускаются новые члены. Одно из положений теории предусматривает, что за участие даже в играх вокруг этого клуба надо платить: новый член должен платить. У России был серьезный шанс попасть в клуб, заплатив демонтажем коммунистической партийной системы (на что намекал несколько раз А.Н. Яковлев). Но сейчас шанс упущен. Возникает особая ситуация анализа действий контрагентов, не пускающих Россию в клуб.

[9] Увеличение роли и значимости сознания в системах деятельности. От *conscientia* (лат.) — сознание.

[10] См.: Tofflers A. and H. War and antiwar in 21 century. N.Y., 1994.

Заключение Основные проблемы

Основные проблемы

Основной вопрос изложенного выше содержания заключается в вычленении важнейших проблем, которые определяют фронт развития системноисследовательского подхода.

Обсуждая вопрос о соотношении теории деятельности и практики, необходимо отметить, что в этой области формируется особый тип *научности*, а именно: система практикоориентированных наук проектно-программного типа, захватывающая и преобразующая целый комплекс дисциплин. Но важнейший момент ее организации заключается в том, что само отношение науки и практики является предметом анализа и проектирования в теории мышледеятельности, то есть данная теория является саморефлексивной и самоорганизующейся. И это вполне объяснимо, поскольку теория и практика получают трактовки как разные типы мышледеятельности, которые должны быть соорганизованы. Теория мышледеятельности с точки зрения ее интервенции в различные области практики выступает как инструментальная система проектирования и программирования. Эта работа связана с разработкой конкретных проектов на основе формирования перспективного теоретического

видения ближайшего шага развития практики и одновременно с построением особого типа теорий, выявляющих принципы создания подобных проектов. Изображение конкретной мыследеятельностной практики как требующего своего воплощения и реализации системного целого — сложная теоретическая задача. Поскольку при таком подходе действительно приходится не просто описывать то, что уже появилось в реальности, и придавать этому описанию всеобщее значение, но буквально создавать на основе теоретического видения то, что до осуществления проектной работы не существовало.

Здесь нам видится существенное различие принципов применения деятельностного подхода Ю. Энгештремом и нами. Ю. Энгештрем на основе анализа имеющихся фрагментов практики выделяет различные типы ее деятельностной организации и на основании деятельностного анализа и исторических исследований определяет основную тенденцию развития практики. Мы же, проводя анализ ситуации вместе с

представителями профессиональных позиций конкретной области, стремимся осуществить постановку целей, фиксируя в целевой действительности направление преобразований данной системы мыследеятельности. Намечаемое целевое преобразование деятельностного фрагмента практики не существует как реально функционирующая деятельность, как сложившаяся практическая форма, но может быть выделена исключительно как замысел, как идеальное видение. Но при этом принципиально, что язык теории мыследеятельности позволяет видеть — воображать будущее деятельности.

Особую важность с точки зрения деятельностного подхода представляет процесс мыслекоммуникации. Мыслекоммуникация начинает выполнять все более важную роль в процессе развития современной практики. Формирование гибких подвижных сетей (networks), связывающих разные профессиональные позиции в ходе выполнения работы, немыслимо без процесса мыслекоммуникации. Но основная проблема состоит в ответе на вопрос, что собой представляет процесс мыслекоммуникации с точки зрения деятельностного подхода, когда в нем сохраняется принцип преобразования и все не сводится к простому обмену информацией и текстами. В этом случае в ходе процесса мыслекоммуникации

происходит преобразование формы организации сознания коммуниканта-оппонента. Но для того, чтобы ставить вопрос о преобразовательном характере коммуникации, необходимо очень четко понимать, какова предметность преобразования мыслекоммуникативного действия и каковы средства этого преобразования. Предметность мыслекоммуникативного преобразования, как, впрочем, и предметность действия ни в коей мере не может быть сведена к натурально существующим вещам. Если в случае предметного действия демонстрация этого положения нуждается в серьезных доказательствах, то в случае мыслекоммуникации, когда предметом преобразования становится сознание и его сложившаяся форма организации, данный тезис становится почти очевиден. Деятельностно-преобразующий характер мыслекоммуникации становится тем более выражен, чем более четко выявляются и предъявляются в ходе взаимодействия на основе рефлексии и рефлексивного понимания мира сознания оппонентов, которые и становятся символической предметностью. Предметность мыслекоммуникации конституируется в ходе понимания и рефлексии и внешне выражается и изображается при помощи символов и знаков. Современные западные теории социальных инноваций[1] уделяют серьезное внимание процессам коммуникации и обучению формам социального взаимодействия. И здесь системномыследеятельностный

