

Агапов Юрий Васильевич

**КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Статья посвящена вопросам, связанным с формированием субъекта образовательной деятельности на основе усвоения особых ее культурных ценностей и норм. Обосновывается необходимость обновления самой культуры образования как условия становления полноценного субъекта учебной деятельности путем приобретения успешного опыта самостоятельной рефлексивно организованной учебной и познавательной активности.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2013/6-2/1.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. II. С. 13-17. ISSN 1997-292X.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2013/6-2/

© 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

УДК 130.2

Философские науки

Статья посвящена вопросам, связанным с формированием субъекта образовательной деятельности на основе усвоения особых ее культурных ценностей и норм. Обосновывается необходимость обновления самой культуры образования как условия становления полноценного субъекта учебной деятельности путем приобретения успешного опыта самостоятельной рефлексивно организованной учебной и познавательной активности.

Ключевые слова и фразы: культура образования; субъект; образовательная деятельность; учебные действия; субъект образовательной деятельности.

Агапов Юрий Васильевич, к. филос. н., доцент
Рязанский институт развития образования
agapov-u@mail.ru

**КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ
СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[©]**

В современных теориях и практиках образования, а также в философской рефлексии их культурных форм существуют различные, в том числе и противоположные, взгляды на проблему субъекта учебной и в целом образовательной деятельности (направленной на самовоспитание и саморазвитие) и возможности его формирования в рамках тех или иных моделей образовательной культуры. Вместе с тем, растет понимание, что сама проблема возникает вследствие доминирования в отечественном образовании устаревшей традиционной знаниевой модели с присущей ей культурой трансляции и усвоения информации, способами организации учебно-воспитательного процесса, исключающими возможность формирования самостоятельного субъекта образовательной деятельности. При этом пути решения проблемы исследователи предлагают существенно различные в зависимости от того, считается ли такой субъект продуктом окультуривания индивида, не обладающего вначале соответствующими способностями, или же последний уже с младенчества рассматривается «как подлинный субъект, опосредствующий своей активностью любые педагогические влияния, а потому сугубо избирательно к ним восприимчивый, открытый для них, но не “всеядный” и не беззащитный» [4, с. 202]. Именно зарождающаяся познавательная активность ребенка, инициативность, стремление самостоятельно что-либо делать и управлять своими действиями уже в самом раннем возрасте позволяют говорить сторонникам «лично ориентированного обучения» о начальных проявлениях некоторых «субъективных» качеств. Но можно ли усматривать уже здесь признаки становления субъекта учебной, образовательной деятельности? Или до них еще далеко, и вначале речь может идти только о некоторых естественных задатках и предпосылках, которые могут так и не развиться в собственно субъектные способности без особых условий, создаваемых не только и не столько посредством развивающего обучения различным предметам, но, главным образом, за счет организации специального процесса усвоения метапредметного содержания и сложных культурных форм деятельности индивида именно как субъекта учения и самообразования с целью последующего осуществления с опорой на них самостоятельной образовательной практики? Чтобы ответить на эти вопросы, в теоретическом плане возникает необходимость обратиться к более глубоким философским и методологическим основаниям и прояснить истоки различных толкований самого понятия субъекта и его возможных применений к образовательной деятельности.

В концептах субъекта, с разных сторон развиваемых и представляемых философией, начиная с декартовского *cogito* – «я мыслю, следовательно, существую», нашли выражение новоевропейское понимание и декларирование существования культурно-исторического типа человека, ищущего и находящего опору в самом себе, точнее, осуществляющего центрирование на себе через реализацию акта автопозиционирования и последующего затем освоения мира уже с этих новых позиций. Такое понимание получило широкое распространение. «Сегодня философское слово “субъект” чрезвычайно часто употребляется в научном языке в разных областях. “Человек стал субъектом” – эта интерпретация или, скажем смелее, это наблюдение присутствует не только в философских сочинениях, но и у историков, социологов, юристов, литературоведов» [6, с. 9]. Подобные выражения встречаются также, добавим, у психологов и педагогов, и не только в научном лексиконе, но и в повседневной практике. «Введенный в оборот в рамках философии, если точнее – гносеологии, термин “субъект” в последующем стал употребляться в более широком смысле. Сегодня и в повседневной практике, и в гуманитарном знании, в том числе в культурологии, под ним подразумевается носитель предметно-практической деятельности или познания, источник и агент активности, направленной на объект, которым является окружающий субъекта мир во всем его многообразии... именно в актах овладения, трансформации, вторжения в окружающий мир, воссоздания его проявляются субъективные черты» [10, с. 83].

