

Агапов Юрий Васильевич

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам, связанным с формированием различных стратегий поведения и культуры самоопределения субъектов образовательной практики в современных сложных и противоречивых социокультурных условиях. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости освоения метапредметного содержания образования как средства усиления его общекультурной направленности. Автор доказывает, что формирование ценностно-ориентированных осмысленных целерациональных форм поведения, адекватных природе образовательной деятельности, становится одним из перспективных путей формирования культуры адекватного самоопределения у участников образовательного процесса.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2013/6-1/2.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2013. № 6 (32): в 2-х ч. Ч. I. С. 15-20. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2013/6-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

В настоящее время мотивы, вдохновленные птицей, компенсируют ограниченные возможности рационального осмысления человеком реальной действительности, когда возникают проблемы ремифологизации сознания, обусловленные его эсхатологическими переживаниями на рубеже веков. Материализованный образ птицы-вестницы, птицы-хранительницы, таинственной синей птицы мира мечты и фантазии присутствует во многих сферах человеческой жизнедеятельности.

Список литературы

1. Ачитаева Е. А. «Человек и сакральное» в процессах сакрализации, десакрализации и ресакрализации // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 10 (65). С. 22-24.
2. Байбури А. К. Семиотические аспекты функционирования вещей // Этнографическое изучение знаковых средств культуры / отв. ред. А. С. Мильников. Л.: Наука, 1989. С. 63-89.
3. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7-ми т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 731 с.
4. Найдыш В. М. Философия мифологии. От античности до эпохи романтизма. М.: Гардарики, 2002. 554 с.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: МГУ, 1975. 328 с.
6. Рыбаков Б. А. Макрокосмос в микрокосмосе народного искусства // Декоративное искусство. 1975. № 1. С. 30-33.
7. Топорков А. Л. Символика и ритуальные функции предметов материальной культуры // Этнографическое изучение знаковых средств культуры: сб. статей / отв. ред. А. С. Мильников. Л.: Наука, 1989. С. 89-101.
8. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. Избранное. М.: Прогресс; Культура, 1995. 624 с.
9. Фрейдберг О. М. Миф и литература древности. М.: Восточная литература РАН, 1998. 800 с.

**EVERYDAY SYMBOLISM OF ORNITHOMORPHIC ARTIFACTS
IN THE EASTERN SLAVS' DAILY SOCIAL-CULTURAL REALITY**

Avdeeva Tat'yana Viktorovna

State Academic University of Classical Sciences in Moscow

vdeevatania@yandex.ru

The author analyzes the problem of the symbolic potential of everyday objects with ornithomorphic symbolism in the Slavs' traditional material culture, gives her own definition of the "ornithomorphic artifact", against the background of reconstructing the mythopoetic picture of the world considers the questions of the ornithomorphic artifact functioning in the culture of the archaic man's everyday life, and compares the semantic meanings of ancient artifacts and modern objects with bird symbolism.

Key words and phrases: ornithomorphic artifact; bird; mythological thinking; object; symbol; image; way of life; everyday life; material-real environment; spinning wheel; ceramics; utensils; the Eastern Slavs.

УДК 130.2

Философские науки

Статья посвящена вопросам, связанным с формированием различных стратегий поведения и культуры самоопределения субъектов образовательной практики в современных сложных и противоречивых социокультурных условиях. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости освоения метапредметного содержания образования как средства усиления его общекультурной направленности. Автор доказывает, что формирование ценностно-ориентированных осмысленных целерациональных форм поведения, адекватных природе образовательной деятельности, становится одним из перспективных путей формирования культуры адекватного самоопределения у участников образовательного процесса.

Ключевые слова и фразы: образование; стратегии поведения; культура самоопределения; субъекты образовательной деятельности; современная социокультурная ситуация.

