

Агапов Юрий Васильевич

### **СТРУКТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ И КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ**

в статье раскрывается содержание понятия "структура повседневности" в применении к специфическим культурным формам, конституирующим и регулирующим практическую образовательную деятельность. основное внимание автор сосредоточивает на раскрытии элементов и механизмов действия структур повседневности в сфере образовательной практики, порождаемых ими феноменов в культуре образования и стратегиях поведения ее носителей и субъектов.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/3/2011/6-3/1.html](http://www.gramota.net/materials/3/2011/6-3/1.html)

Источник

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

Тамбов: Грамота, 2011. № 6 (12): в 3-х ч. Ч. III. С. 10-16. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/3.html](http://www.gramota.net/editions/3.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/3/2011/6-3/](http://www.gramota.net/materials/3/2011/6-3/)

### **© Издательство "Грамота"**

Информацию о том, как опубликовать статью в журнале, можно получить на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)  
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_hist@gramota.net](mailto:voprosy_hist@gramota.net)

УДК 130.2

*В статье раскрывается содержание понятия «структура повседневности» в применении к специфическим культурным формам, конституирующим и регулирующим практическую образовательную деятельность. Основное внимание автор сосредоточивает на раскрытии элементов и механизмов действия структур повседневности в сфере образовательной практики, порождаемых ими феноменов в культуре образования и стратегиях поведения ее носителей и субъектов.*

*Ключевые слова и фразы:* повседневность; структуры повседневности; культура образования; образовательные практики; специфика и функции повседневности в образовательной деятельности.

**Юрий Васильевич Агапов**, к. филос. н., доцент  
Кафедра методологии управления  
Рязанский областной институт развития образования  
agapov-u@mail.ru

### СТРУКТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ И КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ®

Повседневность все чаще понимается как особый тип приобретения, воспроизводства и проживания людьми своего общего жизненного опыта, занимающий в то же время важное место в любых специализированных областях жизни и деятельности человека. Особое внимание структурам повседневности уделяется при изучении специфики становления и функционирования человеческих практик, характерных черт личностного знания, практического или обыденного сознания и мышления. В условиях исторических социокультурных перемен, когда необходимо ставить и решать задачи модернизации всех областей жизни и деятельности, сложившиеся и функционирующие культурные формы организации повседневной практики рассматриваются чаще всего как главный источник устаревших привычек и стереотипов, порождающих сопротивление инновациям. Гораздо реже в самой повседневности и ее структурах ищут некие опорные точки для удержания и наращивания позитивного опыта, создания и распространения новых традиций, способствующих совершенствованию, изменению и развитию той или иной сферы деятельности. Эти обстоятельства делают в последнее время феномены и структуры повседневности предметом пристального интереса и объектом актуальных разноплановых полидисциплинарных исследований, а также общей философской рефлексии. В применении к исследованию предметной области, обозначенной как культура образования, это означает, что без выявления взаимосвязей последней с внешними по отношению к ней культурными контекстами, выраженными в соответствующих жизненных структурах повседневности, и обнаружения в ней самой особых культурных форм, которые можно отнести к структурам повседневности, а также выяснения механизмов их действия, формирования и воспроизводства, специфики воплощения в определенных стратегиях поведения и моделях организации образования картина реальности будет не только не полной, но и, возможно, совершенно неверной или, во всяком случае, существенно искаженной. В основе подобных искажений могут лежать, в частности, однозначно прямолинейные представления, выстроенные в рамках рациональных сциентистских и технологических установок, о соотношении теории и практики, «искусственного» и «естественного», «докультурного» и собственно культурного уровней в сознании и самосознании, мышлении и деятельности субъектов образовательной практики. При этом отношении к ментальным структурам повседневности, сформированное в основном в русле гносеологического подхода, ведет, как правило, к упрощениям в объяснительных схемах и проектных предложениях, основанных на привычных представлениях о соотношениях обыденного дорефлексивного и рационального философского или научного типов знания. Так, весьма распространенными являются представления о прямом и «линейном» влиянии результатов позитивной научной деятельности в области образования на проектно-технологическую, методическую и собственно образовательную практику, игнорирующие проблемы, связанные с проецированием и перенесением результатов научной деятельности (к примеру, полученных в педагогически ориентированных областях психологии, социологии, лингвистики, культурологии или в развитии общей дидактики) в практическую сферу, где происходит организация и осуществление восприятия, понимания нового содержания и способов реализации собственно педагогической работы ее субъектами-практиками. Нередко стратегические изменения и сдвиги, происходящие на более абстрактном уровне, в слое разработки общих философских идей и концепций, имеющих отношение к осмыслению проблем образования, проецируются или переносятся прямо и непосредственно на историю становления и развития научных психологических и образовательных теорий или технологий и даже на реальности трансформации самой практики образования. При этом не учитываются существенные различия и сложная многоуровневая связь этих не всегда параллельных друг другу процессов и та опосредствующая и притом весьма важная роль, которую играют специфические культурные формы, воплощенные в структурах повседневности, детерминирующие деятельность как самих философов, так и теоретиков, проектировщиков и технологов образовательных процессов, и в особенности практиков сферы образования.