подход может внести серьезный вклад, более тонко выявляя предмет коммуникативного преобразования — формы организации сознания — и различая среди набора форм определенный типологический ряд: формы организации профессионального сознания, формы организации социально-бытового сознания, формы организации возрастного сознания, а также — другие. В этой области теория мыследеятельности работает в тесном сотрудничестве с теорией коммуникации, теорией сознания, психолингвистикой, структурируя и задавая в поле мыследеятельностную теорию коммуникации и мыследеятельностную теорию сознания.

Отдельный большой вопрос — это анализ и проектирование механизмов деятельностного развития общественной практики. Понятие зоны ближайшего развития стало общим местом в литературе сторонников культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории деятельности. Необходимо специально показать: при каких допущениях это понятие может быть

использовано для описания механизмов развития общественной практики. Довольно интересным является введенное представление Ю.Энгештрема *expansive cycle* —расширенный цикл, цикл экспансии, расширения, которое претендует на объяснение механизмов развития практики. Важность данного представления определяется тем, что на его основе может быть поставлен вопрос о соотношении механизмов воспроизводства и развития деятельности. Образ цикла, или круга, собственно, и предназначен для изображения процесса воспроизводства. Для того, чтобы говорить о шаге развития деятельности, должна быть определена точка отсчета для продвижения вперед. Такой точкой, относительно которой отмеряется шаг, должен быть не одноразовый деятельностный акт, но регулярно воспроизводящийся процесс деятельности, в ходе осуществления которого используются средства организации и осуществления деятельности. И вот тут и возникают основные вопросы: как, собственно, осуществляется этот шаг; можно ли называть любые новообразования в деятельности ее развитием; в чем специфика новообразований деятельности, которые можно было бы относить к развитию; что вообще развивается в деятельности; как связаны процесс развития деятельности и история?

Сегодня в качестве основного деятельностного механизма развития общественной практики мы выделяем процессы проектирования. Организация процесса проектирования предполагает, что представители профессиональной деятельности совместно с методологами, психологами, использующими деятельностный подход, превращают свою собственную профессиональную работу в ситуации в предмет преобразования на основании формирования видения принципиально новой организации деятельности. Соотнесение новой формы организации деятельности и сложившейся формы организации деятельности

550

завершается вычленением и построением новых средств осуществления деятельности. Формирование подобного видения, безусловно, невозможно без предварительной проработки исторических тенденций развития данного вида профессиональной деятельности. Но с другой стороны, непосредственной связи между историческими знаниями о данной профессиональной деятельности и живого проектного видения направлений ее изменения, несомненно, не существует. Формируя подобное видение, замысел преобразования, участники профессиональной работы и теоретики

деятельности первоначально на схемах, на которых фиксируется видение, в перспективном умозрении проживают процесс преобразования деятельности. А затем, после построения проекта, этот процесс осуществляется вторично.

Вычлняя процесс проектирования как некоторый механизм развития деятельности, мы вместе с тем должны отметить, что он всегда существовал в истории, возможно, не осознаваясь подобным образом. В Древней Греции так называемые постоянные изменения законов, которые реально определяли жизнь полиса, например, Афинского или Спартанского, должны рассматриваться ничем иным, как проектной деятельностью. И здесь утверждения многих историков античности, что европейская цивилизация исходно формировалась в Древней Греции не столько в ходе размышлений над закономерностями природы, сколько в ходе анализа результатов преобразования общественного устройства, заслуживает самого серьезного внимания. Знаменитый феномен древнегреческой жизни — *"номос аграфос"* — неписанный закон, установленный *"эклесией"* — общественным собранием, которому обязаны следовать все после его принятия; стремление к *"евномии"* — благозаконию и, наконец, выделяемая Платоном в *"Государстве"* идея блага, поворот сознания к которой равнозначен повороту головы от воспринимаемых теней пещеры к источнику света, есть не что иное, как хорошо понятные сегодня проектные установки. Закон не просто закреплял уже сложившиеся бытовые особенности, но он активно переопределял формы структуризации общества. Закон невозможно было перенести из прошлой жизни. Сравните правовые реформы Солона, направленные на формирование тимократии, и выделение четырех фил или реформы Клисфена. В них момент социального проектного творчества налицо. Очень интересно, что предметом проектирования при этом являются формы организации общественной жизни.

