3. Власть и интеллигенция: из опыта послевоенного развития стран Восточной Европы. – М.: Институт славяноведения и балканистики, 1993.

4. *Кормер, В.Ф.* Двойное сознание интеллигенции и псевдокультура // Вопросы философии. – № 9. – 1989.

5. *Степанова, О.К.* Понятие «интеллигенция»: судьба в символическом пространстве и во времени // Социс. – 2003. – №1.

© Макарова С.Э., 2009

Ю.А. Тюрина

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОЦИОЛОГИИ

Аннотация. *В статье рассматриваются: специфика отечественного образовательного процесса в рамках деятельностного подхода в социологии; механизм становления образовательного процесса в России как на уровне структур (цивилизаций, социальных институтов), так и на уровне индивидуальностей (людей – субъектов деятельности) сферы образования.*

Ключевые слова: *деятельностный подход в социологии, образовательный процесс, становление образовательного процесса, сфера образования.*

Являясь частью общества и встроенным в общий контекст становления процесс образования тем не менее в своем воспроизводстве может быть вычленен или условно выделен посредством понятия «сфера образования» – место локализации или развертывания образовательного процесса. Как место локализации образовательного процесса, сфера образования включает все то, что влияет, сопутствует, обусловливает его протекание. Она охватывает «образовательным влиянием» не только институты, виды деятельности, субъекты, относимые непосредственно к обучению, образованию – к передаче опыта и подготовке нового поколения, но и «социальные институты других сфер общественной жизни»[1]. На протяжении истории в сферу образования объективно могут включаться, а за ненадобностью исключаться из нее, разночисленные социальные субъекты (общественные классы, социальные страты, группы, слои и др.), социальные институты, социальные в узком смысле слова процессы, а также духовные компоненты, которые в разной степени влияют или участвуют в образовательном процессе.

[1] *Добреньков, В.И., Нечаев, В.Я.* Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003. – С. 261.

В каждом промежутке пространства-времени в сфере образования воспроизводятся совокупности социальных практик на уровне тотальностей включающих оперирования структур, и на уровне индивидуальностей – оперирования деятелей, направленных на поддержание образовательного процесса. Совокупности данных практик представляют собой системы или систему на данных промежутках пространства-времени, к таковым может быть отнесена современная система высшего образования или система школьного образования и т. д.

Уровень индивидуальностей сферы образования как части структурно-индивидуального поля, в которой разворачивается образовательный процесс, представлен отдельными людьми или членами конкретных коллективов (групп, ассоциаций, движений, общностей), совершающими действия тех или иных видов, и в конечном счете конструирующих контекст своего существования как социальную сферу – часть социальной реальности, так и социальную реальность в целом, осуществляющих тем самым процесс становления как образования, так и общества в направлении от человека к структурам. Эти люди – участники конструирования сферы образования, именно те, кто в своей повседневной деятельности своими действиями воспроизводят взаимоотношения, представленные в повседневной практике, организуемой для удовлетворения жизненно важных потребностей общества: передачи опыта, подготовки нового поколения и поддержания необходимого уровня знаний и умений у населения в целом и т. д.

Таким образом, совершаемые действия представителями сферы образования, в итоге способствующие поддержанию практик в образовательной сфере, имеют более или менее сложное мотивационное, внутренне побуждающее значение. Подробно не рассматривая весь спектр составляющих мотивационно-побуждающего поля субъектов деятельности сообразно целям исследования специфики отечественного образовательного процесса, позволим себе особо остановиться только на ментальных характеристиках россиян, тем более, что ментальные ценности, поведенческие шаблоны, поведенческие установки и другие составляющие являются базовыми, сквозными, менее поддающимися изменениям, что позволяет выявить специфику сферы образования на больших промежутках пространства – времени и проявляются в деятельности индивидов вне зависимости от сферы общества, следовательно, и в сфере образования.