В этой связи возникают вопросы, требующие теоретического анализа: в каких отношениях друг к другу могут находиться культурные формы образовательной деятельности, функционирующие в рамках структур

повседневности, и культурные формы практики, основанные на рациональных философских идеях, научно-теоретических концепциях и разработанных с их применением проектах и образовательных технологиях? Каким образом культурные формы, присущие структурам повседневности, могут быть представлены в составе различных моделей организации функционирующей и инновационной образовательной практики и воплощены в типичных стратегиях поведения ее участников и субъектов?

Начнем с некоторых определений, относящихся к общему пониманию культуры образования и возможности существования различных по своему происхождению культурных форм организации образовательной деятельности. Полноценные и развернутые культурные формы любой деятельности, в том числе и образовательной практики, выполняющие конституирующую роль в программировании поведения и действий ее субъектов и дающие основания для ее легитимации, должны включать в себя осевые инвариантные, хотя и различающиеся по своему конкретному культурно-историческому содержанию элементы. Такими элементами являются: ценностно-смысловые и онтологические ориентиры, методологические, концептуальные и технологические основания проектирования, регулятивные нормативы, определяющие принципы, средства и способы реализации практических действий, конкретные нормы поведения, общения и коммуникации, организации и осуществления межличностного и группового взаимодействия. Взаимосвязь этих элементов образует соответственно структуру, обеспечивающую реализацию общих функций образовательной культуры и целостные ее системные эффекты. При этом общими и основными функциями культуры образования являются конституирование и легитимация образовательной деятельности, обеспечение продуктивности и эффективности процессов трансляции культурного опыта в ее рамках за счет обеспечения ориентации на освоение высших культурных образцов и вооружения специальными средствами и способами, позволяющими успешно ее осуществлять. Особыми функциями являются также формирование новых ценностей и норм в ходе организации и реализации инновационных процессов в образовании. В этой связи возникает возможность и необходимость различать субъектов образовательной практики как носителей определенной культурной устойчивой ее формы и субъектов культуры образования, проблематизирующих прежнюю практику и создающих, а затем предлагающих новые ее культурные формы.

Повседневность, на наш взгляд, может быть отнесена не просто к миру обычной распространенной и массовой образовательной практики или к обыденному слою мышления и сознания ее субъектов, но к миру культуры образования в качестве одного из модусов существования последней, присущего всем ее специфическим культурным формам. Это можно сделать при условии обнаружения в повседневности структуры, характерной для полноценной, хотя, возможно, и не эксплицируемой в явном виде и свернутой культурной формы.

Прежде чем обратиться к специфическим структурам повседневности, представленным в культуре образовательной деятельности, а следовательно, в мышлении, сознании, самосознании и конституируемых стратегиях поведения ее основных субъектов, необходимо хотя бы кратко обрисовать исходные категориальные и общие понятийные представления о природе повседневности, особенностях ее общих универсальных форм, на которые можно было бы опереться в таком исследовании. Прежде всего важно определиться относительно топографии и «места пребывания» структур повседневности как в мире разных типов человеческой деятельности, так и в общем социокультурном пространстве жизнедеятельности человека и его культурном опыте в целом. Так, некоторые исследователи полагают, что повседневность представляет собой особую сферу опыта, которая отождествляется с жизненным миром, в котором торжествуют черты наивной субъективности, естественной установки, предшествующей научной объективности и рефлексивному осмыслению. В частности, с позиций феноменологической социологии А. Шюца, исходившего из концепции «жизненного мира» Э. Гуссерля как целостности дорефлексивного, непосредственно переживаемого опыта, обуславливающей собой любую организующую, рефлектирующую и потому тематизированную и специализированную деятельность, включая и теоретическую работу, повседневность представляет собой сферу человеческого опыта, отличающегося особой формой intersubjectивного восприятия и осмысления мира. Такие формы возникают на основе трудовой деятельности и начинаются с элементарных процессов порождения intersubjectивных смыслов в «потоке опыта», конституирования его «объектов» и «значимых действий», обладают рядом характеристик, среди которых особенно значимой является уверенность в объективности и самоочевидности мира и социальных взаимодействий, что, собственно, и есть естественная установка [9, с. 129-137]. В таком понимании повседневность рассматривается и толкуется не только с гносеологических позиций, а потому не изолированно и не упрощенно, но предпринимается определенная попытка выявить социальные условия и практически-деятельностный источник происхождения, что не позволяет просто сводить ее к особой форме донаучного, наивно-натуралистического, субъективистского, обыденного, наполненного предрассудками и т.д. сознания.

