

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИНСТИТУТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУЦИЙ (статья 2)

УДК 001:37
ББК 74в

Диалектика всемирного историко-педагогического процесса во многом раскрывается сквозь призму его институционального анализа. С одной стороны, сама жизнь ставит перед человечеством проблемы, связанные с необходимостью воспитания и обучения подрастающих поколений, их образования, передачи им накопленного социального опыта, знаний, формирования у них умений, навыков, компетенций, ценностных установок, развития способности мыслить и сопереживать, общаться и взаимодействовать с другими людьми, подчиняться и действовать самостоятельно и ответственно, быть дисциплинированными. В процессе осуществления практической педагогической деятельности по решению этих проблем возникают педагогические институты, которые являются определенными общественными структурами. Они задают определенный формат этой целенаправленной активности, определяют ее границы, создают условия для ее успешного осуществления и дальнейшего развития. По мере проявления указанных проблем, в ходе более или менее успешного их разрешения происходит рефлексия, осмысление, интерпретация этих проблем, создаются когнитивные модели, вбирающие в себя проектируемые способы и полученный опыт их решения. В итоге формируются педагогические институты, организующие когнитивную педагогическую деятельность в форме пословиц и поговорок, поучений и рекомендаций, концепций и теорий, подходов и технологий, художественных образов.

Ключевые слова: социальный институт; институт образования; педагогическая институция; институциональный подход.

G. B. Kornetov

THEORETICAL AND HISTORICAL CONSIDERATIONS OF INSTITUTES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of educational institutions, which are considered definite social structures. They define the specific format of this targeted activity, define its borders and create conditions for its successful implementation and further development. As manifestations of these problems, more or less successful resolution is reflection, comprehension, interpretation of these problems, creation of cognitive models, integrating methods and experience of solving them. Eventually educational institutions are formed; they organize cognitive pedagogical activities in the form of proverbs and sayings, teachings and recommendations, concepts and theories, approaches and technologies, artistic images.

Key words: social institution; institute of education; educational institution; an institutional approach.

Разработка теории социального института, определение его места и роли в функционировании и развитии человеческого общества сделали возможным создать особый методологический инструмент, позволяющий исследовать социальную реальность, ее различные сферы и подструктуры сквозь призму социальных институтов. Этот методологический инструмент получил название институциональный подход. Именно институциональный подход лежит в основе познания педагогической реальности сквозь призму педагогических институций. Именно институциональный подход может быть положен в основание институциональной педагогики.

Опираясь на определение и ха-

рактеристику институционального подхода, которую дает историк А. В. Лубский применительно к познанию исторической реальности в терминологическом словаре «Теория и методология исторической науки»¹, институциональный подход как форму и способ изучения педагогической реальности в единстве ее прошлого, настоящего и будущего состояний можно проинтерпретировать следующим образом:

1. Институциональный подход является одной из форм организации мультидисциплинарных исследований в педагогической науке, направленных на решение научно-исследовательских задач в рамках ее предметного поля с помощью методологических конс-

¹ См.: Лубский А. В. Институциональный подход // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М., 2014. С. 133–135.

труктов и методов других научных дисциплин.

2. Институциональный подход представляет собой систему познавательных принципов, ориентирующих исследователей на интерпретацию педагогической действительности в русле институциональных теорий, разработанных в различных областях социально-гуманитарного знания.

3. В рамках институционального подхода в качестве «института», или объекта исследования, могут выступать: организации, правила и нормы, модели поведения и социальные практики, когнитивные модели, образы и представления.

4. При реализации институционального подхода в педагогических исследованиях внимание может акцентироваться:

а) на институтах как педагогических организациях и педагогических нормах, обеспечивающих реализацию и регулирование педагогической деятельности и педагогического общения в образовании, воспитании, обучении;

б) на институтах как совокупности формируемых социальными системами педагогических установок, норм, правил, идей, мифов, концепций, теорий, рекомендаций, технологий, способов действий, задающих модели педагогического поведения и педагогического взаимодействия в целях

решения проблем образования, воспитания, обучения;

в) на институтах как наборе структурирующих педагогические взаимоотношения правил и ограничений, создаваемых людьми в процессе социально-педагогической коммуникации или навязываемых социальными агентами, обладающими соответствующими полномочиями и возможностями (социальным капиталом).

А. В. Лубский, раскрывая содержание институционального подхода, обращает внимание на то, что этот подход ориентирован на принцип историзма. По его мнению, «институты организуют взаимоотношения между людьми, структурируют повседневную жизнь, уменьшают неопределенность, задавая набор социальных альтернатив, которые имеются у каждого человека. <...> Историческое развитие рассматривается как процесс, детерминируемый социальной памятью. Она влияет на выбор пути общественного развития с учетом предшествующей траектории (“path dependence”): в обществе воспроизводится институциональная система прошлого с постепенным внесением в нее изменений. Быстрее всего изменяются институты, которые относятся к внешнему, поверхностному слою, тогда как глубинные институты проявляют устойчивость»³.

¹ Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. М.: Цицеро, 1995. Вып. 1. 116 с. С. 60.

² Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: в 2 ч.: учебник / под ред. В. А. Сластенина. М.: Владос, 2002. Ч. 1. 288 с. С. 13–14.

³ Лубский А. В. Институциональный подход // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь. С. 134.

Отвечая на вопрос, что сегодня объединяет представителей институционального подхода, которые исследуют современное общество, социолог С. Г. Кирдина пишет: «Применение ими соответствующих исследовательских схем к анализу социальных явлений дает некоторые новые результаты, обусловленные “разрешительной” силой институциональной методологии:

1. Исследования на микроуровне позволяют выделить и описать складывающиеся социальные практики, которые в дальнейшем институционализируются и начинают формировать новое пространство социальных ограничений, предпочтений, возможностей.

2. Исследования на макроуровне выделяют базовые институты, задающие социальную природу общества и формирующие рамки, пределы институциональных преобразований, осуществляемых на микроуровне, в процессе непосредственной экономической, политической и социальной деятельности.

3. Сочетание макро- и микроуровней исследований позволяет определить не только характер, но и глубину происходящих институциональных изменений и социальных трансформаций, что создает базу для построения прогнозов и перспектив дальнейшего хода трансформационного процесса»¹.

Опираясь на приведенное высказывание С. Г. Кирдиной, можно

утверждать, что применение институционального подхода на микроуровне в педагогических исследованиях делает возможным выделить, описать и проинтерпретировать педагогические практики, а также когнитивные педагогические образы, представления и модели, которые в дальнейшем институционализируются и начинают формировать новое пространство педагогических норм и правил, ограничений и предпочтений, установок и возможностей. Исследования на макроуровне позволяют выделить и охарактеризовать базовые педагогические институты, формирующие пределы и задающие рамки институционально-педагогических преобразований на микроуровне в процессе непосредственной практической и когнитивной педагогической деятельности. Сочетание макро- и микроуровней институционально-педагогических исследований позволяет определить историческую динамику, характер и особенности, причины и глубину происходящих институционально-педагогических изменений, что создает базу для определения перспектив дальнейшей динамики педагогических институций общества.

Институционально-педагогические исследования на микроуровне должны также учитывать идею В. В. Радлова, который указывает на целесообразность в рамках реализации институционального подхода за основную единицу анализа принять «не сами

² Кирдина С. Г. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России // Социологические исследования. 2002. № 12. С. 28–29.

институты, а действие, понимаемое в веберовском духе — как внутренне осмысленная деятельность, ориентированная на действия других»¹. Это позволяет рассматривать педагогическое действие как форму социального действия, как нечто укорененное в социальных отношениях и структурах, т. е. включенное в широкий социальный контекст. При этом институты В. В. Радлов понимает, «как правила поведения и способы поддержания этих правил. <...> Институты, — продолжает он, — фиксируют типологические элементы действия, связанного с соблюдением или несоблюдением правил. В таком понимании институты образуют не жесткий каркас, а гибкую поддерживающую структуру, изменяющуюся под влиянием практического действия. Институты также включают типичные способы заполнения этой структуры, что еще более тесно связывает их с практикой повседневного действия»². Педагогические институты, согласно логике В. В. Радлова, и ограничивают, и стимулируют повседневное действие педагогических агентов.

Американский экономист Дуглас Норт (1920–2015), получивший в 1993 г. (вместе с Р. Фогелем) Нобелевскую премию по экономике, будучи одним из наиболее выдающихся представителей современного неинституционализма³, предложил свою версию институционального (институционально-когнитивного подхода).

То, что вариант институционального подхода, разработанного Д. Нортом, называют институционально-когнитивным, во многом определяется позицией американского исследователя, согласно которой «невозможно понять ход истории.., не признавая центральную роль субъективных предпочтений в контексте формальных институциональных ограничений, которые позволяют нам выражать наши убеждения с нулевыми или очень незначительными издержками. Идеи, организационные идеологии и даже религиозный фанатизм играют очень важную роль в формировании обществ»⁴. Д. Норт обращает внимание на то, что отношения «между знанием и идеологией... носят характер

¹ Радлов В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 4, № 3. С. 113.

² Там же. С. 113–114. .

³ Неинституционализм признает, что социальные институты играют большую роль в жизни общества, и ориентируется на междисциплинарные подходы к решению институциональных проблем. Неинституционализм обращает особое внимание на ограничения, которые обусловлены институциональной структурой общества, сужающей поле индивидуального выбора. При этом вводятся поведенческие предпосылки – ограниченной рациональности и оппортунистического поведения. Первая предпосылка означает, что человек, обладающий ограниченной информацией, может минимизировать не только различного рода издержки, но и интеллектуальные усилия. Вторая означает преследование собственного интереса (см.: Новая институциональная экономика. URL: <https://ru.wikipedia.org/>).

⁴ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики: пер. с англ. М., 1997. С. 65.

двусторонней зависимости: развитие знания формирует наше восприятие окружающего мира, что, в свою очередь, направляет наши исследовательские усилия. <...> То, каким образом развивается знание, влияет на восприятие людьми окружающего мира и, следовательно, на то, как они объясняют и оправдывают его»¹.