Агапов Юрий Васильевич, к. филос. н., доцент

Рязанский институт развития образования

agapov-u@mail.ru

**СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[©]**

Стратегии поведения человека в различных областях жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования, формируются как результат взаимодействия множества внешних и внутренних сил и факторов. В отличие от временных ситуативных реакций на происходящие события и социальные реалии, стратегии задаются институциональными структурами деятельности и порождаются глубинными усвоенными культурными

матрицами, влияющими на процессы выбора устойчивых направлений и линий действий, далеко не всегда при этом осмысленных и осознанных. Стратегии становления, функционирования и развития образовательной деятельности и поведения ее субъектов при всей их внутренней специфике существенным образом зависят от детерминации их общими социальными и культурными условиями, влияющими на выбор той или иной культурной модели, а также на ее доминирующие или маргинальные позиции в общем образовательном пространстве. Современная социокультурная ситуация в России характеризуется весьма пестрой картиной исторически-типологической и региональной «поликультурности»: существенной незавершенностью и продолжением процессов модернизации и в то же время сосуществованием и сочетанием в культурном пространстве других, противоположных друг другу стремлений к архаизации, к своеобразному «новому средневековью», и очевидных тенденций формирования и расширения зон влияния массовой культуры. Наблюдается также сочетание элементов культуры постмодернизма с идущими им на смену и иногда робко поступающими чертами протокультуры, переход к которой отличается «синтезом технологической стандартизации и содержательного хаоса» [9, с. 329]. Сама же протокультура характеризуется при этом «неогуманистической идеологией, альтернативностью и открытостью моделирования развития человека и общества, высокой инновационной и созидательной активностью, характерной для нестабильных культурных систем. Термин «протокультура» употребляется для акцентирования становящейся нестабильной культурной системы, прогнозы развития которой осложнены из-за ее принципиальной несводимости к существующим культурным моделям» [Там же]. Особое и усиливающееся влияние на все эти процессы оказывает формирование «информационного общества», изменение роли информации и знаний, механизмов их трансляции и усвоения. На все это накладывают свой существенный отпечаток процессы возрастающей экономической, а вслед за ней и социальной, политической и культурной глобализации, так же как и противоположные им тенденции усиления «локализации», озабоченности защитой и сохранением своих культурных устоев и национальной самобытности со всеми присущими этому типу обеспокоенности мифологемами [8, с. 37-43].

Современная ситуация в образовании складывается, таким образом, в условиях, когда на протяжении жизни одного поколения существенно изменился и продолжает меняться общий культурный облик российского общества, причем он характеризуется как динамически противоречивый, сложный и малопредсказуемый. Особую тревогу у многих исследователей вызывает то обстоятельство, что при этом смешаются традиционные ориентации, проявляются контуры и черты далекой от идеалов классической европейской культуры «новой действительности с иной Пост-Культурой» [3, с. 4], где подвергаются критике, размыванию, стиранию и вытеснению гуманитарные ценности истины, добра, красоты, справедливости, содружества и бескорыстного сотрудничества, веры в человека как субъекта, способного строить достойную жизнь, руководствуясь своим собственным разумом.

Исследователи отмечают серьезные изменения и негативную динамику культурных и общественных ценностных ориентаций детей, подростков, юношества по сравнению не только с серединой 90-х годов, но и с началом нового столетия. Образованность в их преимущественно прагматически ориентированном понимании увязывается с такими особо значимыми личностными качествами, как настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность. При этом такие эмоциональные качества и ценности, как чуткость, терпимость, умение сопереживать, занимают в этой иерархии последние места [10, с. 16]. При этом отмечаются морфологические изменения во всей популяции современных детей, связанные с констатацией в ходе диагностики большей самодостаточности, креативных способностей, независимости мышления, что увязывается с глубинными изменениями «их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера ориентаций и прочих характеристик» [Там же, с. 16-17]. В то же время наблюдается ретардация, отставание в общем личностном развитии, проявляющееся главным образом в симптомах психического инфантилизма. Чаще всего отмечаются явления, свидетельствующие именно о личностной незрелости, связанные с отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы, сохранением черт, свойственных детям более младшего возраста. Картина поведения складывается из признаков несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремления к получению удовольствия как основной мотивации поведения, преобладания игровых интересов в школьном возрасте, беспечности, несформированности чувства долга, неумения сдерживать непосредственные проявления чувств, неспособности к волевому напряжению, к преодолению трудностей. В результате произошел существенный сдвиг возрастных границ детства и подросткового периода. В педагогическом плане отсюда могут быть выведены два противоположных следствия. Первое: для начальной школы «в первом и, возможно даже, во втором классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме», подобно тому, как это делается в дошкольном возрасте [Там же, с. 17]. И второе: надо что-то кардинально менять в самой существующей образовательной культуре, переориентировать ее, причем не декларативно, а содержательно и инструментально, на формирование условий для личностного созревания и развития. На наш взгляд, этот прямо противоположный путь возможен при условии обращения к культурному опыту человечества в области техник самоорганизации своего поведения, в том числе и сфере самообразования, формирования личностного жизненного смысла учения и самовоспитания, самоопределения в пространствах образовательной практики, адекватного своим природным задаткам, приобретенным способностям и индивидуальным устремлениям.

