

УДК 37.012.1

DOI: 10.17223/1998863X/57/5

П.П. Глухов

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИДАКТИКИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Вводятся понятия дидактики «закрытого» и «открытого» образования, описываются их социокультурные параметры и соответствующие им антропологические проекты. Обосновывается роль дидактики как объективированной логики образовательной деятельности. Описываются категории дидактики открытого образования как социокультурные феномены, обеспечивающие становление взрослого человека.

Ключевые слова: антропологический проект, открытое образование, дидактика, образовательная логика, социокультурное конструирование, социокультурный объект, воспроизводство, конструирование, естественно-искусственные системы.

Введение

Любая образовательная система в одно и то же время представляет собой общественный институт, социокультурную структуру искусственно-естественного характера и гуманитарную технологию. В «связке» они выполняют функцию воспроизводства и / или развития культурных способов деятельности людей. С общих позиций перед любой системой образования встает два взаимосвязанных фундаментальных вопроса: Какую культуру (или ее элементы) необходимо дальше воспроизводить и развивать? И какой человек нужен культуре? В зависимости от ответов на данные вопросы складывается дидактика – объективированная логика образовательной системы, интегрирующая ее главные компоненты. Можно утверждать, что за каждой образовательной системой (или эпохами, которые проходят образовательные системы) стоит то или иное представление о человеке как результате работы системы, его характеристиках, компетенциях, знаниях, которыми он должен обладать благодаря воздействиям образовательной практики. Комплекс таких представлений оформляется в антропологический проект, который реализует образовательная система и который, как правило фиксируется описанием образовательных результатов. Сегодня происходит активная трансформация антропологического проекта. Мировое сообщество систематически фиксирует, что современные вызовы диктуют нам новые требования к человеку, к тому, что он должен уметь и знать, какими мыслительными способностями должен обладать. Например, одним из наиболее обсуждаемых сегодня образовательных результатов является функциональная грамотность, которая оценивается в рамках международной исследовательской программы PISA. С 2018 г. структура функциональной грамотности включает в себя такой компонент как «глобальная компетентность» [1]. Данный образовательный результат предполагает, что учащиеся владеют содержанием глобальных и местных проблем, способны работать с разными точками зрения на данные

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ.

проблемы и готовы к межкультурному взаимодействию. Но насколько возможно достигнуть подобных результатов средствами традиционной системы обучения? Достижение новых образовательных результатов связывается с внедрением новых форматов, методик и приемов обучения, основанных на ценности активного действия ученика. Однако если мы обсуждаем принципиально новый антропологический проект, выстроенный по нетрадиционным антропологическим основаниям, то, возможно, необходимо принципиально пересматривать всю логику (дидактику) обучения, которая на основании своих принципов и целей объемлет и связывает между собой такие важные для образования категории, как форма, метод, процесс, содержание и результат образования.

Традиционный взгляд на построение дидактики строится на представлениях о том, какие единицы специально оформленного культурного материала необходимо освоить человеку для успешного вхождения в культуру [2]. Классическая дидактика основывается на пронизывающем принципе подчинения человека оформленной культурной норме в широком смысле слова. Такую логику мы будем далее называть дидактикой «закрытого» образования, так как она стремится к тому, чтобы подчинить человека универсализированным нормам.

Обратную логику, которая выстраивает образовательный процесс исходя из норм и интенций человека, мы будем называть дидактикой «открытого» образования. Открытое образование как социокультурный конструкт принципиально отличается от иных типов образовательной деятельности. Оно максимально вовлекает ученика в процессы «взрослой» деятельности, от которых ранее образование было жестко обособлено. Оно меняет функцию специалиста: от трансляции нормативного материала к организации самостоятельной деятельности ученика, что всегда особым образом подчеркивается при описании современных образовательных результатов. Оно предполагает не воспроизводство культурных образцов, а процесс культурного конструирования, направленного на выход за пределы этих образцов.

Перед нами встает два ключевых вопроса:

1. По каким параметрам различаются дидактики «открытого» и «закрытого» образования?
2. Какое содержание может стоять за категориями новой логики образовательной системы, направленной на реализацию неклассического антропологического проекта?