В своей Нобелевской лекции, критикуя идею институционально-когнитивного подхода, Д. Норт говорил о том, что «история показывает, что идеи, идеологии, мифы, догмы и предрассудки имеют большое значение. <...> Ментальные модели могут постоянно корректироваться с учетом приобретаемого опыта, включающего также восприятие чужих идей. <...> Нивелировать различия ментальных моделей, существующих в сознании членов того или иного общества, и передавать унифицированные представления от поколения к поколению позволяет общность культурного наследия. В архаичных обществах именно культура обеспечивала коммуникацию между людьми; выступая в форме религиозных верований, мифов, заповедей, она несла в себе также общепризнанные объяснения явлений, выходящих за рамки непосредственного опыта. Однако такого рода мировоззренческие системы характерны не только для примитивных обществ,

они составляют важный элемент современной жизни. Трансформация этих систем в социальные... структуры осуществляется посредством институтов, будь то формальные правила или неформальные нормы поведения. Между ментальными моделями и институтами существует тесная связь. Ментальные модели — это внутренние представления, формируемые когнитивными системами индивидов для истолкования окружающего мира. Институты — это внешние (для сознания) конструкции, создаваемые людьми для того, чтобы структурировать и упорядочить этот окружающий мир»².

Идеи Д. Норты, разработанные им, прежде всего, применительно к задачам экономических исследований, обладают большим эвристическим потенциалом для институциональной интерпретации педагогического прошлого и настоящего в истории человеческого общества. Сам Д. Норт признавал возможность использования разработанной им версии институционального подхода, в том числе и применительно к изучению сферы образования, говоря о том, что институты обеспечивают социальный порядок, а «социальный порядок включает политическую, экономическую, культурную, религиозную, военную и образовательную системы»³.

¹ Там же. С. 101.

² Норт Д. Нобелевская лекция (9 декабря 1993 г.) // Отечественные записки. 2004. № 6 (21). URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/6/funkcionirovanie-ekonomiki-vo-vremeni>

³ Норт Д. С., Уоллис Дж. Дж., Вейнаст Б. П. Концептуальный подход к объяснению истории человечества // ЭКОВЕСТ. 2007. Т. 6, № 1. С. 20.

Д. Норт указывал на необходимость исторического изучения¹ процессов и событий общественной жизни, подчеркивая при этом значимость рассмотрения динамики различных социальных институтов во времени и пространстве. Этим он признавал свою приверженность принципу историзма. Д. Норт писал: «История имеет значение. Она имеет значение не просто потому, что мы можем извлечь уроки из прошлого, но и потому, что настоящее и будущее связаны с прошлым непрерывностью институтов общества. Выбор, который мы делаем сегодня или завтра, сформирован прошлым. А прошлое может быть понято нами только как процесс институционального развития»².

Педагогическая реальность, существующая в обществе, всегда является результатом предшествующей ей педагогической истории и «генетическим» фундаментом будущей педагогической реальности. Педагогическое прошлое и педагогическое настоящее могут быть представлены как прошлое и настоящее непрерывно эволюционирующих разнообразных и разноразмерных педагогических институтов, непрерывно возникающих, развивающихся, взаимодействующих, трансформирующихся, отмирающих

во времени и пространстве человеческой истории.

По мнению Д. Норты, «институты — это “правила игры” в обществе или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми. Следовательно, они задают структуру побудительных мотивов человеческого взаимодействия — будь то в политике, социальной сфере или экономике. Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени, и таким образом являются ключом к пониманию исторических перемен»³.

Педагогические институты можно проинтерпретировать как правила игры в теории и практике образования, как те ограничительные рамки, которые человечество создает для организации практической и когнитивной педагогической деятельности, педагогических отношений в воспитании и обучении. Педагогические институты задают структуру побудительных мотивов педагогического взаимодействия людей. Изменения этих институтов определяют развитие педагогической реальности во времени и пространстве, оказываются ключом к пониманию исторических перемен в

¹ В современной науке под *принципом историзма* понимается «основание исторического сознания, предполагающее различие между прошлым и настоящим, соблюдение исторического контекста и восприятие истории как процесса, указывающее на конкретные пути извлечения полезных знаний в ходе научно-исторического исследования» (Лубский А. В. Историзма принцип // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь. С. 149).

² Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 12.

³ Там же. С. 17.

теории и практике образования, предметных связей педагогического прошлого, настоящего и будущего в жизни человеческого общества.

Д. Норт отмечал, что «институты уменьшают неопределенность, структурируя повседневную жизнь. Они организуют взаимоотношения между людьми. <...> Институты определяют и ограничивают набор альтернатив, которые имеются у каждого человека. Институты включают в себя все формы отношений, созданных людьми для того, чтобы придать определенную структуру человеческим взаимоотношениям. <...> Они бывают и формальными, и неформальными. <...> Формальные ограничения — такие, как правила, придуманные людьми, и неформальные ограничения — такие, как общепринятые условности и кодексы поведения. Институты могут быть продуктом сознательного человеческого замысла... или просто складываться в процессе исторического развития, подобно обычному праву»¹.