Главная проблема, возникающая при этом, требует ответа на вопросы: возможно ли и каким образом формировать способность строить самоидентификацию и самоопределение в современных условиях, порождающих или провоцирующих ситуацию разрыва человеческой личности, точнее, утраты, потери управляющей «конституирующей» инстанции, необходимой в процессе самодетерминации [7, с. 73],

интегрирующей в одной личности многообразные состояния субъектов желания, поведения, различных сфер деятельности в рамках общей стратегической устремленности к формированию субъекта «духовных переживаний и нравственных действий» [5, с. 44].

Как отмечает Ева Анчел, связано это с тем, что применительно к современности «правильнее говорить, что люди живут в мирах, и человек находится то в одном, то в другом мире, все эти миры отличаются друг от друга. Порой люди как бы переходят от одного мира к другому. И это оказывается более доступным, чем общение внутренних миров человека» [2, с. 88]. Это явление присуще нашей эпохе «лишь в том смысле, что речь идет не о единой сфере жизни, как это было в прежние времена, когда для крестьянина его пашня и церковь составляли единую сферу жизни, а о *разнящихся друг от друга мирах*, имеющих различный смысл и оказывающихся несоединимыми. Они несоединимы, как собор Парижской богородицы и Культурный центр Помпиду» [Там же, с. 89].

Образование, рассматриваемое в рамках общего философского понимания проблем объединения процессов познания мира и воспитания человека в направлении формирования самостоятельного субъекта и личности, в современных условиях оказывается в драматической ситуации, когда прежние гносеологические и эвристические концепции утрачивают статус обязательных, ведущих к абсолютной истине, их надежность и универсальность подвергается сомнению, делегитимируется, а при этом познание природы, общества и самого себя человеком рассматривается уже давно как не связанные между собой области познавательной, в том числе и позитивной, научной деятельности, имеющие к тому же и совершенно разные области практического применения. Синтезирующую функцию могла бы выполнять при этом философия, если бы сама не была столь же радикальным образом разделенной не только по секторам и отсекам, занимающимся разными типами бытия и методологиями построения знаний, противопоставляемым друг другу, но и по задаваемым фундаментальным смысловым ориентирам. Ответом на эту ситуацию может стать обращение к философскому наследию и современным достижениям культурфилософии, культурологии и психологии в области исследований методологий и техник адекватной самоидентификации и самоопределения в различных социальных и культурных средах.

В классическом гуманитарном сознании Нового времени человек предстает как субъект, способный самостоятельно детерминировать свои действия, поведение и жизнедеятельность, сознательно руководствуясь при этом определенными культурными ценностями и нормами, представленными в философии логикой, этикой, эстетикой, или, во всяком случае, потенциально способный стать в результате образования таким самоопределяющимся существом, ответственно регулирующим свое поведение. Необходимые для формирования такого субъекта культурные ценностные ориентиры, приобретаемые в процессе образования, могли пониматься при этом по-разному, самоопределение индивида (в смысле реализации возможности свободного выбора и принятия им определенной стратегии поведения и ей же соответствующего существующего в культуре образа «Я»-идеального) могло строиться соответственно: на основе понимания им своих преимущественно индивидуальных стремлений и прагматических интересов вместе с учетом практической необходимости искать согласия с другими людьми на основе принципов права и общественного договора (представители юридического мировоззрения); на основе освобождения от расхожих поверхностных мнений, суеверий и предрассудков путем приобщения к научным и техническим достижениям и формирования научной картины мира (просветители); исходя из понимания и добровольного принятия нравственного долга (И. Кант); освобождения от всего природного и конечного и возвышения из своей единичности и особенности к всеобщности и бесконечности духовной жизни (Гегель); служения делу освобождения человечества и преодоления тотального овеществления и отчуждения человека от его сущностных сил путем активного участия в проекте строительства нового справедливого общества (К. Маркс). Сегодня все эти относимые к эпохе модерна «великие метанарративы» по-прежнему кем-то разделяются, оставаясь предметом их веры, другие рассматривают их с позиций постмодернизма главным образом в связи с утратой легитимирующей функции, осуществляемой в том числе посредством предложения некоей общей универсальной метафизики и методологии по отношению к научной деятельности и научному знанию, а следовательно, и к образованию, и, по словам Ж. Лиотара, заменяют локальными детерминациями в рамках общего прагматического стремления к обеспечению продуктивности и эффективности систем деятельности. При этом на месте, занимаемом ранее великими повествованиями, претендующими на универсальность и непогрешимую объективную истинность, формируется пестрая и многоликая информационная среда, когда «существует много различных языковых игр – в силу разнородности их элементов. Они дают возможность своего учреждения только через места сбора и распределения информации – это локальная детерминация» [4, с. 11].