В работах М. К. Мамардашвили, развивающих идею К. Маркса об иррациональных «превращенных формах сознания» и посвященных фиксации и исследованию их содержательных характеристик и способов функционирования, можно обнаружить иную продуктивную версию продвижения в направлении философского прояснения и понимания природы повседневности. Превращенные формы сознания, носителями которых выступают, к примеру, агенты капиталистического производства и вообще любой практики, отличает то, что субъекты деятельности ориентируются, находясь в их рамках, на наглядные и очевидные «вещи», их отношения, ситуации и непосредственно феноменологически обнаруживаемые действия, а не скрытые ображаемые или открываемые наукой сущности и опосредствованные связи, позволяющие объяснить с теоретической точки зрения их действительное происхождение. М. К. Мамардашвили доходчиво пояснял

феномен устойчивости действия таких превращенных форм на примере отношения практического сознания к видимому движению Солнца и планет вокруг Земли. Если «для астрономической науки это движение не что иное, как лишь явление, которое берется в качестве материала наблюдений, по поводу которого строятся теоретические конструкции о законах действительного движения, объясняющие затем и сам видимый эффект», то для человека, помещенного в систему общественно-практической жизни, «превращающей небо в свой “орган” практического измерения, ориентации в пространстве и времени и т.д., форма проявления видимого движения выступает как “очеловеченный элемент” природы, овеществленное представление, ставшее знаком социальных, жизненных значений, – функционирующее здесь нерасчлененно и независимо от сочетания приведших к ней связей. Она служит исходным регулирующим, “программирующим” моментом в целом комплексе человеческих реакций, которые срабатывают помимо любого знания того факта, что это Земля движется вокруг Солнца, а не наоборот» [5, с. 273].

По аналогии с данным примером можно понять, почему теоретические знания, категориальные и понятийные представления современной когнитивной и педагогической психологии, культурно-исторической, деятельностной и иных концепций развития личности, различных теорий учебной и педагогической деятельности, в которых получил отражение «коперниканский переворот» в понимании природы образовательного процесса, не сопрягаются с традиционными массовыми стереотипами, доминирующими в образовательной практике. Согласно последним, не ученик находится в центре образовательного пространства и не его собственные действия, направленные на самоизменение, являются глубинной сутью и содержанием базового образовательного процесса, но, наоборот, главное и основное – это действия самого педагога, его объяснения, демонстрации, указания, контроль и оценка их исполнения, призывы, наставления, убеждения, назидания и т.д. И происходит это потому, что ориентировочная основа этих действий заключена в «превращенных формах» сознания, присущих носителям определенной и притом наиболее распространенной системы организации обучения, освободиться от влияния которых практикам не так-то легко. Здесь отчасти коренится и причина консервативной устойчивости соответствующей формы образовательной культуры, ставшей в свое время традиционной, и того, что она столь трудно поддается сколько-нибудь серьезным трансформациям. Но дело не только в том, что это связано с определенными традиционными моделями организации образовательной практики. Ученик, по представлениям педагога-практика, не может находиться в центре организуемого им образовательного процесса и вследствие характерной для повседневности естественной установки всегда воспринимается как объект его прямых директивных или опосредствованных манипулятивных воздействий. Такова природа практического мышления и сознания, регулирующего асимметричное их практическое взаимодействие, общение и коммуникацию. Попытка теоретически обосновать другой, научный, взгляд на положение дел и проектно поставить в центр образовательного процесса самого учащегося в качестве его субъекта (опираясь, к примеру, на исследования закономерностей развития межличностного восприятия, способности понимать намерения другого человека, осмысления рефлексивных метапознавательных процессов и механизмов, особенностей групповых форм решения задач) на практике приводит только к тому, что, как заметил Дж. Брунер, педагог «просто в этом случае отказывается от чисто директивного подхода, больше уважает ученика как личность. Он старается лучше понять своих учеников и найти ключ к их сердцу» [2, с. 78]. Он начинает относиться к своим подопечным более внимательно, бережно, дифференцированно, с учетом их индивидуальных особенностей и уже имеющегося культурного опыта, но все равно никак не видит их в центре всего образовательного процесса. Даже если ставится задача создания условий для формирования учащегося как самостоятельного и автономного субъекта образовательной деятельности, способного к самоопределению и самоорганизации в образовательных пространствах, в центре этого развивающего процесса оказывается образующий, а не образуемый. Во всяком случае, так будет до тех пор, пока последний не станет полноценным и действительно автономным субъектом своей образовательной деятельности, совершенно не нуждающимся уже в педагогическом руководстве, наставлении и сопровождающей помощи.