При некоторой группировке характеристик как самих субъектов деятельности – людей, так и особенностей их мотивационного поля, рассмотренных в работах представителей одного из основных течений общественно-философской мысли России – славянофильства (О.Н., Лосского Ф.М., Достоевского Н.А., Бердяева и др.), а также в работах исследователей современности (А., Новикова В.Д., Шадрикова К. Касьяновой и др.), возможно

выделить следующие интегративные составляющие, присущие российской ментальности как проявления менталитета на индивидуальном уровне и проявляющиеся в действиях людей, и являющиеся созвучными с особенностями отечественного образования, определенные Е.П., Белозерцевым как «постоянные, практически неизменные при тех или иных преобразованиях черты»[1], характеризующие как деятельность индивидов в сфере образования, так и специфику образовательного процесса в России.

Во-первых, – это духовность как особое внимание русского человека к сфере абсолютного и вечного, суть которого в том, что человек хочет действовать «во имя чего-то абсолютного», пренебрегая временным, конечным. Эта особенность была привнесена с принятием христианства, его византийской восточной ветви – православия и вошла в образование через основную системообразующую идею личного духовного спасения, в итоге реализующуюся в отечественном образовании через духовное самосовершенствование человека, организуемое посредством повседневных образовательных практик, одной из основных составляющих которых является ориентация прежде всего на воспитание обучающегося.

Во-вторых, это открытость, способность русских людей, а следовательно, русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать ценности и традиции зарубежной культуры, духовно обогащаться и преобразовывая их, сохранять при этом свою неповторимость.

В-третьих, это традиционность – опора на сложившийся порядок образования человека.

Последние две черты, по нашему мнению, являлись и условием и результатом скачкообразной смены траектории прохождения образовательного процесса в России от резкого принятия внешнего воздействия со стороны зарубежных образовательных традиций до частичного отказа от них и возвращения к собственным.

Интересным в направлении исследования внутренних побудителей сообразно национальной специфике является систематизация и конкретизация ценностей определенного национально-этнического социума, представляющих собой часть мотивации индивидов, наиболее полно проведенная в рамках ценностно-деятельностного подхода, разрабатываемого петербургской социологической школой, в частности в работах А.О. Бороноева и П.И. Смирнова[2].

Русский человек, долгое время находясь в контексте служебно-домашней цивилизации и, следовательно, участвуя в ее конструировании являлся носителем, согласно данной теории целевой ценности, или предпочти-

[1] *Белозерцев, Е.П.* Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования. – Волгоград: Перемена, 2000.

[2] См.: *Бороноев, А.О., Смирнов, П.И.* Россия и русские: характер народа и судьбы страны. – СПб.: Лениздат, 1992.

тельным модусом – «власти», достижение которой было возможно в условиях «государственной службы». Значительными являлись инструментальные для русских людей ценности служебной деятельности – «дисциплина» и «долг»; заметной ценностью являлась «жертвенность», доминирующей – «отечество», а в рамках общины основными модусами социальной значимости или ценностями-целями были: «знание», «святость», «слава».

Проецируя эти специфические ценности как основу мотивации национально-этнического социума России, начиная с Московского царства (именно с этого периода учеными проводятся исследования национального характера), можно продемонстрировать некоторые особенности сферы образования и образовательного процесса в отечественном варианте.

Во-первых, в отечественном варианте в рамках государственной системы образования получение образования было прежде всего служением Отечеству. Образовательный уровень в России включался в систему рангов (табель о рангах Петра I), представители профессорско-преподавательского состава принимались в университеты на правах государственных служащих, в качестве чиновников определенного ранга и т. д.