Та же тенденция критики и отрицания значимости «великих повествований» прослеживается и в отношении обоснования высших ценностей, функций и целей современной образовательной деятельности. Ее продуктивность и эффективность, как отмечает Б. Ридингс, начинает все чаще рассматриваться преимущественно с позиций прагматической и экономической целесообразности и в технических терминах измеримости «совершенства» в оценке образовательных услуг с позиций концепции «тотального управления качеством» [6, с. 39-40].

Все это не может не сказаться на культурных формах организации и осуществления практической образовательной деятельности. «Сравнивая современные педагогические практики с древними формами наставничества и учительства, – пишет Б. В. Марков, – нельзя не отметить утрату сложной техники передачи традиций и жизненного опыта, а также пробуждения и интенсификации высших духовных состояний и озарений. Значительные усилия в традиционных культурах прикладывались для формирования духовных и телесных способностей ученика. Подготовка к несению жизненных трудностей включала гимнастику, диету, аскетику, а также заботу о душе, направленную на преодоление лени, рассеяния, аффектов и страстей» [5, с. 44].

В каждой культуре и способах ее традирования, трансляции и усвоения можно проследить зарождение и существование, функционирование и развитие двух различных уровней или слоев в культуре организации

и осуществления образовательных практик. С одной стороны, выделение культурных форм «заботы о себе», или «самотехники», различных версий «культуры формирования самого себя», которые в основном предназначены были для весьма узкого слоя духовной элиты, стремящейся к максимальному сближению с божественными и трансцендентными сущностями и мирами (брахманы, буддийские и христианские монахи, старцы и святые отшельники, получавшие свободу заниматься собой благодаря внемирской ориентации этой деятельности и особой ее легитимации). К этому же высшему культурному уровню относятся выделяемые М. Фуко техники «заботы о себе» в их западном, европейском варианте, опосредованные различными философскими направлениями в формах, актуальных в особенности в те исторические периоды, когда и сама философия как проблема поиска истины поглощена духовностью, под каковой понимают «поиски, практику и опыт, посредством которых субъект производит в себе самом изменения, необходимые для того, чтобы получить доступ к истине» [11, с. 26]. В эти периоды происходил и подлинный расцвет культуры своего «Я». С другой стороны, в противоположность этим техникам, адресованным по необходимости узким социальным слоям, можно обнаружить техники управления поведением широких слоев населения (с целью преимущественно религиозной или мирской их ориентации), нуждающихся в опосредующем пастырском воздействии и патронаже со стороны жреческого слоя и священнослужителей, а также других, своего рода «низших» носителей особых способностей и специально предназначенных для обслуживания потребностей в мистических обрядах и ритуальных практиках колдунов, магов, шаманов и т.д. В каждой из культур это находило отражение в ее расслоении и появлении специализированных типов идеологий и практик: хинаяна и махаяна в буддизме, философские концепции теизма в теологии и личностные представления о божестве, удерживаемые на мифологическом и религиозно-психологическом уровнях в повседневных обрядовых практиках вероисповедания и отправления культа, абстрактные мировоззренческие обоснования для избранных носителей учения Конфуция и конкретные, детализированные правила соблюдения конфуцианской морали, закрепляемые строгими ритуалами и церемониалом повседневного поведения для народного «массового потребления».

В сфере образования эти принадлежащие к различным уровням регуляции индивидуального поведения техники могут соответственно либо сводиться к минимуму рекомендаций (например, в существующей наиболее распространенной практике к правилам и советам по поводу поведения учеников и их отношения к педагогам и друг другу, выполнения домашних заданий, организации своего рабочего места, соблюдения определенного распорядка дня и т.п.), не выходящих за пределы общей ориентации на подчинение внешним и при этом вполне разумным и обоснованным правилам и нормам, либо, напротив, к целенаправленному формированию у учащихся и воспитанников способностей к личностному самоопределению, саморазвитию и непрерывному самообразованию, которым начинает отводиться место основного содержания, цели и смысла современного образования. К примеру, в рамочных требованиях к результатам реализации образовательных программ общего образования в современных школьных стандартах содержатся декларации по поводу необходимости достижения именно этих приоритетных целей, вынесенных на первый план.