Педагогические институты уменьшают неопределенность при постановке и решении практических и когнитивных педагогических проблем. Они организуют педагогические отношения субъектов педагогического

процесса, придают их взаимодействию в образовании, воспитании, обучении определенную логику. Регулируют их взаимодействие в образовании, воспитании и обучении, вводя это взаимодействие как в социокультурные рамки, так и в рамки определенных «педагогических моделей» (учений, теорий, концепций, технологий, методик, подходов). Педагогические институты определяют и ограничивают набор альтернатив в практической и когнитивной педагогической деятельности, имеющихся у каждого ее субъекта. Потенциально педагогические институты включают в себя все формы отношений, которые создаются людьми для того, чтобы структурировать педагогические взаимодействия. Педагогические институты могут содержать как формальные, так и неформальные ограничения². Формальные ограничения представляют собой педагогические правила и установки, получившие нормативное выражение и соответствующее нормативное подкрепление. Неформальные — являются общепринятыми педагогическими условностями. Педагогические институты могут быть результатом целенаправленного теоретического поиска, концептуального и нормативного оформления его

¹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 18.

² Формальные и неформальные социальные институты, представленные формальными и неформальными педагогическими институтами не следует путать с формальным, неформальным и информальным образованием. О последнем см., например: Яковлева Н. Р. Формальное, неформальное и информальное обучение в теории и практике западного образования // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы Двенадцатой Междунар. науч. конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2016. С. 244–247.

результатов, а могут складываться в процессе накопления и обобщения педагогического опыта.

Д. Норт отмечал, что «институциональные ограничения включают как запреты индивидам совершать определенные действия, так и иногда указания, при каких условиях отдельные индивидам разрешены некоторые действия. <...> Институты представляют собой рамки, в пределах которых люди взаимодействуют друг с другом. <...> Они состоят из формальных писанных правил и обычно неписанных кодексов поведения, которые лежат глубже формальных правил и дополняют их. <...> Правила и неформальные кодексы иногда нарушаются, и тогда нарушитель подвергается наказанию. Поэтому важный элемент механизма функционирования институтов состоит в том, что установление факта нарушения не требует специальных усилий и что нарушитель подвергается суровому наказанию»¹.

Педагогические институции содержат ограничения, которые, с одной стороны, определяют условия и границы постановки и решения педагогических проблем, осуществления педагогического взаимодействия, а с другой — устанавливают запреты, действующие при организации образования, воспитания, обучения. Именно педагогическая институция оказывается той рамкой, в которой осуществляется педагогический процесс. Педагогические институции предполагают и наличие формальных

норм, правил, предписаний, разрешений, ограничений (например, утвержденные государством образовательные стандарты на современном этапе общественного развития), документально зафиксированных, и наличие неформальных, неписанных правил, существующих в общественном сознании и в той или иной мере совпадающих с формальными правилами. Например, отношение к физическим наказаниям в школе в разные исторические эпохи у различных народов могло определяться как неформальной традицией, так и государственными нормативными актами. Поддержание установленных формальных и неформальных правил, наличие механизмов, которые отслеживают их выполнение и карают за их нарушение, необходимо для полноценного функционирования педагогических институций.

По мнению Д. Норты, существует «принципиальное различие между институтами и организациями. Подобно институтам, организации структурируют взаимоотношения между людьми. <...> В понятие “организация” входят политические органы и учреждения... экономические структуры... общественные учреждения... и образовательные учреждения (школы, университеты, центры профессионального обучения). Организация — это группа людей, объединенных стремлением сообща достичь какой-либо цели. Чтобы смоделировать организацию, необходимо проанализировать ее руководящие органы,

¹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 19.

умения и навыки членов, а также влияние обучения в процессе деятельности (**learning by doing**) на достижение организацией успеха к определенному времени. Институциональные рамки оказывают решающее влияние и на то, какие именно организации возникают, и на то, как они развиваются. Но в свою очередь и организации оказывают влияние на процесс изменения институциональных рамок. <...> Организации создаются для достижения определенных целей благодаря тому, что существующий набор ограничений... создает возможности для соответствующей деятельности; поэтому в процессе движения к цели организации выступают главными агентами институциональных изменений. <...> Определение институтов как ограничений, накладываемых на себя людьми, комплементарно по отношению к идеям неоклассической теории выбора. <...> Важность подхода, принятого теорией выбора, заключается в том, что в основании набора логически последовательных и потенциально верифицируемых гипотез должна лежать теория человеческого поведения. <...> Институты создаются людьми. Люди развивают и изменяют институты; поэтому... теория должна начинаться с индивида. В то же время ограничения, накладываемые институтами на человеческий выбор, оказывают влияние на самого индивида. Соединение индивидуального выбора с ограничениями, налага-

емыми институтами на весь перечень выборов, является важным шагом в сторону интегрального социального анализа»¹. Согласно точке зрения Д. Норта, «институты сохраняют устойчивость лишь при условии, что их поддерживают заинтересованные в этом организации... культивация новых поведенческих норм, поддерживающих и легитимирующих новые правила, — это длительный процесс»².