Во-вторых, такие ценности, как дисциплина и долг, являлись основой организации образовательной деятельности, воспроизводя отношения между обучающим и обучающимся, которые Л.М. Романенко характеризует как отношения по принципу «родитель» – «ребенок»[1]. Роль взрослого выполняется тем, в чьих руках власть, а роль ребенка – тем, кто подчинен. Отношения такого типа строятся по субъект-объектной модели, при которой субъект (в нашем случае – обучающий) во многом определяет действия объекта – обучающегося и несет в себе активное начало в данном конкретном взаимодействии.

Другое измерение социальных трансформаций – изменений основано на нормативной специфике и прослеживается непосредственно через процесс морфогенетической детерминации, разновидностью которого является институционализация. В целом интерес к нормативным основаниям социальной жизни проявляли в своих работах Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Э. Гофман и другие ученые, являющиеся представителями различных теоретических направлений в социологии. Интерес представляет конструктивистская концепция П. Бергера и Т. Лукмана, основы которой изложены в работе «Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания», примененная отечественными авторами В.И. Добреньковым и В.Я. Нечаевым в исследовании образования и непосредственно процесса институционализации – структурации в данной сфере как процесса перехода от «мягких» структур (жизненных ситуаций и целенаправлен-

[1] См.: *Романенко, Л.М.* Социальные технологии в трансформационных процессах российской модели гражданского общества. – М., 1996.

ных действий) к более «жестким» конструкциям, т.е. к социальным институтам»[1].

По мнению Р. Мертона, обосновывающего, что социальная структура имеет динамический характер и подлежит постоянным изменениям, источниками данных изменений являются нормативные инновации, «институциональное несоблюдение существующих норм», что вызывает постепенную эрозию последних и их постепенное исчезновение[2].

Штомпка П. в своей концепции, обосновывая аспекты социального становления, процесс институализации как разновидности морфогенеза разделяет на два возможных пути осуществления: нормативные инновации и их диффузия, и институциональное отклонение от правил.

Нормативная инновация начинается с проявления творчества субъектом деятельности, конечно способного к такой форме проявления. В сфере образования инновациями, которые могут привести к нормативным изменениям, структурному переустройству и в итоге к социальным изменениям, может быть открытие ученого, внесение в процесс передачи знаний новых правил или отвержение старых теми, кто участвует в данном процессе – педагогами, или же представителями общественно-педагогических движений. Яркими примерами являются деятельность М. Ломоносова, инновационных школ конца XIX в. в России, инноваторские начинания XX в. и т.д. По своей сути инноваторами являются и государственные деятели, вводившие новые правила и нормы, регулирующие образовательную деятельность, например, русские князья, насильственно привлекавшие детей знати к обучению в школах, Петр I, по указанию которого принудительно обучались дети в учебных заведениях за границей.

Второй путь возможной институционализации – институционализированный отход от правил, который возможен в трех вариантах. Первый вариант – нормативная эрозия, к примеру, постепенное ослабление контроля за усвоением знаний учащимися со стороны педагогов, понижение уровня требований к поступающим в высшие учебные заведения в современной России. Второй вариант – сопротивление новым, навязанным нормам, вводимым «сверху» и отличающихся от традиционных образцов поведения. Третий вариант – замещение норм, старые нормы остаются в силе, но отклонения приобретают законность из-за масштабов и длительности существования: оплата «теневой» деятельности преподавателей и учителей, списывание и покупка практических работ обучающимися и т. д.

---

[1] См.: *Бергер, П., Лукман, Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М., 1995; *Добреньков, В.И., Нечаев, В.Я.* Общество и образование. – М.:ИНФРА-М, 2003.

[2] См.: *Штомпка, П.* Социология социальных изменений / пер. с англ. ; под ред. В.Я. Ядова. – М.: Аспект-Пресс, 1996.

Таким образом, инициирование социальных изменений в соотношении с социальным ресурсом субъектов деятельности, специфика мотивационно-стимулирующего поля субъектов деятельности и нормативное становление побуждают прохождение социальных изменений, трансформацию социальных структур. Следовательно, исследование происходящих изменений в перечисленных направлениях-плоскостях позволяет отследить становление образовательного процесса в наиболее оптимальном варианте с учетом основных аспектов его воспроизводства.