Различение «закрытого» и «открытого» образования

Уже в начале своего исторического становления образование было многоаспектным феноменом, предполагавшим как освоение взрослеющим человеком частных прикладных знаний, так и, в гораздо большей степени, конструирование определенного типа мышления, а также само-образа в сакрализованной картине мира. Этот принцип «преломился» в классической образовательной модели Я.А. Коменского, которая формально давала конкретные знания, но притом по своей системообразующей функции обеспечивала освоение всеобщей мудрости («пансофии»), а по фактической реализации – помещала взрослеющего человека в «должную» онтологию [Там же]. В связи с данной социокультурной функцией С.И. Гессен описал образование

как «практическую философию», обозначающую «правила или нормы нашей деятельности», на основе фундаментальных онтологических и эмпирических представлений [3. С. 10].

Образовательная деятельность сочетает в себе «точечное» преобразующее действие педагога с построением специального пространства как микро-модели мира, где взрослеющий человек может формировать способы деятельности и паттерны поведения, комплементарные этому миру. А с функциональной точки зрения образование *одновременно* обеспечивает освоение актуальных видов и логики деятельности и воспроизводство / конструирование соответствующих им антропотипов.

Многоаспектная «гетерогенность» системы образования была зафиксирована философской мыслью начиная с XVIII в. Так, И. Кант различал в образовательной деятельности дисциплинирование мышления (работу с когнитивной сферой), формирование широкого умственного кругозора (функциональной онтологии взрослеющего человека), повышение уровня цивилизованности (работу со способами продуктивной и коммуникативной деятельности), «воспитание нравственности» (работу с основаниями для решений). Базовые принципы онтологии и гносеологии И. Канта задавали заведомо гетерогенный характер освоения человеком мира: присутствовало несколько типов мышления как способов освоения мира человеком; рациональная непознаваемость внутреннего устройства вещей в сочетании с познаваемостью их частных проявлений предполагала заведомо гетерогенный характер освоения человеком представлений о действительности [4].

Дифференцированный подход к осмыслению образования как социокультурного феномена воспроизвели другие ведущие представители немецкой классической философии: И.-Г. Фихте и Г.Ф.В. Гегель. В работе «Основы общего наукоучения» Фихте разделяет освоение знаний на два блока – освоение частных представлений о действительности и методах действия в ней (освоение пространства «не-Я») и практическую часть, связанную со способностью иметь собственный интерес («желание») и реализовывать его в процессе деятельности (становление «Я» как субъекта) [5]. Гегель, казалось бы, «снял» дифференциацию образовательной деятельности, введя единое понятие «Bildung» как «становление» человека. Но сам процесс такого «становления» он рассматривал как сочетание трех базовых компонент: а) освоения внешних по отношению к человеку факторов окружающего мира; б) становления внутренней структуры личности; в) становления способности к активной внешне-преобразующей деятельности [6].

Карл Маркс, опираясь на методологию Гегеля, поставил вопрос о конкретных формах, в которых происходит гегелевский «Bildung». Ряд его работ указывает на то, что «Bildung» происходит в основном в редуцированных / «превращенных» формах, обусловленных социальным положением людей и заведомой подменой *результата* деятельности, обращающегося в новые *возможности и целеполагания* ее субъекта, отчужденным *продуктом*, воплощающем в себе частные компетенции этого субъекта [7, 8]. Представление об отчуждении сущностных сил человека в процессе производства культурных продуктов и о возможности снятия отчуждения в процессе освоения этих продуктов позволило задать деятельностные основания для умозрительных представлений И.Г. Фихте и Г.Ф.В. Гегеля о становлении субъекта в процессе

освоения частных объектов окружающей действительности и задать направления для строго научных изысканий.

Эти изыскания были проведены уже в XX в. Л.С. Выготским [9] и его последователями. Они показали, что специально организованное освоение знаний влечет за собой развитие ключевых установок и способностей личности, становление определенного типа мышления. Другая научно-философская школа XX в., условно называемая «постструктуралистской» (М. Фуко, П. Бурдьё и др. [10, 11]), выделила еще один фактор социокультурной «гетерогенности» образования: самостоятельную роль системы отношений учеников с наставниками, а также самостоятельную роль знаково-символического пространства образовательного процесса.