Феномен педагогической институции шире феномена педагогической организации. Педагогическая организация являет собой возможный вариант существования педагогической институции. Педагогические институции могут также существовать и в других формах, например, в форме социальной и педагогической роли учителя и роли ученика, педагогического ритуала, образовательного стандарта, педагогического учения, образовательной технологии и т. п. Педагогическая институция всегда задает сетку ограничений и разрешений применительно к деятельности и общению людей, существующих в рамках педагогической реальности, создающих и воспроизводящих, развивающих и преобразующих ее. При этом субъекты педагогической деятельности и педагогических отношений, действуя в задаваемых институциями рамках, осуществляют целеполагание, рефлексию и оценку, сознательный выбор, который может быть весьма разнообразным. Субъекты педагогической деятельности могут с большим или

¹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С.19–20.

² Норт Д. Нобелевская лекция (9 декабря 1993 г.)...

меньшим успехом выходить за институциональные рамки, преодолевать их, создавая тем самым предпосылки для возникновения новых педагогических институций или для трансформации уже существующих.

Д. Норт утверждал, что «главная роль, которую институты играют в обществе, заключается в уменьшении неопределенности путем установления устойчивой (хотя не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми, но устойчивость институтов ни в коей мере не противоречит тому факту, что они претерпевают изменения»¹. Он подчеркивал, что «институциональные изменения — это сложный процесс, потому что предельные изменения могут быть следствием изменений в правилах, неформальных ограничениях, в способах и эффективности принуждения к исполнению правил и ограничений. Более того, процесс институциональных изменений обычно носит инкрементный², а не дискретный характер. Объяснение того, как и почему происходят инкрементные изменения и почему даже дискретные изменения (такие, как революции и завоевания) никогда не являются абсолютно дискретными, состоит в укорененности неформальных ограничений в обществе. Хотя формальные правила можно изменить за одну ночь путем принятия политических или юридических решений, неформальные ограничения,

воплощенные в обычаях, традициях и кодексах поведения, гораздо менее восприимчивы к сознательным человеческим усилиям. Эти культурные ограничения не только связывают прошлое с настоящим и будущим, но и дают нам ключ к пониманию пути исторического развития»³.

Педагогические институты в массе своей являются исключительно консервативными социальными институтами. Изначально они были ориентированы на обеспечение воспроизводства того, что уже было, что уже есть, причем воспроизводство «не вообще всего», а того, в чем заинтересованы те или иные общественные силы, социальные группы, что прошло исторический отбор и получило определенную педагогическую адаптацию в процессе общественно-исторической практики человечества, его отдельных групп. При этом на каждом новом этапе человеческой истории сначала крайне медленно и незаметно, но постепенно все с большей и с большей интенсивностью нарастает тенденция к обновлению педагогических институций, преодолению традиций, догм и стереотипов, обретению ими инновационного и альтернативного характера. Важно различать, во-первых, а) возникновение и развитие новых педагогических институций на уровне когнитивных структур педагогического сознания, педагогической мысли, педагогической науки; б) ста-

¹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 21.

² *Инкремент* (increment) – приращение, прирост. Имеется в виду недискретный характер институциональных изменений, для которых типично перетекание, обычно весьма полное, содержания старых институтов в новые.

³ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 21.

новление педагогических институций на уровне практической педагогической деятельности; в) возникновение и развитие связей и взаимопереходов между ними. Во-вторых, следует различать а) возникновение единичных педагогических институций, не получивших сколько-нибудь широкого распространения на когнитивном и практическом уровне, однако в силу тех или иных причин прямо или опосредованно влияющих на теорию и практику образования; б) становление педагогических институций, проникающих в «массовую» педагогическую реальность. При этом следует обращать особое внимание на имеющие место переходы первых во вторые. Обозначенный контекст исторической динамики педагогических институций позволяет сформировать адекватное представление о педагогическом прошлом, настоящем и будущем в их органической взаимосвязи и конкретно-историческом многообразии.

По мнению Д. Норта, неформальные ограничения «возникают из информации, передаваемой посредством социальных механизмов, и являются частью того наследия, которое мы называем культурой»¹. Он определял культуру как «передачу, путем обучения и имитации, от одного поколения к другому знаний, ценностей и других факторов, влияющих на поведение». При этом Д. Норт указывал, что «культура с помощью язы-

ка задает концептуальные рамки для кодирования и интерпретации информации, которую предоставляют мозгу наши чувства»². Он писал о том, что «способы переработки информации человеческим сознанием не только являются основой существования институтов, но и ключом к пониманию того, каким образом неформальные ограничения выполняют важную роль в формировании выборов в кратко- и долгосрочной эволюции общества. В краткосрочном плане культура определяет способы переработки и использования информации индивидами и, следовательно, может влиять на конкретное содержание неформальных ограничений. Обычаи, как и нормы, привязаны к определенной культуре»³. Д. Норт фиксирует, что «формальные и неформальные ограничения отличаются друг от друга только по степени проявления. Представьте себе, — писал он, — континуум от табу, обычаев и традиций на одном конце до писанных конституций — на другом. Путь нашего мысленного взгляда, долгий и неровный, от неписанных традиций и обычаев до писанных законов лежит в одном направлении: мы двигаемся от менее сложных обществ к более сложным. Очевидно, что возрастание сложности выражается в увеличении специализации и разделения труда в более сложных обществах»⁴.