В этих условиях особую возрастающую роль приобретает формирование социально и личностно значимой потребности в формировании культуры самоопределения, способности самостоятельного ответственного выбора, самостоятельной ориентации в ценностных и мировоззренческих картинах мира как личностного качества современного человека, ищущего и вырабатывающего свой индивидуально и социально приемлемый модус существования и опирающегося при этом на способность к рефлексивной самоорганизации в динамично меняющейся среде как особую и главную компетентность, выполняющую ключевую функцию как в формировании устойчивых смысложизненных ориентаций, так и в процессе постоянной смены и развития своих знаний, умений, способностей, общекультурных и профессиональных компетентностей.

Условия и возможности для формирования такого рода способностей, опирающихся на общие культурные методы и технологии организации процессов смыслообразования и самоопределения, должны создаваться, на наш взгляд, уже в самом пространстве образовательной деятельности, где общая культурная ситуация, описанная выше, также находит свое специфическое отражение и выражение в различных институционально закрепляемых социальных формах разделения труда и связанных с ними существенно разных по своей ценностной направленности образовательных культурах. Разные культурные модели организации и осуществления образовательной практики, как уже ставшие традиционными, так и инновационные, предполагают реализацию существенно различных способов освоения культурного наследия прошлого и достижений современной культуры, а соответственно, формирование стратегий и тактик повседневного практического поведения и деятельности субъектов в сфере образования, ориентирующихся на требования и рекомендации, выработанные в рамках этих моделей. Присущие последним разные культурные формы организации процесса образования включают взаимосвязанные требования к ценностно-смысловой ориентации в деятельности учащихся, в педагогической практике, в работе по их проектному, дидактическому, методическому и другому ресурсному обеспечению, в управлении системами образования, выборе методов контроля и оценки при аттестации учащихся, педагогов и руководителей образовательных учреждений. К примеру, в «традиционной», или «знаниевой», в основном до сих пор реально доминирующей в отечественном образовательном пространстве репродуктивной модели организации учебной деятельности, где ученики и воспитанники должны воспринимать и запоминать готовые «истины», получать знания и наизидания, чтобы затем их воспроизводить, желательно в том же неискаженном и полном виде, отрабатывать путем долгих упражнений учебно-предметные умения, от них требуется внимательно слушать и правильно выполнять указания учителя, реагировать адекватно на результаты его внешнего контроля, оценки и корректирующие воздействия. От учителя или преподавателя, действующего в согласии с этой моделью, требуются умения доступным образом объяснять учебный материал, пробуждая при этом всеми силами «интерес» к своему предмету, демонстрировать образцы

действий, контролировать, оценивать и корректировать конкретные действия и поведение учеников. В моделях «развивающего обучения», напротив, от учащихся требуется активно участвовать (под руководством учителя и с его помощью) в выполнении пробных заданий, в рефлексии возникающих при этом проблемных ситуаций, выявлении границ своих знаний и умений, уточнении проблемных зон, постановке учебных целей и задач, поиске и «открытии» новых знаний, в самоконтроле и самооценке результатов своих познавательных и учебных исполнительских действий по отработке предметных умений. От педагога, соответственно, требуются умения проектировать и организовывать образовательные события такого рода, задавая правила игры учащимся и искусно манипулируя их поведением, создавая тем самым у них иллюзию в самостоятельности выполняемых ими действий и процессов мотивации своего пребывания в учебной деятельности.