В совокупности разработки XX в. показали следующее:

а) гетерогенность образования состоит не в одновременном совершении нескольких разнородных действий, а в реализации разнонаправленных процессов в рамках целостного действия субъекта;

б) «естественно-искусственный» образовательный процесс предполагает, что ряд искусственных структур должен приобрести «естественный» характер и начать задавать нормы и образцы уже вне сознательной воли управляющего субъекта.

Как уже говорилось, *логикой разворачивания и сопряжения* всех необходимых компонент образования, является *дидактика*.

Фактически все существующие типы дидактики можно свести к двум: «закрытому» и «открытому». То, какая разновидность дидактики – открытая или закрытая – соответствует данной конкретной образовательной практике, определяется следующими параметрами этой практики:

– статус действий ученика относительно культурных норм: воспроизводство или конструирование;

– характер и статус базового действия ученика в рамках образовательного процесса: *естественное* действие в стихийно сложившемся пространстве и *искусственное* действие в специально сконструированном пространстве (подробно категории «искусственных» и «естественных» систем человеческой деятельности описал О.И. Генисаретский [12]).

Совмещение этих критериев задает матрицу типов образовательных практик [13, 14] (рис. 1).

	Естественный характер образования	Искусственный характер образования
Воспроизводство	Педагогика отражения. Содержание образования: образец (как правило реализации деятельности)	Педагогика освоения. Содержание образования: закон (как норма существования деятельности)
Конструирование	Педагогика оспособления. Содержание образования: предмет (как способ организации деятельности)	Педагогика самоопределения. Содержание образования: социокультурный объект (как онтологические основания деятельности)

Рис. 1. Матрица типов образовательных практик

Педагогика отражения лежит в основе практически любой практики ученичества у мастера своего дела, происходящего как оформление и присвоение его выигрышных способов действия.

Педагогика освоения обеспечивает становление у взрослеющего человека нормативно заданных представлений о действительности и культурных способов деятельности в ее рамках.

Педагогика оспособления предполагает решение деятельностных задач в сочетании с рефлексивными процедурами и за счет этого освоение основных способов и базовых инструментов деятельности как *частных* персональных характеристик.

Педагогика самоопределения предполагает создание для ученика ситуаций, в которых он совершает системное целеполагание и формирует соответствующую программу деятельности.

Данная матрица позволяет определить, какому типу образовательной практики соответствует «закрытое» или «открытое» образование. С одной стороны, любая «естественность» в становлении человека является фактором «закрытости»: частный случай не может охватить всего многообразия явлений, способных лечь в основу самоопределения. С другой стороны, в рамках процесса воспроизводства человек должен соответствовать внешне заданным нормам, а не собственным целям и ценностям.

Следовательно, к открытому образованию можно отнести лишь педагогику самоопределения, поскольку именно она предполагает конструирование учеником собственного образовательного движения и специально конструируется для ученика как исчерпывающе воспроизводящее окружающую действительность.

Оба типа образования опираются на особые «*антропологические проекты*». Они представляют собой синтез философских и педагогических знаний / методов, задающих одновременно ключевые характеристики будущего человека и «порождающий» их тип деятельности.

Антропологический проект «закрытого образования» предполагает становление человека как «агента» некоей заведомо внешней по отношению к нему деятельности. В рамках педагогик «отражения» и «освоения» предполагалось, что он должен освоить внешне заданную норму. В рамках педагогики «оспособления» речь идет о проработке учениками состоявшихся ситуаций успеха или о решении открытых, но частных задач, а значит, о приведении себя в соответствие если не *норме деятельности*, то *нормативному результату* этой деятельности.