Педагогическую реальность, существующую в пространстве че-

¹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. С. 57.

² Норт Д. Там же.

³ Там же. С. 64.

⁴ Там же. С. 67.

ловеческого бытия и человеческого сознания, можно представить как педагогическую культуру, являющуюся неотъемлемой частью многогранной человеческой культуры и повсеместно пронизывающую ее¹. Педагогические институты, являясь своеобразными «смысловыми узлами» педагогической культуры, выступают и в качестве организующего начала, и в качестве установленных рамок, и в качестве основы для дальнейших изменений, и в качестве инструмента для когнитивной и практической педагогической деятельности в ее различии и единстве. Формальные и неформальные

ограничения, содержащиеся в педагогических институтах, оказываются важнейшими элементами педагогического наследия человечества, развивающимися, взаимодействующими и взаимопроницаемыми на протяжении всей общественной истории.

Следя логике институционально-когнитивного подхода, развиваемого Д. Нортон, необходимо признать, что ключом к объяснению природы педагогической мысли и педагогической практики, а также характера и особенностей их исторического развития «служат сложные способы организации отношений между людьми

¹ Педагогическая деятельность порождает педагогическую культуру, и сама становится ее составной процессуальной частью. В педагогической культуре находит воплощение педагогический опыт людей. Являясь результатом практической и познавательной деятельности человечества в области образования, он отражает уровень овладения способами воспитания и обучения на каждом этапе общественного развития. Опыт конденсируется в педагогических традициях, обеспечивающих преемственную связь между элементами и этапами развития педагогической реальности и передачу от поколения к поколению ценностей образования, знаний о различных способах постановки и решения педагогических проблем. Педагогическая культура общества является процессом и результатом практической и когнитивной педагогической деятельности людей на протяжении всей социальной истории. Она воплощает в себе успехи и неудачи в деле образования новых поколений, достижения и просчеты, ставшие результатом попыток понять и осмыслить то, чем образование является, как и почему развивается и каким должно быть на практике. Педагогическая культура общества исторически и социально изменчива. Она различна в разные эпохи у разных народов, в рамках различных цивилизаций и культур, сообществ и групп. Эти различия определяются не только различиями в педагогическом опыте, его объеме и характере, но также этническими, религиозными и корпоративными традициями, уровнем и особенностями экономического развития, формами государственно-политического устройства, социально-классовой и профессиональной структурой общества, своеобразием уклада семейной жизни, достижениями научной и философской мысли и т. п. Педагогическая культура воплощена в устной традиции, в обрядах и ритуалах, в зданиях учреждений образования и технических средствах обучения, в учебниках и монографиях, книгах и статьях, в произведениях искусства. Педагогическая культура воплощена в самих людях, которые ее создают, овладевают ею и реализуют ее в своей деятельности и общении. И, наконец, педагогическая культура воплощена в педагогических институтах. Подробнее см., например: Алова Н. Н. Педагогическая культура: функциональный анализ // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч. 2. С. 9–13; Бенин В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 1996. Вып. 2. С. 275–283 ; Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. № 3. С. 3–7.

— институты, упорядочивающие... отношения»¹. Этот подход не просто «может пролить свет на важнейшие структуры, позволяющие упорядочивать человеческие сообщества»², он может помочь прояснить происхождение, сущность, особенности и историческую динамику педагогических институций, являющихся структурами, которые упорядочивают педагогическую деятельность и педагогическое общение людей.

Основатель и директор Центра социального прогнозирования Ф. Э. Шереги в опубликованной в 2015 г. в статье «Образование как социальный институт: функции и дисфункции»³ с точки зрения социологической науки рассматривает функции образования как социального института, а также основные этапы его исторической эволюции в контексте развития общества.

По мнению Ф. Э. Шереги, «научный анализ функций образования возможен только в том случае, если оно воспринимается как социальный институт, учитывая его явную форму и латентное содержание (сущность). Явная форма — механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества, латентное содержание — воспроизводство распределительных отношений. В первом случае речь идет об экономической, во втором — о социальной составляющей, перманентно находящейся в

состоянии противоречия. Связующее звено, призванное сглаживать это противоречие, — нормативные социальные отношения, вместе с системой профессиональной подготовки молодежи выступающие, соответственно, как интегрирующая и дифференцирующая функции образования»⁴.

Раскрывая особенности интегративной и дифференцирующей функций образования, Ф. Э. Шереги пишет: «Интегративная функция образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, формируя тем самым социальную общность. <...> Она призвана в массовом масштабе формировать мировоззрение молодого поколения, лежащее в основе восприятия личностью господствующих распределительных отношений как социально справедливых. Дифференцирующая функция образования реализуется в потенциальном расщеплении молодого поколения по пирамидальным ячейкам социально-профессиональной структуры, внося в социальную общность противоречия, выраженные в различии экономических интересов органических элементов (групп) социальной структуры. <...> Воспроизводство социальной структуры — это фиксация распределительных отношений в форме социальных институтов.