Содействующим фактором социальных изменений являются и социальные структуры, представляющие собой, согласно теории П. Штомпки, так называемый уровень тотальностей. В своей повседневной жизни люди воспроизводят контекст своего существования, ограничиваясь структурами – правилами и ресурсами, совокупностями отношений преобразования, которые были созданы предшественниками. «Структуры выступают как средства производства социальной жизни в качестве продолжающейся деятельности и одновременно как результаты, производимые и воспроизводимые этой деятельностью»[1]. Но структурная детерминация имеет двоякий характер, с одной стороны, она ограничивает, в тех случаях, когда структуры создают определенные барьеры, за которые действия не могут выйти; ограничивает репертуар возможных действий – с другой высвобождает, содействует, стимулирует действия определенного рода.

Уровень структур или общностей сферы образования включает в себя: общество в целом на планетарном уровне, тенденции, протекающие в обществе, социально-политические и экономические процессы; культуру народа, состояние цивилизации; особенности социальных структур и социальных систем; институты и группы как разные уровни структурации и т. д. Понятно, что все перечисленное напрямую не влияет на воспроизводство отношений, реализующих основное предназначение образования, но тем не менее на различных промежутках пространства-времени оказывает влияние на становление образовательного процесса.

Данные особенности определили наличие следующих специфических характеристик, определяющих сферу отечественного образования и особенности становления образовательного процесса в историческом контексте:

во-первых, определяющая сила централизованной политической власти в целом, государства, в частности, (что зависит от исторического этапа) в сфере образования. Это в определенном смысле усиливало социальный ресурс политических и государственных деятелей как субъектов деятельности в становлении образовательного процесса;

---

[1] *Гидденс, Э.* Устроение общества: очерк теории структурации. – М.: Академический проект, 2003.

во-вторых, преобладание вертикальных связей и пирамидальное строение социальных институтов в целом и соответственно тех, которые относятся к сфере образования;

в-третьих, постоянное культурное, институциональное заимствование извне, выливающееся в периоды или фазы ознаменовавшиеся началом заимствования и дальнейшим либо восприятием посредством адаптации такового, либо отторжением. Это определяло цикличность или маятниковый алгоритм протекания образовательного процесса в России в историческом контексте.

Переплетение всех трех специфических характеристик можно проследить на различных этапах или промежутках пространства – времени становления образовательного процесса. К примеру, циклы культурного и институционального заимствования и влияния такового на сферу образования прослеживаются начиная с восприятия Россией христианской религии из Византии. Это заимствование носило в определенном смысле принудительный характер со стороны политической власти, решение принималось «сверху» при непосредственном участии власти как относительно осуществления всего культурно-религиозного заимствования в целом, так и той его части, которая относится к сфере образования. Данное заимствование несло в себе прежде всего смену традиций языческого, родоплеменного общества и воспринималось болезненно, что зафиксировано в летописи и описано историком Н.М. Карамзиным в «Истории государства Российского».

Далее, этап насильственного и не сразу и не всеми воспринимаемого нововведения – заимствования в сфере образования осуществил Петр I, оценку реформ которого до сих пор определяют в спорах. Его поворот в сфере образования к противоположной от к тому времени устоявшейся византийско-православной традиции организации образовательного процесса к западноевропейской был ориентирован прежде всего на достижение государственных целей.

Еще один заметный виток – цикл в становлении образовательного процесса России – царствование Александра I, при котором формируется государственная система образования.

Наиболее ярким переломным этапом, сменой вектора прохождения образовательного процесса, конечно, являлись революционные события 1917 г. и последующие тенденции социальных изменений. Именно в этот промежуток пространства-времени более всего проявились тенденции определяющего воздействия государственной власти в образовательном процессе. Формируется единая государственная система образования, конфигурация которой имела явно выраженное пирамидальное строение с преобладанием вертикальных связей.