Исходно антропологический проект «закрытого образования» появился в связи с преобразованием традиционного общества в индустриальное, с переходом людей от реализации канона к выполнению производственной и / или социальной функции. Он предполагал потерю людьми свободы в принятии ситуативных решений, но, с другой стороны, делал их соучастниками и нередко бенефициарами крупного проекта. Однако к настоящему времени он все в большей степени предполагает становление конформных членов общества, не готовых конкурировать за управляющие позиции, но и не готовых участвовать в процессах развития. Классическим образом это описал известный теолог и организатор образования в Латинской Америке второй половины XX в. И. Иллич [15].

Антропологический проект «открытого образования» предполагает становление человека, который заведомо сам конструирует систему отношений и деятельности, реализующих его интересы (пользуясь понятиями

немецкой классической философии и К. Маркса – его императив, его «Я», его сущностные силы). Он совершает это в пространстве реализации конкретной социальной позиции. Но сама эта позиция выступает не как конечная цель освоения, а как опора («отправная точка») в реализации собственных намерений. Поэтому в открытом образовании сегодня обретает все большую популярность концепция «образования длиною в жизнь», где не может быть установлена какая-либо конечная и до конца универсализированная цель. Таким образом, сама дидактика открытого образования должна предполагать работу с незавершенными единицами, постоянно достраивая образовательный процесс исходя из многообразия индивидуальных образовательных программ и жизненных стратегий людей.

В основе реализации любого антропологического проекта лежит соответствующий ему тип мышления. «Закрытому образованию» полностью соответствует теоретическое мышление, предполагающее понимание действительности и структурирование ее объектов вокруг объяснительных принципов. В свою очередь, в основе «открытого образования» лежит описанное И. Кантом и И.-Г. Фихте *практическое мышление* как способность человека конструировать и удерживать в практическом действии собственную позицию (функционально-деятельностный образ) по поводу принятия решений и их реализации [16]. Это представление о «ядре» личности как о феномене, который лишь приобретает свою *завершенную форму* в деятельности, но существует еще *до* нее, в научной психологии нашло свое выражение в концепции смысловых образований личности [17].

Вопрос о типе мышления как базовой характеристике антропологического проекта является определяющим для всей логики обучения. Если мы намереваемся формировать иное мышление, то должны воспользоваться или построить иную дидактику. Часто можно столкнуться с попытками достигнуть нового образовательного результата, используя старую логику построения образовательного процесса. Но следует понимать, что, меняя содержание одной категории дидактики, необходимо соответствующим образом изменить и другие. Ключевой категорией дидактики, связанной с образовательным результатом, может являться содержание образования. Для классической дидактики в этом качестве выступают учебные предметы, которые представляют собой комплекс адаптированного систематизированного знания, соответствующего той или иной научной области. Также важно, что знание упорядочено, исходя из принципа «от простого к сложному». Однако открытое образование ставит перед собой задачу преодоления предметно-организованной картины мира. Для неклассической дидактики в качестве содержания образования выступает социокультурный объект, который является ненатуральной, гуманитарно-удерживаемой структурой и целостностью социальной реальности, исторически сконструированной посредством культурных практик. *Социокультурный объект* не может быть «внешне заданным» для развивающегося субъекта, поскольку всегда актуализируется в рамках конкретного отношения (подробно об этом писал Р. Ингарден [18. С. 227–308]). И если при изучении наукообразных предметов главная задача ученика заключается в том, чтобы их последовательно изучить и возможно переоткрыть в ходе учебного процесса, то социокультурный объект ученик реконструирует / конструирует в ходе пробного действия.

Заключение

Ориентируясь на достижение новых образовательных результатов, которые несвойственны традиционным системам образования, необходимо учитывать необходимость менять всю образовательную логику, а не отдельные ее элементы. Современные представления образовательного результата базируются на необходимости формировать у учащихся субъектную позицию как к собственному образовательному процессу, так и к проблемам глобального масштаба. Это формирует потребность перехода образовательных систем от логики «закрытого образования» к логике «открытого образования», вытекающей из представлений о системе образования как о гетерогенной структуре.

Система образования может быть отнесена к «открытым» лишь в том случае, если она основывается: а) на самостоятельной реконструкции учениками предмета своего освоения / апробации; б) на собственных интенциях и запросах учеников относительно предмета такой реконструкции / конструирования.