В рамках деятельностного подхода М. С. Каган предложил рассматривать «понятие “субъект деятельности” как модус перехода от общества к личности, подобно тому, как модусом перехода от вида к индивиду

является генотип... этот термин представляется достаточно точным, так как именно определенный тип субъекта деятельности и есть то особенное, которое связывает личность как единичное с социальным общим» [9, с. 260]. Связь личностных качеств человека с особенностями реализуемой им деятельности опосредуется через усвоение индивидом присущих последней специфических культурно-исторических ценностей и норм, что позволяет исследователям выстраивать не просто психологические универсалистские представления о типах личностей, как бы не зависящих от окружающего их социокультурного контекста, ведущего способа жизни и исторически сложившейся формы деятельности, но создавать именно культурологические типологии. Такого рода типологию личностей, полную «чрезвычайно глубоких и тонких различий» [8, с. 178], предложил Э. Шпрангер, выделивший сравнительно «простые» типы «теоретического», «экономического», «эстетического», «социального», «властного», «религиозного» человека и более сложные типы, обусловленные их возможными сочетаниями и совмещениями.

В общем виде процессы становления субъекта какого-либо вида деятельности как носителя ее специфической культуры представляются понятными и объясняются через механизмы культурного наследования в форме традирования, когда новые предметные действия усваиваются методами проб и исправления ошибок, подражания в ходе обычной повседневной совместной жизни, коммуникации и общения, а также, позднее, через специальное обучение и воспитание, образование как таковое, опосредованное применением специальных педагогических методов и приемов воздействия на учащихся и воспитанников путем организации их образовательной практики. Вопросы, остающиеся при этом предметом особой заботы и дискуссии, заключаются в том, что не вполне ясны механизмы формирования полноценного субъекта самой учебной, образовательной деятельности.

Известный французский философ В. Декомб, предлагая «подвергнуть философские понятия субъекта и субъективности систематическому анализу» с позиций лингвистического поворота, представленного в версии Л. Витгенштейна (речь идет о применимости возвратных глаголов в практике описания и объяснения феноменов субъектности), обнаруживает в своем исследовании понятия субъекта также и некоторые признаки использования деятельностного подхода, когда предлагает рассматривать субъекта как «образ агенса человеческого действия» и при этом «различить степени действия. Действовать от своего лица означает совершать действие без возможности его распределения между *непосредственным агенсом* и скрывающимся за ним *главным агенсом*, который его побуждает. Таким образом мы приходим к идее агенса, который сам является субъектом совершаемой им операции, иначе говоря, действует словно *сам от себя*» [6, с. 16]. Это и позволяет ему как субъекту осуществлять множество операций, удостоверяющих свое присутствие: существовать для себя в первом лице, осуществлять выбор самого себя, принуждать самого себя, брать на себя ответственность за себя и тем самым проявлять «заботу о себе», в целом управлять собой. «Такова же картина с выражениями, описывающими самосознание. Таким образом, субъект, о котором говорит философия субъекта, – не просто первый актант, или агенс, но это агенс, который устанавливает переходное действие на себя, на первое лицо. Объект, с которым он таким образом вступает в связь, не может являться индивидом, о котором говорят в третьем лице. Это – другой персонаж, которого зовут “именно я” или “я сам”» [Там же, с. 18].