В современной модели образовательного процесса, ориентированного на преимущественное и опережающее освоение учащимися и воспитанниками метапредметного содержания, методологических знаний, позволяющих им затем самостоятельно организовывать свои учебно-познавательные действия, на формирование способностей к осуществлению универсальных учебных действий (ценностно-смысловых, познавательных, коммуникативных, организационно-рефлексивных, или регулятивных), существенно иными становятся и требования к учащимся. Соответственно, в полном согласии с этой моделью педагоги должны предварительно осваивать и непосредственно применять в своей работе с учащимися метатеоретические знания философского уровня и содержания: общие методологические, аксиологические, онтологические, эпистемологические, антропологические категории и понятия, а также способы их особой трансляции своим воспитанникам и ученикам. То, что такая задача, если и не решается пока в массовой практике, но ставится и переводится в практическую плоскость, подтверждают и официально принятые требования, утвержденные в качестве новых стандартов общего образования, и тот примечательный факт, что в последние годы всероссийский конкурс «Учитель года» проводится таким образом, что учителя-предметники, будучи при этом не подготовленными в должной мере в рамках своей обычной педагогической практики и имеющегося реально опыта к таким испытаниям, вынуждены были демонстрировать проведение «метапредметных занятий», к примеру, по таким темам, как: «Определение и понятие», «Модель и способ», «Хаос и порядок», «Пространство и время», «Знание и информация», «Содержание и форма», «Структура и процесс», «Цели и задачи», «Знак и символ», «Постановка проблемы» и т.п., решая дополнительную задачу увязывания содержания этих философских категорий с обычными, учебно-предметными темами и содержаниями. Понятно, что сразу и качественно проводить такие занятия на философские и метатеоретические темы мало кому удастся, к тому же их содержание весьма слабо увязывается с собственно предметным материалом, который педагоги привыкли оформлять в совершенно иных категориальных и организационных рамках, присущих либо традиционно репродуктивной, либо развивающей модели построения обычных узкопредметно направленных уроков. Но сама тенденция переориентации содержания образования симптоматична.

Каждая из обозначенных выше моделей предполагает ориентацию ее участников на существенно различные ценности и идеалы построения образовательной практики, общее понимание ее смысла и назначения, а следовательно, на освоение разных способов надежного обеспечения самого пребывания в ней, организации мотивации и самомотивации, что делает актуальной теоретическую задачу различать уровни развития культуры самоопределения в образовательном пространстве и побуждает ставить и решать практические задачи ее формирования и развития. Если в моделях «традиционной» репродуктивной образовательной практики вопросы, связанные с мотивацией учащихся, как-то решаются известными способами внешнего стимулирования, наказания и поощрения оценками, то в моделях «развивающего» обучения мотивация обеспечивается путем пробуждения любознательности за счет использования манипулятивных техник, в том числе путем искусного создания учебных проблемных ситуаций и оказания своевременной помощи в их разрешении. При этом задачи организации процесса самомотивации и самоопределения в образовательных пространствах обычно либо вообще не ставятся, либо рассматриваются как служебные, сервисные по отношению к освоению предметных содержаний образования, увязываются с осознанием практической значимости их изучения. Поэтому и вопросы, связанные с общим пониманием системы и структуры образовательной деятельности, присущей ей системы ценностей, роли в ней особых универсальных учебных действий и необходимости освоения общих культурных способов организации процессов самообразования, определением своего отношения к ним, с содержанием и характером особого типа личностного самоопределения в образовательных пространствах, нацеленных на освоение метапредметных философского уровня знаний, техник и процедур, позволяющих осознанно осуществлять эти процессы, специально чаще всего не ставятся и не решаются [1, с. 10-19]. Между тем переход к новой образовательной модели, связанной с освоением и осознанным применением в образовательной деятельности метапредметных содержаний и опирающихся на них общих культурных способов организации процесса самообразования, не только означает усиление общекультурной направленности образования в содержательном плане, но и предполагает решение проблем формирования культуры самоопределения, осознанного выбора новых стратегий поведения в образовательных пространствах, ориентированных на ценности парадигмы самообразования.

Стратегии поведения участников образовательных событий, задаваемые в рамках обозначенных выше разных моделей организации образовательной практики, естественно, не могут не отличаться существенным образом. Это сильно затрудняет и делает проблематичным процесс их личностного самоопределения и самоидентификации как при перемещении из одной модели в другую в условиях вариативного и параллельного их использования, так и особенно при освоении новых и непривычных требований, которые трудно принять и принять, поскольку приходится отказываться от многих годами выработанных стереотипов и привычек, что и происходит сегодня не только в практике общеобразовательной, но и высшей школы при освоении требований новых образовательных стандартов. Даже при выстраивании индивидуальных стратегий

поведения в рамках одной из ставших уже привычной образовательной модели культура «внешняя», явным образом репрезентированная и декларированная, а также «неписаная», но укорененная в структурах повседневной практики, и культура «внутренняя», интериоризированная субъектами образовательной деятельности, далеко не всегда находятся в отношениях адекватного соответствия друг другу, не вызывающих каких-либо затруднений, трений и столкновений между участниками кооперации. Нередко наблюдается противоположная картина, поскольку не все участники совместной кооперации и индивидуально реализуемой практики следуют принятым в рамках той или иной модели образования культурным нормам.