Литература

1. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris : OECD Publishing, 2019. 308 p. DOI: 10.1787/b25efab8-en.
2. *Лордкипанидзе Д.* Ян Амос Коменский. 2-е изд., испр. М. : Педагогика, 1970. 268 с.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. *Кант И.* Основы метафизики нравственности / под общ ред. В.Ф. Асмуса и др. М. : Мысль, 1999. 1472 с. (Классическая философская мысль).
5. *Фихте И.Г.* Сочинения : в 2 т. СПб. : Мифрил, 1993. Т. 1. 688 с.; Т. 2. 798 с.
6. *Гегель Г.Ф.В.* Феноменология духа. М. : Академический проект, 2016. 495 с.
7. *Маркс К.* К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М. : Политиздат, 1956. С. 345–383.
8. *Маркс К.* Капитал : критика политической экономии : пер. с нем. СПб. : Лениздат, 2013. 511 с.
9. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М. : Смысл : Эксмо, 2005. 1136 с.
10. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб. : А-сэд, 1994. 408 с.
11. *Бурдье П.* Социология социального пространства. М. : Ин-т эксперим. социологии; СПб. : Алетейя, 2007.
12. *Генисаретский О.И.* «Искусственные» и «естественные» системы // Вопросы методологии. 1995. № 1-2. С. 50–62.
13. *Попов А.А., Ермаков С.В.* Дидактика открытого образования. М. : Национальный книжный центр, 2019. 264 с.
14. *Попов А.А.* Открытое образование: философия и технологии. 3-е изд. М. : URSS, 2016. 256 с.
15. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = Deschooling society. Proportionality and the contemporary world. М. : Просвещение, 2006. 149 с.
16. *Попов А.А.* Практическое мышление и методологизация современных практик образования // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2010 года. «Понятие практики и претензии на практичность мышления в Московском методологическом кружке» / под ред. В.Г. Марача. М. : Некоммерческий научный фонд Институт развития им. Г.П. Щедровицкого, 2011. URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/chteniya/xvi/mat/discussion/2.html>
17. *Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии, 1979. № 4. С. 35–46.
18. *Ингарден Р.* Исследования по эстетике. М. : Изд-во иностр. лит., 1962. 388 с.
19. *Щедровицкий П.Г.* Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 1. С. 18–24.

Pavel P. Glukhov, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russian Federation).

E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2020. 57. pp. 43–51.

DOI: 10.17223/1998863X/57/5

PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF OPEN EDUCATION DIDACTICS

Keywords: anthropological project; open education; didactics; educational didactics; sociocultural construction; sociocultural object; reproduction; construction; natural and artificial systems.

The article was prepared as part of a research under the state assignment to the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. It shows that didactics is a practically realizable logic of educational activity understood as a sociocultural phenomenon. The key object of the description is the didactics of open education as a specialized educational system that corresponds to the modern realities of culture reproduction and development, and at the same time differs in key parameters from the educational systems that existed before. The article deals with the problem of the lack of philosophically grounded ideas about the status of didactics in educational practice as a sociocultural system, about the sociocultural components of didactics that ensure the formation of necessary anthropological results after its application. The article aims to substantiate the multidimensional heterogeneous nature of education as a sociocultural phenomenon and the need for didactics as a tool for integrating its various aspects, and to describe the key categories of open education didactics as sociocultural constructs. The research involved: (a) analysis of the evolution of philosophical ideas about education as a heterogeneous sociocultural phenomenon; (b) classification of types of didactics; (c) identification of the key components of each of these types, the structural relation of the components to each other. The basic research methods were: content and genetic analysis of sociocultural phenomena; structure-and-content comparison of explanatory philosophical models with complexes of empirical facts; content analysis of materials for the implementation of specific practices. During the research, the author: (a) reconstructed the evolution of conceptual and philosophical ideas about the heterogeneous nature of education; b) made a classification of the types of pedagogy as a sociocultural phenomenon: pedagogy of model, pedagogy of law, pedagogy of subject, pedagogy of self-determination; (c) identified two main types of didactics corresponding to the types of pedagogy: didactics of closed education and didactics of open education; (d) determined anthropological projects corresponding to each type of didactics (the project of man as an agent of activities obviously external in relation to them for didactics of closed education; the project of evolution of man that constructs their relations and activities independently for didactics of open education); identified the types of thinking that underlie these projects: theoretical thinking as the basis for didactics of closed education, practical thinking as the basis for didactics of open education.