Точнее, по-видимому, в этой связи нужно вести речь о необходимости для появления субъекта степени самостоятельности того, кто действует, познает, мыслит и, соответственно, о наличии или отсутствии специально выделяемого в общей структуре данного конкретного действия наряду с чисто исполнительским его звеном возможного уровня, связанного с *институализирующей властью*, направленной на самоуправление» [Там же, с. 21]. Следовательно, должны быть особый уровень и подсистема в составе и структуре действия, относящиеся к инициативному активному поведению: самостоятельному выбору и принятию решений, планированию и организации действия, построению его проектной ориентировочной основы еще до или же в самый момент осуществления, а также мобилизации себя, руководства собой в ходе непосредственного исполнения, осуществления контроля и оценки хода и получаемых реально результатов. Речь, таким образом, идет об обнаружении в действии некоей самоуправляющей инстанции, наличие и овладение которой и позволяет говорить о существовании субъекта. Именно особые действия, характерные для цикла управленческой деятельности или его отдельных элементов: осознанного выбора системы ценностей и постановки конкретных целей, планирования, организации, самомотивирования и руководства своими исполнительскими действиями, контроля реальных результатов и хода их осуществления, рефлексивной оценки правильности и коррекции, – делают всю совокупность и систему в целом выполняемых действий субъектными. Очевидно, что речь также может идти здесь только о целерациональном или ценностно-ориентированном действиях и их сочетаниях, если воспользоваться известной типологией М. Вебера и «отбросить» выделяемые им другие действия, совершаемые исключительно под влиянием эмоционального аффекта или выработанной ранее и ставшей автоматической привычки, а также вынужденное поведение под давлением непреодолимых внешних факторов [5, с. 628-630].

Становление полноценного субъекта какой-либо деятельности затруднено сложившимся и растущим социальным разделением труда, которое приводит, в том числе, к тому, что управленческие и исполнительские звенья деятельности все больше разделяются и постоянно специфицируются, что находит свое выражение и в сфере образовательной практики. Впрочем, любая трудовая деятельность и в обычных ее условиях предполагает определенную субъективную активность, хотя бы в процессе понимания и принятия внешне задаваемых целей и уточнения конкретных индивидуальных проектных представлений о способах решения задач в рамках общих правил. Даже в случаях, когда эти способы носят характер образцов-эталонов или

моделей, на которые надо неукоснительно равняться, действующему лицу все равно как-то к ним нужно еще привыкнуть в данных особых конкретных условиях и обстоятельствах.

С другой стороны, в современном производстве товаров и услуг наблюдается все большее стремление перейти от традиционной дифференциации и специализации труда к организационному «реинжинирингу» сложившихся операций и практике совмещения одним работником действий, относящихся ранее к разным профессиональным областям, в том числе и к специфически управленческим функциям и ролям. При этом, как показывает в особенности опыт внедрения в практику «теории мотивации персонала через обучение постановке индивидуальных целей в профессиональной деятельности», «концепции партисипативного управления», позволяющей работникам, традиционно выполняющим ранее в основном исполнительские функции и роли, частично брать на себя гораздо большую инициативу в выборе и уточнении средств и способов работы, во взаимодействии с другими участниками групповой совместной деятельности, эти нововведения в обычную трудовую деятельность резко повышают активность и уровни развития субъективности в целом.

В учебной и образовательной в целом деятельности, рефлексивной по своей природе и направленной на изменение человека самого себя, своих знаний, умений, общих способов действий, поведения, отношения к миру, другим людям и самому себе, дело обстоит гораздо сложнее. Здесь требуются уже и субъект другого типа, и субъективность другого уровня, поскольку объектом преобразующей активности выступает не некий внешний исходный материал, выбранный для преобразований, но тот же самый индивид, который при этом одновременно не может не становиться субъектом некой иной, осваиваемой им в ходе обучения и новой для него предметной деятельности, на овладение которой должны быть направлены главным образом его внимание и сознательные усилия. Все это создает особые проблемы и для проявления его субъективности в познавательной сфере и коммуникативном взаимодействии с учителями, преподавателями и воспитателями как организаторами-руководителями и носителями новых для него информации и знаний.

И на начальной, и на последующей стадиях образовательного процесса далеко не всегда и не всеми учащимися осознается необходимость фиксации того, *что именно* в данный момент они не знают, не понимают, не умеют, какой способностью не обладают, что *они сами* должны приобрести новые знания, умения или компетенции. Способности к рефлексивной самоорганизации в учебной деятельности, составляющие основу субъективности в поведении учащегося, чаще всего остаются несформированными и неразвитыми, а условия для их «выращивания» не представлены в достаточной степени, чтобы можно было говорить о возможности становлении субъекта образовательной деятельности.