Интересные перспективы развития теории мыследеятельности открываются сегодня в области наук о компьютерах — computer science. Здесь вновь становится актуальной программа исследования деятельности операций мышления и создания алфавита операций — вопрос, который в свое время на Комиссии по логике и психологии ставился

551

Г.П. Щедровицким и другими участниками комиссии. Все дело в том, что деятельностные операции в мышлении не тождественны

кибернетическим и формально-логическим представлениям об операциях. Операция в теории деятельности является исходной микроединицей анализа деятельности. Но, следовательно, для того чтобы выделять деятельностные операции в мышлении, нужно рассматривать анализируемый процесс не как функционирование машины на основе заданных операторов, а как деятельность, в осуществление которой обязательно включен процесс сознания человека. Различение машинных и деятельностных операций становится очевидным при изменении способов интерпретации знаков в деятельности, введении новых знаковых предметов преобразования и смене знаковых алфавитов. Именно в этом случае принципиальный вопрос состоит в том, как выделяется и удерживается идеальный *предмет* преобразований. Этот момент, на наш взгляд, не до конца учтен в интересных работах С. Пайперта, выполненных в ориентации на представления об операциях и действиях Ж. Пиаже. Экстериоризация на машине самого процесса деятельности в виде операций, например, в ходе решения задачи, создает условия для того, чтобы начинать видеть деятельность.

552

[1] Michael M. Harmon Action Theory for public administration. N.Y., 1981.

Выходные данные

Ю. В. Громыко

Проектное сознание

руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления

Москва 1998

Громыко Ю. В. Г 875 **Проектное сознание:** Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем

стратегического управления. — М.: Институт учебника Paideia, 1997. — 560 с.

USBN 5-7853-0001-X

Монография посвящена анализу методов разработки и реализации проектов и программ развития образования. Задача данной работы состоит в том, чтобы раскрыть важнейшие особенности проектного сознания, а также механизмы деятельности проектирования и программирования. В основных разделах книги представлены уровни построения проектов и программ, в соответствии с которыми организуется сознание управленцев образования и ученых, создающих эти программы. В специальном разделе монографии (Приложение) более подробно обсуждаются методологические предпосылки и следствия введения проектной парадигмы в систему наук об образовании. Книга рассчитана на управленцев образования, руководителей и педагогов экспериментальных площадок Москвы, представителей различных дисциплин в формирующейся системе наук об образовании, на аспирантов, интересующихся сменой научной парадигмы в образовании, а также политиков, заинтересованных в укреплении России на основе развития образования.

ББК 65.5 15ВИ 5-7853-0001-X

© "Московские учебники и Картолитография", 1998

©Ю.В.Громыко, 1998

© Институт учебника Пайдейя, 1998

Громыко Юрий Вячеславович

ПРОЕКТНОЕ СОЗНАНИЕ

Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления

Редакторы: Ваулина М. И., Ваулина Т. Г.

Корректоры: *Дюбакова Е. В., Любская О. Н.*

Компьютерный дизайн и верстка: *Земства Ю. Е.*

Лицензия ЛР № 071230 от 27. 10. 95 г.

Подписано в печать 17. 10. 96 г. Формат 60х84/16. Гарнитура "Балтика". Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Печ. л. 35. Тираж 1700 экз. Заказ № 134

Институт учебника Пайдейя 109544, г. Москва, шоссе Энтузиастов, 4а

Отпечатано с оригинал-макета в

"АО Московские учебники и Картолитография"

125252, Москва, ул. Зорге, 15