Трансформации и смена культурных парадигм и форм в практике образования становятся действительно возможными только при условии, если изменяется «оптика» восприятия и средства мышления у тех, кто занимается повседневной практикой. Так, Дж. Брунер, подчеркивая революционный характер вывода, к которому пришли исследователи, обратившие серьезное внимание на значение «житейской психологии» и «житейской педагогики», разъясняет: «...рассуждая о практике школьного (да и не только школьного) образования, мы должны принять во внимание те имплицитные представления о характере процесса обучения, которые уже имеются у его участников (педагогов и учащихся). Дело в том, что эти представления оказываются реально вплетенными в существующий учебно-воспитательный процесс. Любые попытки как-то изменить его в соответствии с научной теорией неизбежно наталкиваются на сопротивление существующей практики. Если попытка внедрить инновации оказалась удачной, то это означает, что удалось победить внутреннее сопротивление, заменить прежние интуитивные представления новыми идеями, вытекающими из эксплицитной теории» [Там же, с. 65].

Однако при этом, на наш взгляд, надо учитывать специфику процесса трансформации прежних и формирования новых повседневных имплицитных представлений, складывающихся в практике и обеспечивающих ее успешное освоение и функционирование. Как бы при этом ни менялись исходные идеи, категории и концепты исследователей образовательной практики и видение ее механизмов сквозь призму разнообразной по своему научно-предметному и метапредметному содержанию сложной инновационной «оптики», для субъектов самой практики все эти изменения имеют возможные реальные последствия только тогда, когда они приобретут понятные для них очертания, пройдя через «трансформную границу», отделяющую движения

мысли и сознания в слое рациональных философских идей и научных концепций от циркуляции практико-ориентированных знаний и образных представлений в слое структур повседневности.

Поиски укорененности структур повседневности в практике человеческой активности, поведения и деятельности, а не только в особенностях обыденного сознания, привели к своеобразной деятельностной онтологизации понятий, отсылающих к данным структурам. Д. Юм одним из первых обратил внимание на то, что привычка или обычай могут с успехом заменить любые общие и абстрактные принципы в их роли обоснования и легитимации человеческого мышления и поведения. Согласно такому пониманию, мышление или действие «по привычке» дает возможность успешно действовать, не прибегая к развернутым научно-теоретическим, философским, логическим, моральным или иным обоснованиям. Так называемое фоновое (неэксплицированное) неявное и непроговариваемое практическое знание-умение (практический ум, проявляемый в искусном действии [7, с. 57]), описанное М. Полани и Г. Райлом (знание «как», а не знание «что»), является одним из главных конститутивных элементов в структуре повседневности как культурной форме, регулирующей практику. Примечательно, что передается оно и приобретает как своего рода искусство, посредством личных контактов, главным образом методом «из рук в руки», путем демонстрации действий опытным мастером-учителем и прямого подражания, долгих упражнений, проб и ошибок, их своевременной коррекции, а не предварительного заучивания описаний ситуаций, общих правил и инструкций [6, с. 89]. Другой элемент в структуре повседневности связан с обнаруженными, в частности, в экспериментах Г. Гарфинкеля фоновыми ожиданиями повседневной жизни, скрытыми допущениями, подразумеваемыми, но обычно непроговариваемыми знаниями и выявленными И. Гоффманом способами «коллективного определения ситуаций взаимодействия на основе неявных интерпретативных схем (frames), которые организуют опыт участников, но сами остаются нетематизированными» [3, с. 14-15].