Казалось бы, самым надежным и прямо ведущим к цели способом освоения и интериоризации учеником структур действий внешнего управления и организации коммуникации, которые обычно выполняет учитель, может стать обучение его процедурам целеполагания, планирования, контроля и рефлексивной оценки своей учебной деятельности, способам задавания проблемных вопросов, побуждающих искать ответы, и общим мыслительным приемам, позволяющим их находить, работая с разными видами информации, осознанно применяя операции сравнения, обобщения, вывода и т.д. (аналогично тому, как это, правда, тоже довольно редко, осуществляется в профессионально-трудовых видах деятельности). Но по поводу такого подхода высказываются иногда серьезные сомнения и выдвигаются определенные критические аргументы.

Дело в том, что простая экстраполяция и механический перенос социальных отношений управления и исполнения, а также коммуникативных позиций в диалогических отношениях между учителем и учеником в сферу его внутреннего субъектного существования оказываются невозможными, если мы будем принимать во внимание обычную сложившуюся и ставшую давно традиционной культурную форму организации образовательной практики. Анализируя трудности, которые могут при этом возникнуть, если исходить из обычной практики, В. Декомб отмечает: «первая языковая игра (приказание) может быть исполнена несколькими людьми или одним человеком: вместо того чтобы получать приказы от преподавателя гимназии, школьник может сам отдавать их себе и сам исполнять их» [6, с. 330]. Но в этом случае ситуация уже меняется в самой своей сути, здесь «фраза в повелительном наклонении сама по себе не является приказом, в крайнем случае – просьбой. Чтобы эта просьба приняла форму указания, она должна являться следствием некоторой власти, которой автор просьбы обладает в отношении адресата. Для того чтобы я мог сам себе отдавать приказания, а не только обращаться к себе с просьбами и директивами, нужно, чтобы я сам у себя находился в подчинении. Но интересно, с каких-то пор я получил власть над самим собой? Я, конечно, могу разговаривать с собой в повелительном наклонении, но мои приказы не имеют значения приказов, а являются, скорее, увещаниями. Глагол “командовать”, кажется, не сохраняет своего смысла, когда его начинают употреблять с возвратным местоимением» [Там же].

Представить себе такую ситуацию, когда индивид получает подобную власть над собой, можно только, если речь будет идти о неких новых, общих для всех институционализованных правилах и нормах, которые он осознанно принимает и которым согласен будет подчиняться именно вследствие их всеобщего характера: например, применительно к образовательной деятельности это могут быть нормативные знания относительно того, как надо ставить учебные цели и какими средствами и способами их можно реализовать с обоснованием и объяснением их логики и природы. При этом важно понимание, почему надо следовать именно этой определенной формальной или содержательной логике, правилу, алгоритму, поскольку именно они гарантируют более надежный приход к результату, причем их применение должно войти в повседневную образовательную практику в качестве ее нормы. Второй вариант возможен, если эти алгоритмы организации учебной деятельности будут выстроены самим учащимся самостоятельно или под руководством педагога и, являясь в таком

случае его собственным произведением и продуктом творчества, воспринимаются как рационально обоснованные и вполне понятные, значимые для всех правила, которые необходимо поэтому сделать своими собственными регулятивами для последующей образовательной практики. Но для реализации этих вариантов необходим переход к совершенно иной культурной форме организации образовательной деятельности.

Та же непростая ситуация складывается и тогда, когда речь идет об интериоризации диалога, взятого в том виде, в каком он существует в обычной практике, в том числе и образовательной. «Отношение к себе, которое устанавливается в монологическом речевом акте, одновременно является и диалогическим отношением или, если угодно, “интерсубъективным” актом: оно направлено от одного субъекта акта к *другому* субъекту акта, притом что никакого различия между этими двумя субъектами не существует. Единственное, что эти два акта должны быть различны. Задавать самому себе вопрос возможно, потому что у вопросительного речевого акта есть две составляющие: задается вопрос, и кто-то, кто узнает об этом вопросе, соглашается на него ответить. Тем не менее, индивид не может играть обе эти роли, не *заменяв* чем-то или кем-то отсутствующего собеседника. Например, он должен искать ответ на вопрос в книге» [Там же, с. 331-332]. Понятно, что если речь идет об обычном способе «диалогического» общения учителя и ученика, то автономизация учащегося за счет подобной «интериоризации» их диалога невозможна, и учащемуся трудно в таком случае избавиться от гетерономной позиции и зависимости от учителя, так как и готовых ответов у него, естественно, нет, а как самому формулировать и задавать себе проблемные вопросы и находить на них ответы, его никто при этом не учил. Но если учащегося вооружать общими культурными средствами и способами фиксации своих затруднений в осваиваемой им предметной деятельности, формулирования своих проблем, поиска и нахождения ответов на проблемные для него вопросы, выстраивания алгоритмически организованных вопросно-ответных серий, позволяющих ему работать в репродуктивном режиме с готовыми текстами и материалами, содержащими описание наблюдений, сравнений, обобщений, учить его строить понимание и интерпретации их смысла и общего культурного значения или же самостоятельно осуществлять организованные им самим продуктивные познавательные процессы, тогда и мышление в форме внутреннего диалога становится вполне реальным деятельностным актом.