¹ Норт Д. С., Уоллис Дж. Дж., Вейнгайт Б. Р. Концептуальный подход к объяснению истории человечества... С. 5.

² Там же.

³ См.: Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 13 / отв. ред. М. К. Горшков. М., 2015. С. 12–36.

⁴ См.: Там же. С. 13.

Поэтому жизненная траектория личности есть постоянное стремление к статусности; иными словами, желание занять в социальной структуре общества (или в экономических терминах — в общественном разделении труда) тот статус, который обеспечивает наиболее благоприятную позицию в распределении общественных благ, “вытеснив” из этих отношений старшее поколение. И в этом уже проявляется сущность образования как социального института — именно та сущность, которая породила все социальные институты, регулирующие распределительные отношения на уровне общества и потребление на уровне личности. Иными словами, опосредуя отношения поколений, образование выступает в философских терминах как особенное, или мера, призванная сдерживать перерастание противоречия “ротационного процесса” в конфликт, тем самым содействуя разрешению противоречия в эволюционной форме, в отличие от революционной¹.

Анализируя социальные функции образования, Ф. Э. Шереги подчеркивает, что «основная филогенетическая интегративная функция образования, реализуемая в процессе социализации личности — в связи с чем общество берет на себя основные расходы на этой стадии ее взросления, — в первую очередь идеологическая. Ее чаще всего называют воспитанием, и она обязательно присутствует во всех формах познавательного процес-

са, даже в преподавании естественно-научных предметов»².

Согласно точке зрения Ф. Э. Шереги, особенности функционирования образования как социального института, природа их изменений в эволюции человеческого общества могут быть поняты только с точки зрения исторического подхода. По его словам, «при поиске онтогенетической функции образования центральный вопрос — почему зародилась система образования как устойчивый социальный институт, то есть как форма распределительных отношений. При таком ретроспективно ориентированном подходе сам процесс образования с позиций социологии — лишь форма приложения труда, соответствующая его общественному разделению, и в эту форму “вплетен” также характер “образовательных обязательств” учащихся. <...> С изменением форм общественного разделения труда (по мере развития цивилизации) меняется и форма образования. При этом исторически сложившиеся формы не исчезают, а кумулятивно интегрируются в каждую последующую форму, изменяя свой “облик”, но в целом сохраняя сущностное содержание (ключевую роль в распределительных отношениях через разрешение противоречия между поколениями). Говоря о динамике системы образования, следует иметь в виду его историческую эволюцию»³.

Ф. Э. Шереги соотносит исторические формы системы образования с

¹ См.: Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции... С. 13–14.

² См.: Там же. С. 15.

³ См.: Там же. С. 15–16.

формами цивилизаций, число и особенности которых, по его мнению, в целом соответствуют пяти общественно-экономическим формациям, выделенным К. Марксом в середине XIX столетия¹.

В своей статье Ф. Э. Шереги пишет о том, что применительно к первобытному обществу (племени) нельзя говорить об образовании в нынешнем его понимании, так как старшее поколение не тратило силы на деятельность, которая была непродуктивной с точки зрения производства, т. е. добывания средств к существованию, необходимых для выживания. Ф. Э. Шереги утверждает, что в первобытную эпоху «обучение имеет форму подражания: старшее поколение передает молодому навыки производственной деятельности путем его непосредственного включения по формуле “делай как я” Это не просто подражание, а активное посильное участие молодого поколения в процессе добычи, то есть обучения, совмещенное с “производственной практикой” и имеющее ярко выраженный характер соревновательности, профессионального и социального самоуверждения. Основная экономическая составляющая этого процесса в целом заключается в возможности получить прибавочный продукт, что ассоциируется с производительностью труда, “техническим инструментом” кото-

рого выступает молодое поколение, а “технологией” — процесс образования (самообразования в форме подражания). <...> Образование в форме подражания неминуемо порождает трудовую конкуренцию, которая стимулирует молодое поколение совершенствовать свои производственные навыки. Приобретение навыков труда посредством подражания и стремление превзойти “учителя” в конкуренции воспринимается молодым поколением как игра, и потому соперничество в сознании молодого поколения не идентифицировано собственно с трудовым процессом и производством прибавочного продукта. Трудовой процесс выступает лишь условием (“полем”) соперничества... Процесс образования уже в это время содержит две функциональные составляющие: профессиональное обучение и социальную “интеграцию” (в нынешних терминах — социализацию). В первобытной общине первая функция является доминирующей, а вторая реализуется директивно, ограничивая индивидуальную свободу посредством системы запретов (табу). Во многом эта свойственная первобытному обществу система образования сегодня воплощена в дошкольном образовании, где подражание как активная форма обучения заменена имитацией за счет широкого использования игрушек и игр»².

¹ К. Маркс выделял первобытную, рабовладельческую, феодальную, капиталистическую, коммунистическую общественно-экономические формации. Кроме того, он писал об азиатском способе производства.

² Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции... С. 17–18.