В структуре повседневности присутствуют, таким образом, и регулятивные компоненты, нормирующие реальную конкретную деятельность, и связанные с ней не критически усвоенные мировоззренческие представления. Есть здесь и своеобразные теоретические конструкции, замещающие собой научные концепции и отчасти выполняющие их функции. Характеризуя общие черты подобных «теорий», Л. Г. Ионин замечает: «Обычно это некоторая совокупность высказываний или даже просто носящих характер предрассудков представлений о человеке, о мире или о какой-то его части, которые могут даже не быть выраженными прямо и в систематической форме. В социальной феноменологии они именуется повседневными теориями. Они имеют эмпирический референт и могут быть верифицированы, хотя и на свой особенный манер. Отбор эмпирических фактов носит селективный характер, теория считается истинной, если имеются соответствующие ей факты, фальсифицированная теория не элиминируется, но продолжает считаться истинной, более того, она даже не релятивизируется» [4, с. 649]. Усвоение такой «теории» в рамках культурной формы повседневности, с которой идентифицирует себя индивид, происходит особым образом. Оно начинается вместе с приобретением практических навыков, умений осуществлять определенные действия, когда «теория» становится востребованной и привлекается для объяснения их успешности или, напротив, неудач, исключая при этом возможность проблематизации правильности самого способа действий или истинности видения всей ситуации в целом.

Характерный пример подобного применения постулатов «житейской педагогики» приводит Дж. Брунер, отмечая, что в рамках одной из традиционных моделей образования обучение «рисует» как односторонний процесс передачи знаний от учителя к ученику, которые «усваиваются им в готовом виде, без какой бы то ни было субъективной переработки» [2, с. 76]. Сам ученик при этом воспринимается как наблюдаемый, эмпирически данный объект педагогического воздействия. Примером же использования концепции «житейской психологии» можно при этом считать оправдание неудач своих действий учителями, когда они ссылаются на отсутствие соответствующих способностей у детей, трактуя сами способности как эмпирически наблюдаемую и демонстрируемую или же отсутствующую «легкость приобретения новых знаний». «Если на экзамене ученик не может воспроизвести сообщаемые ему ранее сведения, то считается, что у него плохо развиты умственные способности. То есть вся ответственность за результаты обучения перекладывается на ученика, а школа тем самым снимает ее с себя» [Там же, с. 75-76].

Будучи связанными с ясными и наглядными эмпирическими образами и подкрепляемые «реальными», а точнее, конституируемыми ими самими «очевидными фактами», такого рода концепции оказывают одновременно сильное мотивирующее воздействие и играют первостепенную роль в формировании идентификации субъектов данной образовательной практики и их самоопределении в ее пространствах. В структуре повседневности как полном и завершенном по составу культурном комплексе складываются и действуют, таким образом, также и свои аксиологические компоненты, обеспечивающие как успешное освоение регулятивных компонентов, так и устойчивость их воспроизводства. Это ценностно-смысловые ориентиры, которые выражаются в личностном компоненте, этически значимом отношении к не критически усваиваемой традиции и к практике следования определенным правилам. Как отмечает В. В. Волков, «именно к нему в конечном итоге приходят Витгенштейн, Полани, Оукшот и “поздний” Фуко. Он состоит в акте добровольного принятия личностью некоторого набора правил в качестве закона, в преданности тем самым определенному образу действия, в том, что называется самоотдачей и что является конститутивным источником личности» [3, с. 97-98]. Соответственно и в структуре повседневности кроме обучения и следования техническим правилам, кроме дисциплины и внешней коррекции большое значение имеют моменты формирования рефлексивно неосознаваемой идентичности, связанной с принятием на себя личной ответственности за соблюдение договоренности относительно усваиваемых норм, обязательства стать и быть кем-то.