Именно привязка к обычной культурной форме, применяемой в практике образования, по-видимому, приводит к сомнениям относительно возможности формирования автономного субъекта вообще «через обучение рациональным практикам (говорить, считать, оценивать, классифицировать) и практикам самообладания» [Там же, с. 20]. В основе таких выводов может лежать неразличённость предметного и метапредметного содержания образования и, соответственно, действий, являющихся предметом усвоения в ходе обычного обучения, и собственно учебных действий, имеющих универсальный характер, усвоение которых может обеспечить становление автономного субъекта самообразования.

В анализе самого процесса учения поэтому необходимо выделять действия двоякого рода, осуществляемые учащимися [7, с. 43]. Одни из них являются предметом усвоения и связаны непосредственно с предметным содержанием выполняемых заданий и тренировочных упражнений, с применением новых (частных или общих) способов решения определенных классов задач (например, математических). При выполнении этих действий в пробном ли режиме или в плане их отработки и воспроизводства, а также демонстрации приобретенного опыта на фазах контроля и повторения, ученики выступают в функции сначала менее, а потом все более знающих и умелых их исполнителей, освоивших соответствующие им культурные правила и нормы, а, следовательно, получивших, тем самым, и определенный опыт субъектного поведения как осознанного внутреннего подчинения именно этим конкретно предметным правилам. Однако хотя они и выполняют их все более самостоятельно по определенным правилам и нормам, соответствующим содержанию конкретных изучаемых учебных предметов, все эти усваиваемые ими новые действия сами по себе не образуют еще специфического состава элементов и структуры самой образовательной деятельности. В рамках последней учащиеся как ее субъекты должны реализовывать совсем другие мотивы и цели, связанные с необходимостью научиться эти предметные действия правильно и безошибочно выполнять. В этом смысле они, обучаясь, должны, с одной стороны, заниматься разными видами предметных действий, которые только имитируют настоящие (практические предметные или профессиональные) в более или менее правильном их варианте, с другой, – осуществлять действия собственно учебные, которые регулируются совершенно другими культурными ценностями и нормами.

Эти собственно учебные действия, осуществляемые учащимися, менее заметны, но они-то как раз образуют состав и структуру их настоящей деятельности, которой они действительно должны и могут в этот момент заниматься, а именно – деятельности учебной. Эти действия должны обеспечивать рефлексивное осознание учащимся границ своих прежних знаний и умений, должны быть связаны с анализом и оценкой учебных ситуаций, выявлением проблем, принятием решений, постановкой целей учения и определением его личного смысла, планированием действий по их достижению, организацией процесса понимания новой информации и уяснения предлагаемых новых способов решения определенных классов задач или же самостоятельным построением этих способов, их обсуждением, контролем и оценкой процесса и результатов своей учебной деятельности по приобретению новых знаний и умений. Эти действия обычно незаметны в традиционной практике образования по той простой причине, что их либо вообще (в рамках знаниевой парадигмы обучения) никто специально не выделяет и не организует, либо они, как это происходит в системах развивающего обучения, осуществляются под руководством учителя, но так, что при этом их культурная форма, ценностная и нормативная составляющая не рефлектируются и не осознаются учащимися, не становятся для них особым метапредметным по своему содержанию и методологическим по характеру материалом

усвоения. Хотя именно здесь учащийся и мог бы получить опыт и возможность проявить себя в большей или меньшей мере как субъект особой деятельности – деятельности учения.