Таким образом, уровень структур (тотальностей) исполнял, с одной стороны, роль сдерживающего фактора активности субъектов деятельности, а с другой стороны, стимулировал социальные изменения, что проявлялось, в частности, в цикличности процесса образования а, как мы видим, предоставляло довольно большие возможности для сильноресурсных субъектов – политических и государственных деятелей.

В целом взаимообусловленность участия обоих уровней социальной реальности в становлении образовательного процесса и их специфика в отечественном ракурсе формировала следующие черты, которые и по сей день воспроизводятся в повседневных образовательных практиках в России:

приспособительский характер педагогических систем, направленность не на преобразование окружающей действительности, а на адаптацию к ней;

доминирование принципа авторитета в воспитании и образовании;

господство коллективизма в воспитании.

Эти черты обусловили, по мнению С.В. Куликовой, следующие воспитательные механизмы – традиции, ритуалы, символы, каноны. А в качестве базовой ценности – императив долга. Все это привело к авторитарной системе воспитания, программирующей поведение через замкнутую систему априорных заповедей (священный канон как конечный аргумент)», определяя государственную систему образования, как стабильную, малоподвижную, значительно теряющую, однако, устойчивость и надежность при переломных ситуациях[1]. Последнее можно отнести к причинам эффективности работы советской системы образования, а также нынешней противоречивой и нестабильной ситуации в сфере образования современной России.

Рассмотрев наиболее важные, по нашему мнению, аспекты применения деятельностного направления в исследовании образовательной проблематики, а именно взаимодействие структурной и морфогенетической детерминации в обеспечении механизма образовательного процесса и специфику генерирования изменений в сфере образования в трех плоскостях – измерениях (социального ресурса субъектов, мотивационно-стимулирующего поля субъектов деятельности и нормативного становления) с учетом сдерживающего и стимулирующего аспектов оперирования социальных структур, отметим, что применение теоретико-методологического инструментария данного направления позволяет исследовать становление образования в России в историческом контексте, отслеживая вектор происшедших и происходящих социальных изменений

[1] См.: *Куликова, С.В.* Национальное образование в России: история и современность. – Волгоград: Перемена, 2004.

в сфере образования, максимально учитывая при этом как возможные условия и факторы, так и специфические отечественные характеристики.

Список литературы

1. *Белозерцев, Е.П.* Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования. – Волгоград: Перемена, 2000.

2. *Добреньков, В.И., Нечаев, В.Я.* Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003.

3. *Ильин, В.В., Ахиезер, А.С.* Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. – М.: Изд-во МГУ, 2000.

4. *Куликова, С.В.* Национальное образование в России: история и современность. – Волгоград: Перемена, 2004.

5. *Штомпка, П.* Социология социальных изменений / пер. с англ.; под ред. В.Я. Ядова. – М.: Аспект-Пресс, 1996.

© Тюрина Ю.А., 2009.

О.В. Романова

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО РЫНКА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению нового подхода к понятию «рынок», формирующегося в настоящее время под влиянием постнеклассической социологической мысли. Описанный в статье алгоритм институциализации раскрывает смысл становления социального рынка как сверхсложного супер института.*

Ключевые слова: *социальный рынок, конкуренция, самоорганизация, социальная сборка, социорыночные ценности, организационная структура.*

Феномен рынка является центральной категорией прежде всего экономической науки. Несмотря на это, исследование специальной литературы позволяет прийти к выводу о достаточно пристальных взглядах социологов на рынок. Проведенный автором социологический анализ дает основание говорить о параллельном, взаимопроникающем развитии научных взглядов на рыночный механизм. С одной стороны, развитие экономической мысли, многообразие рыночных школ и направлений оказывают влияние на социологические представления; с другой стороны, социологическая наука с ее многогранно-сложным объектами исследования – спонтанными