Все компоненты, характерные для культурной формы регуляции деятельности, представленной в модусе повседневности, обладают противоречивыми и парадоксальными характеристиками. С одной стороны, они неявны и, скорее, выступают как фоновые и неэксплицитные, рефлексивно не осознаваемые ориентиры, детерминативы и регулятивы деятельности. С другой – именно поэтому, будучи не критически воспринятыми и усвоенными, переживаются как естественные установки, а потому правильные и истинные и даже как единственно возможные, постоянно подтверждаемые практикой жизненные и живые представления. Попытки объяснить эту парадоксальность приводят к выяснению важных характерных черт, присущих структурам повседневности в целом. Устойчивость и консерватизм элементов так называемого практического сознания и интерпретативных схем мышления, сформированных в рамках повседневной практики, можно объяснить общей культурной функцией, выполняемой ее структурой в целом, связанной с характерными для нее чертами вещественно-образной наглядности и очевидности, а также общим типом стратегии поведения, который ею задается. Общая функция структуры повседневности заключается в обеспечении устойчивого функционирования определенного способа организации практической деятельности за счет «перевода» культурной формы и всех составляющих ее элементов на специфический уровень практико-ориентированного восприятия и язык эмпирических понятий и образных представлений, нужных практику для адекватного вписывания в систему объективно требуемых, но при этом вполне понятных ему и принимаемых им субъективно ценностей и норм. В. Н. Сыров, предлагающий толкование повседневности в качестве одного из способов освоения мира или способов человеческой активности, отмечает некоторые ее общие существенные черты, заключающиеся в наличии особой структуры и типа поведенческой стратегии. Структура повседневности предстает при этом как совокупность процедур конфигурации и реконфигурации восприятий и переживаний, культурного кодирования, в котором ключевую роль играют принципы наглядности, телесности, полезности, создающие эффект непосредственно данной, переживаемой реальности. При таком понимании структуры повседневности открывается возможность понять способ конституирования реальности в ее рамках в противоположность науке «не путем идеализаций, отвлечений и абстрагирования, а за счет обобщения, типизации, повторяемости и именно вещей и ситуаций, а не структур и процессов... Это означает, что носитель повседневности только такой мир может и хочет видеть» [8, с. 153-154]. При этом сама структура не осознается, она действует автоматически, а в основе ее общего основания выступает адаптивная, приспособительная стратегия. «Повседневность тем самым следует связать не с преобразовательной активностью, возведенной в ценность современной цивилизацией, а с поведенческими, приспособительными, адаптивными ориентациями» [Там же, с. 156].

На наш взгляд, следует учитывать, что и в инновационной деятельности, связанной по преимуществу именно с преобразовательной активностью, может быть обнаружена своя структура повседневности, конституирующая стратегию поведения адаптивного типа и обеспечивающая функционально консервацию определенного способа реализации и функционирования самой инновационной практики. Здесь есть свой слой рутинизируемых повседневных практических действий, специфических по способу их культурного оформления и регламентации, свои неявные нерелефлируемые прототехники организации и осуществления исследовательских и проектных действий, основанные, в частности, на поиске и подражании модельным образцам и ориентации на них в аналогичных ситуациях [1, с. 56-63]. Есть также свои неосознаваемые и не проявляемые до поры и времени «дисциплинарные матрицы», подобные тем, о которых писал Т. Кун применительно к культуре научной деятельности в нормальные периоды ее функционирования. При этом, как отмечалось, сами ученые могут не рефлектировать, не осознавать и не предъявлять аксиологические, онтологические и философско-методологические основания в организации своей деятельности, хотя они и являются важными элементами дисциплинарной матрицы, регулирующей их мышление и сознание. Последние могут осознаваться и стать предметом критического анализа, как правило, только в моменты кризиса всей прежней парадигмы и модельного образца организации их научной деятельности.

Применительно к культуре деятельности в сфере образования это означает, что в составе ориентировочной основы практических действий ее субъектов, сформированных в рамках структур повседневности, содержатся особые неявные неэксплицитные знания относительно способов действий, которые воспринимаются при этом как естественные и нормальные в определенных стандартных ситуациях, будучи продуктом процесса приобретения личного опыта и практических навыков. Одновременно они предстают как коллективные, разделяемые той или иной группой имплицитные представления, предположения, ожидания и верования относительно нормального и «естественного» поведения и взаимоотношений участников в ситуациях взаимодействия их позиций и ролей, которые в случае необходимости выступают в функции средства для обоснования их легитимности. Культурные формы, воплощенные в структурах повседневности, обычно относимые к привычной рутинизированной практике жизни и деятельности, обнаруживают особую силу своего влияния в моменты инновационных преобразований, в ходе попыток реформирования и модернизации образования, поскольку проявляются в процессах, обычно связываемых с сопротивлениями новшествам, консерватизмом традиционных образовательных систем, «отсталостью» субъектов и носителей соответствующей образовательной культуры, а точнее, их сильной приверженностью к ней.