Уровень развития, содержание и характер субъектных способностей учащихся зависят главным образом от образовательной культуры, которая задается той или иной моделью системы образования, и носителями которой они постепенно становятся. «Конечно, сегодня в высшей школе формируются определенные субъектные качества специалистов, которые реализуются, как правило, во внеучебном процессе: система непрерывного образования, кружки по интересам, студенческое самоуправление и другие формы. Однако, в любом случае, студент не несет ответственности перед обществом за качество своего образования, поэтому его нельзя считать полноправным субъектом образовательной деятельности, поскольку за качество его образования в большей степени отвечают вуз и преподаватель» [3]. Та же ситуация, по результатам наших наблюдений и исследований, характеризует довольно типичную реальную обстановку и в общеобразовательной школе.

Все это отличает и характеризует не только внешнюю социальную организацию, сложившиеся разделение труда и распределение зон ответственности в сфере образовательной практики, но и выражает саму доминирующую в российских образовательных учреждениях культурную ее форму, образовательную культуру, сложившуюся в условиях социоцентрической ценностной ориентации образовательной практики, опирающейся в рамках наиболее распространенной ее модели больше на активность и ответственность педагогов, нежели самих учеников. Как можно разорвать этот круг, если учащиеся школ, а затем и студенты не готовы в массе своей к самостоятельности, не могут рассматриваться и реализоваться как вполне сформированные и полноценные субъекты образовательной деятельности, а сама их образовательная практика организована при этом так, что такой субъект формироваться в ней не может?

Одна из основных проблем заключается в том, что учителя и преподаватели, воспитанные в рамках репродуктивной образовательной модели трансляции, усвоения и воспроизводства информации, сами не имеют достаточного опыта проживания учебной и образовательной деятельности в ее ином культурном оформлении, позволяющем формировать соответствующие субъектные и личностные качества. Изменить ситуацию можно в том случае, если педагогические и руководящие работники школ в процессе подготовки, повышения квалификации и переподготовки будут иметь возможность осваивать опыт полноценной учебной деятельности и формировать у себя необходимые для ее успешного осуществления ценностно-ориентационные, регулятивные, познавательные и коммуникативные компетентности, а также научатся затем проектировать и организовывать практические занятия с учащимися по формированию у них метапредметных знаний и связанных с ними «универсальных учебных действий» [2, с. 27], составляющих собственно структуру и систему деятельности самообразования.

Как показывает наш многолетний опыт экспериментальной и преподавательской деятельности с учителями школ, методистами и руководящими работниками систем образования различных уровней, решение такой задачи вполне возможно [1].

Список литературы

1. **Агапов Ю. В., Васильченкова Т. В., Мишакова Л. В.** Освоение метапредметного содержания общего образования в процессе перехода к новым стандартам: учебно-метод. пособие / под научн. ред. Ю. В. Агапова. Рязань, 2012. 218 с.
2. **Асмолов А. Г., Бурмистрова Г. В., Володарская И. А. и др.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 151 с.
3. **Бабочкин П. И.** Студент как субъект учебно-воспитательного процесса в вузе [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 1. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1/Babochkin/> (дата обращения: 23.04.2013).
4. **Брушлинский А. В.** Проблема субъекта, принцип детерминизма и зона ближайшего развития // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. С. 186-207.
5. **Вебер М.** Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
6. **Декомб В.** Дополнение к субъекту: исследование феномена действия от собственного лица / пер. с фр. М. Головановской. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 576 с.
7. **Ильясов И. И.** Структура процесса учения. М.: Издательство Московского университета, 1986. 200 с.
8. **Ионин Л. Г.** Социология культуры: учебное пособие. 2-е изд. М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. 280 с.
9. **Каган М. С.** Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
10. **Соколов Е. Г.** Субъект культуры // Культурология: учебник / под ред. Ю. Н. Солониной, М. С. Кагана. М.: Высшее образование, 2005. С. 82-100.

CULTURE OF EDUCATION AND EDUCATIONAL ACTIVITY SUBJECT FORMATION

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

The author considers the questions related to the formation of the educational activity subject basing on learning its specific cultural values and norms, and substantiates the necessity of education culture renovation as a condition of the educational activity full-fledged subject formation through the acquisition of the successful experience of self-reflexively structured educational and cognitive activity.

Key words and phrases: culture of education; subject; educational activity; educational actions; educational activity subject.