Объяснить это можно тем, что одни и те же внешне заданные ценности и нормы, формально одинаковые регулятивы организации и осуществления деятельности могут восприниматься, пониматься и интерпретироваться ее потенциальными и реальными субъектами существенно различным образом, а также приниматься ими полностью или частично, действительно выполняться или только имитироваться, существенно редуцироваться и деформироваться, а также догматически воспроизводиться или, напротив, совершенствоваться и изменяться в проблемных ситуациях. Тем самым создаются предпосылки для выбора и реализации существенно разных стратегий поведения и способов определения реального отношения к требованиям той или иной культурной формы организации деятельности, а также и к себе самому как их носителю и субъекту. Другим основанием для объяснения многообразия поведенческих стратегий и типов самоопределения в образовательном пространстве может служить понимание того обстоятельства, что сфера образования со всеми присущими ему культурными формами и моделями является открытой системой в окружающей социальной и культурной среде и подсистемой по отношению к современной культуре в целом, не отличающейся, в свою очередь, единством и единообразием. Скорее, наоборот, современная общественная и культурная ситуация противоречива, насыщена и пронизана множеством разнообразных, сталкивающихся между собой социальных и культурных явлений и тенденций: ведущих и маргинальных, традиционных и инновационных, доминирующих или занимающих более скромное место, признаваемых и маркируемых в качестве культурных модельных образцов. Стратегии и тактики реального поведения, таким образом, могут не только не соответствовать нормативно заданным стратегиям образовательной деятельности, принятым в ее рамках ценностным и мировоззренческим ориентирам, идеалам, общим целям и способам их реализации, но и противоречить им, выхолащивая их сущность, замещающая другими ценностями и нормами. Формирование ценностно-ориентированных осмысленных целерациональных форм поведения, адекватных природе образовательной деятельности, становится в этих условиях одним из перспективных путей формирования культуры адекватного самоопределения у участников образовательного процесса.

Список литературы

1. **Агапов Ю. В.** Системно-деятельностный подход к диагностике организационно-рефлексивных метапредметных умений: монография. М.: АПК и ППРО; УМЦ «Школа 2000», 2009. 64 с.
2. **Анчел Е.** Этнос и история / пер. с венг. М.: Мысль, 1988. 126 с.
3. **Иконникова С. Н.** Постмодернизм как новая парадигма в культурологии // Вопросы культурологии. 2008. № 7. С. 4-6.
4. **Лиотар Ж.-Ф.** Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. М. – СПб.: Институт экспериментальной социологии; Алетейя, 1998. 160 с.
5. **Марков Б. В.** Философия: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2011. 432 с.
6. **Ридингс Б.** Университет в руинах. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
7. **Розин В. М.** Этапы и условия формирования личности в поликультурной среде // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19). С. 72-99.
8. **Соколов Е. Г.** Страх утраты отечества // Человек в мире культуры: рефлексия и саморефлексия: материалы международного философско-культурологического симпозиума (9-11 декабря 2003 года). Рязань, 2004. С. 37-43.
9. **Соловьев А. В.** Культурная динамика информационного общества: от пост- к протокультуре // Studia kulturalne: альманах кафедры культурологии и Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2010. Вып. 10: юбилейный. С. 329-357.
10. **Фельдштейн Д. И.** Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2 (14). С. 11-20.
11. **Фуко М.** Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981-1982 уч. году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

BEHAVIOUR STRATEGIES AND SELF-DETERMINATION CULTURE FORMATION IN EDUCATIONAL ACTIVITY

Agapov Yurii Vasil'evich, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Ryazan' Institute of Education Development
agapov-u@mail.ru

The author discusses the questions related to the formation of different behavioural strategies and educational practice subjects' self-determination culture under the contemporary complex and contradictory social-cultural conditions, pays particular attention to substantiating the need for the development of the meta-object content of education as a means of enhancing its overall cultural orientation, and proves that the formation of value-oriented sensible and goal-oriented behaviour forms that are adequate to educational activity nature becomes one of the most promising ways of educational process participants' adequate self-determination culture creation.

Key words and phrases: education; behavioural strategies; self-determination culture; educational activity subjects; contemporary social-cultural situation.