Однако далеко не все модели образовательной практики возникают и складываются исключительно или преимущественно в рамках структур повседневности. Структурам повседневности, распространенным в традиционных практиках образования, противопоставляются обычно другие формы организации деятельности, основанные на идеях рационального переустройства действительности по заранее намеченным принципам,

стратегическим планам и проектам, технологическим концептуальным схемам и правилам, которые предлагается освоить, чтобы успешно самостоятельно применять их в дальнейшем. Специальные исследования отечественной группы психологов под руководством П. Я. Гальперина убедительно показали возможности формирования принципиально разных форм и способов построения конкретных норм, непосредственно регулирующих практические действия, включая и действия умственные, а также зависимость скорости усвоения и самого содержания и характера оперативных знаний (знаний «как») от типа предлагаемой к усвоению ориентировочной основы действий. Особый интерес при этом вызывают ориентировочные основы действий, формируемые самим же деятелем с опорой на усвоенные им развернутые научно-теоретические и регулятивные знания обобщенного типа. Знания «как надо делать» при этом также формируются в рамках совершенно разных типов обучения, позволяющих делать обычно неосознаваемые оперативные знания и проектные мыслительные действия вполне осознанными и за счет этого многократно повышать эффективность образовательного процесса. Это означает, в частности, что и отдельные элементы, и структуры повседневности поддаются при определенных условиях существенным изменениям, перемещаясь на другие этажи и уровни в общей культурной форме организации практической деятельности, когда концептуализации, технологизации, а затем и рутинизации подвергаются уже действия самостоятельного проектирования образовательных процессов. Конкретные же исполнительские регулятивы самих практических действий становятся опосредствованными и производными от специально усвоенных действий проектирования, основанных на обобщенных научно-предметных и в особенности метапредметных знаниях и общих культурных способах их применения. Все это позволяет говорить о возможности существенных трансформаций культурной и социальной формы организации практической образовательной деятельности в целом, что может быть отнесено как к учащимся, так и самим педагогам, методистам и управленцам, которые приобретают способности строить самостоятельно свою практическую деятельность, опираясь на рефлексивно осознанные концептуально схематизированные проектные формы ее организации. При этом элементы методологически организованного рефлексивного и научного мышления и опосредованного его формами сознания и самосознания в определенной степени начинают действительно участвовать в качестве инструментов построения регулятивов практической деятельности. Однако предварительным условием для этого является «освобождение» от предыдущих доминирующих форм повседневного видения и понимания ситуаций практической деятельности. Для этого требуется их серьезная проблематизация. Здесь, как показывает опыт, одних только привычных форм лекционно-семинарской курсовой организации профессиональной подготовки и повышения квалификации недостаточно. Одним из важных критериев для практика является успешность деятельности с точки зрения уровня количества, качества и меры гарантированности получения требуемых результатов. Другим критерием выступает эффективность организации деятельности, измерение и оценка тех усилий и затрат, которые требуются для их достижения. По критерию оптимальности устанавливается зависимость и приемлемые соотношения показателей, характеризующих результаты и эффективность деятельности. По всем этим критериям можно убедительно критиковать прежнюю систему деятельности и доказывать преимущества новых моделей организации практики. Однако сами по себе подобные обращения к педагогам-практикам малопродуктивны. «Допустим, – говорит Дж. Брунер, – мы, как специалисты в области дидактики, приходим к убеждению, что наиболее эффективным процесс обучения оказывается в том случае, когда учитель не предлагает ученику готового решения, а подводит его исподволь к самостоятельному открытию общего правила. Пытаясь внедрить в школьную практику именно такую стратегию обучения, мы обнаруживаем, что в сознании учителей и учащихся прочно сидит другая модель педагогического процесса» [2, с. 65]. Поскольку в силу последнего обстоятельства эти попытки оказываются гораздо чаще неудачными, то предлагаются и соответствующие «соображения в отношении того, как можно попытаться изменить эти представления в желательном для нас направлении. Призывая учителей (и учащихся) задуматься над теми элементами житейской психологии, которые некогда были усвоены ими некритически, мы показываем путь к овладению собственным сознанием и его произвольной модификацией» [Там же, с. 66].

Как показывает наш опыт преподавательской деятельности с педагогами, методистами и управленцами, обычно одних подобных призывов и даже широко организованной пропаганды и агитации в таких случаях явно недостаточно. Одной из ключевых причин, препятствующих усвоению, внедрению и применению в практике иных, более развитых культурных средств и способов организации практической деятельности, является отсутствие в привычной деятельности соответствующих хорошо знакомых и знаковых форм организации повседневного опыта. В результате практикам не с чем соотносить те абстрактные теоретические положения, методологические разъяснения и технологические предписания, с которыми их знакомят, а конкретные образцы действий, демонстрируемые при этом, оказываются также вне зоны возможностей толкования и понимания с помощью языковых средств, вписанных в их собственную повседневную деятельность.