References

1. PISA. (2019) *Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/b25efab8-en
2. Lordkipanidze, D. (1970) *Yan Amos Komenskiy* [Jan Amos Comenius]. 2nd ed. Moscow: Pedagogika.
3. Gessen, S.I. (1995) *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Shkola-Press.
4. Kant, I. (1999) *Osnovy metafiziki* [Foundations of the Metaphysics]. Translated from German. Moscow: Mysl'.
5. Fichte, I.G. (1993) *Sochineniya v 2 tomakh* [Works in 2 vols]. Translated from German. St. Petersburg: Mifril.
6. Hegel, G.F.V. (2016) *Fenomenologiya dukha* [The Phenomenology of Spirit]. Translated from German. Moscow: Akademicheskii proekt.
7. Marx, K. (1956) *K kritike gegelevskoy filosofii prava* [Critique of Hegel's Philosophy of Right]. In: Marx, K. & Engels, F. *Iz rannikh proizvedeniy* [From Early Works]. Translated from German. Moscow: Politizdat. pp. 345–383.
8. Marx, K. (2013) *Kritika politicheskoy ekonomii* [Critique of Political Economy]. Translated from German. St. Petersburg: Leninzdat.
9. Vygotsky, L.S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl: Eksmo.
10. Foucault, M. (1994) *Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk* [Words and Things. Archeology of the Humanities]. Translated from French by V.P. Vizgin, N.S. Avtonomova. St. Petersburg: A-cad.

11. Bourdieu, P. (2007) *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [Sociology of Social Space]. Translated from French by N.A. Shmatko. Moscow: Institute of Experimental Sociology; St. Petersburg: Aleteyya.
12. Genisaretsky, O.I. (1995) "Iskusstvennye" i "estestvennye" sistemy ["Artificial" and "natural" systems]. *Voprosy metodologii*. 1–2. pp. 50–62.
13. Popov, A.A. & Ermakov, S.V. (2019) *Didaktika otkrytogo obrazovaniya* [Didactics of Open Education]. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr.
14. Popov, A.A. (2016) *Otkrytoe obrazovanie: filosofiya i tekhnologii* [Open Education: Philosophy and Technology]. 3rd ed. Moscow: URSS.
15. Illich, I. (2006) *Osvobozhdenie ot shkol. Proportsional'nost' i sovremennyy mir* [Deschooling Society. Proportionality and the Contemporary World]. Moscow: Prosveshchenie.
16. Popov, A.A. (2011) Prakticheskoe myshlenie i metodologizatsiya sovremennykh praktik obrazovaniya [Practical thinking and methodologization of modern educational practices]. In: March, V.G. (ed.) *Chteniya pamyati G.P. Shchedrovitskogo 2010 goda. Ponyatie praktiki i pretenzii na praktichnost' myshleniya v Moskovskom metodologicheskom krughe* [Readings in memory of G.P. Shchedrovitsky – 2010. The concept of practice and claims to the practicality of thinking in the Moscow methodological circle]. Moscow: NonProfit Scientific Foundation "Institute for Development named after G.P. Shchedrovitsky".
17. Asmolov, A.G., Bratus, B.S., Zeygarnik, B.V., Petrovsky, V.A., Subbotsky, E.V., Kharash, A.U. & Tsvetkova, L.S. (1979) O nekotorykh perspektivakh issledovaniya smyslovykh obrazovaniy lichnosti [On some perspectives of research of semantic formations of personality]. *Voprosy psikhologii*. 4. pp. 35–46.
18. Ingarden, R. (1962) *Issledovaniya po estetike* [Studies in Aesthetics]. Translated from German by A. Ermolov, B. Federov. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoy literatury.
19. Shchedrovitsky, P.G. (1993) *Pedagogika svobody* [Pedagogy of Freedom]. *Kentavr*. 1. pp. 18–24.