Возможность получить предварительный опыт действия и проживания в рамках ситуаций, соответствующих требованиям новых образовательных практик, дает обращение к игромодельным формам организации процесса профессионального обучения и повышения квалификации. Игра позволяет уменьшить риски сопротивления процессу проблематизации и «расшатывания» прежних явных и неявных установок и облегчает освоение новых методологических подходов и концептуальных схем в ходе попыток организации самостоятельных проектных и практических действий. Развивающие тренинги в форме игрового моделирования, включающего в себя создание и разыгрывание на условной театральной сцене сценариев образовательных событий, выстроенных в новой непривычной логике на основе применения наглядных схем в процессе создания, демонстрации и рефлексивной

оценки модельных образцов организации мотивации, самоопределения учащихся, групповой их коммуникации, мышления в репродуктивном и продуктивном режимах, позволяют приблизить сложные и трудные в усвоении абстрактные философско-методологические различия и теоретические концепции к уровню наглядного восприятия и понимания, характерному для структур повседневности. В ходе таких занятий создаются благоприятные условия как для проблематизации возможностей прежней практики и обнаружения ошибочности некоторых ее оснований, ранее не проявленных и ставших привычными, так и для последующего преодоления сопротивления путем создания ситуаций успеха в освоении образцов проектного мышления и организации игромодельных действий в рамках новых рефлексивно осознаваемых культурных ориентаций, норм и правил.

*Список литературы*

1. **Агапов Ю. В.** Методологические и концептуальные основы технологического обеспечения инновационной деятельности в образовании: на пути к культуре педагогического и управленческого мышления: монография. Рязань, 2004. 198 с.
2. **Бруннер Дж.** Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
3. **Волков В. В., Хархордин О. В.** Теория практик. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. 298 с.
4. **Ионин Л. Г.** Идентификация и инсценировка // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАМ – М», 2000. С. 641-655.
5. **Мамардашвили М.** Превращенные формы: о необходимости иррациональных выражений // Как я понимаю философию. М., 1992. 408 с.
6. **Полани М.** Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 339 с.
7. **Райл Г.** Понятие сознания. М.: Идея-Пресс, 2000. 408 с.
8. **Сыров В. Н.** О статусе и структуре повседневности: методологические аспекты // Личность. Культура. Общество. 2000. Т. 2. Спец. выпуск. С. 147-159.
9. **Щюц А.** Повседневное мышление как система конструируемых типов // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129-137.

**STRUCTURES OF DAILY ROUTINE AND EDUCATION CULTURE**

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

The content of the term “structures of daily routine” used for special cultural forms which constitute and regulate practical educational activity is shown. The author pays main attention to explaining the elements and mechanisms action of daily routine structures in the sphere of educational practice, their phenomena in education culture and behaviour strategies of its informants and subjects.

*Key words and phrases:* daily routine; structures of daily routine; education culture; education cultures; specificity and functions of daily routine in educational activity.

УДК 94(470)

*В статье на основе материалов периодических изданий и архивных документов выявлены причины зарождения женской большевистской печати в 1914 г., показаны процесс ее становления и развития до конца 1920-х гг. в контексте внутренней и внешней политики большевиков, продемонстрированы некоторые механизмы, обеспечивающие лояльное отношение к ним со стороны женского населения.*

*Ключевые слова и фразы:* пропаганда; агитация; женская печать; женотделы.

**Ирина Викторовна Алферова**, к.и.н., доцент  
*Кафедра философии*  
*Брянский государственный университет*  
*alferovairi@yandex.ru*

**БОЛЬШЕВИСТСКАЯ ЖЕНСКАЯ ПЕЧАТЬ: К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ (1914-1920-Е ГГ.)<sup>©</sup>**

Поддержка со стороны общественного мнения, которое является скрытым участником любой крупномасштабной деятельности, выступает неперенным условием успеха мероприятий любого правительства, партии, общественного движения. Систематические усилия, направленные на завоевание общественной поддержки тех или иных взглядов, действий или политической системы в целом являются пропагандой\*.

© Алферова И. В., 2011

\* «Пропаганда» происходит от латинского слова, которым обозначали организацию, основанную Римской католической церковью для борьбы с развитием протестантизма в 1622 году. Эта организация сеяла страхи, что протестанты будут гореть в вечном огне ада за то, что они отвергли католичество. См.: Лиллекер Д. Политическая коммуникация. Ключевые концепты / пер. с англ. С. И. Остнек. Х.: Гуманитарный Центр, 2010. С. 228.