Следующий этап развития человеческого общества определяется Ф. Э. Шереги как рабовладельческая цивилизация. По его мнению, в новых исторических условиях на фоне углубления разделения труда и повышения его производительности, появления формализованного управления и прослойки профессиональных военных «структурная дифференциация родовой “семьи” происходит по характеру труда, идентифицированного с социально-ролевыми функциями, имеющими форму “родства” и воспринимаемыми индивидом примерно так, как сегодня воспринимаются родственные роли в кровных семьях. По этой причине трудовые обязанности отождествляются массовым сознанием с этическими предписаниями поведения индивида среди “родни”. Латентная (скрытая) функция этих предписаний — служить принципами незыблемости распределительных отношений. Там, где производство и распределение в массовом сознании отождествлены с понятием обязательства перед членами рода, процесс образования с точки зрения сохранения устойчивости господствующих распределительных отношений достаточно фокусировать на формировании этического сознания, то есть принципов (предписаний, традиций, обычаев) взаимоотношения членов родовой “семьи”, которые одновременно есть принципы ее жизнедеятельности. Несоблюдение этики ведет к исключению индивида из рода, потере им своей социальной (семейно-родовой) идентичности.

Этика становится главным социально образующим стержнем рабовладельческой цивилизации и гарантом ее равновесия. На этой исторической стадии основная функция образования — формирование этического облика индивида, и, в соответствии с этим, исторически вторая форма образования, всеобщая в родовой “семье” — воспитание. На данной стадии цивилизации профессиональное обучение уступает первенство формированию этического облика (в терминах феодализма — теологического, в терминах капитализма — правового), именно оно, а не разделение труда гарантирует признание индивидом правомерности господствующих принципов распределения. Образование как воспитание на принципах этики было призвано “внедрить” в массовое сознание ценностную природу этих принципов, гарантируя таким образом позитивное восприятие массами существующих распределительных отношений первого классового общества., концентрируя свои усилия на воспитании молодого поколения в духе беспрекословного соблюдения этических принципов классовых отношений»¹.

Характеризуя особенности института образования на следующем этапе истории человеческого общества, Ф. Э. Шереги пишет: «На третьей стадии (феодальной) развитие цивилизации происходит по направлению, в котором в общественное разделение труда включаются и духовные (теологические) отношения, увеличивая

¹ Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции... С. 18–20.

тем самым потребляющую часть общества в ущерб производящей. <...> Консервация социального статуса в форме каст среди индондних народов, позднее “заимствованная” в форме феодальных сословий европейскими народами, сужает профессиональную мобильность до уровня производственных отношений внутри патриархальной семьи. Между семьями складывается отраслевая специализация, что с появлением городов составило основу зарождения цеховой специализации. Сохранение феодального социального статуса означает консервацию как профессионального становления и производственных отношений, так и отношений распределения, а также постоянство принципов морали. В отличие от морали, этика предшествовавшей цивилизации носит динамичный характер, актуальность для индивида ее принципов меняется вместе с изменением его семейно-родового статуса. Принципы морали едины в течение всей жизни индивида и для любого социального статуса. <...> Отсутствие для индивида возможности вертикального продвижения в социальной структуре здесь решено путем замены реальной формы социального динамизма виртуальной — реинкарнацией, которая обеспечивает индивиду статусную ротацию в “следующей жизни”, но только при строгом соблюдении принципов морали. В такой ситуации свобода индивида в выборе своего профессионального становления сведена к минимуму, то

есть у него нет возможности соотносить свои потенциальные природные задатки с теми профессиональными и социальными функциями, которые ему навязывает общество. Эти функции предписаны каждому индивиду с момента рождения, причем не только для тех, кто входит в состав производящей части общества, но и для тех, кто входит в состав общественной надстройки. Сложившаяся ситуация, при которой одни принуждены производить, другие принуждены потреблять или управлять, приучает всех к мысли об объективной обоснованности (“божественном происхождении”) этого принуждения — образование посему тоже выступает как принуждение. Эта форма образования в нынешней цивилизации трансформировалась в профессиональное образование, в принудительной форме дифференцирующее молодое поколение по сегментам профессиональной структуры общества (общественного разделения труда)»¹.

Переход к капиталистической цивилизации, по мнению Ф. Э. Шереги, привел к тому, что ситуацию на рынке труда определяет спрос, «объективно обусловленный технологической структурой производства, а формирование предложения происходит путем профессионального обучения индивида в соответствии с запросами производства. Поэтому на стадии капиталистического общества основной формой образования выступает обучение. Идеология распределительных

¹ Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции... С. 21–22.

отношений представлена кодифицированным правом, носящим классовый характер и по своей природе являющимся консервативным. По причине консервативности право насыщено противоречиями, однако его действительность от имени государства обеспечивают профессиональные силовые структуры. Заложником “образовательного диктата” со стороны технологической структуры производства являются не только те, кто непосредственно производит прибавочный продукт, но и те, кто присваивает основную его часть на правах собственника средств производства. Без затрат основной части прибавочного продукта на расширенное развитие производства собственник подвержен опасности разориться в конкуренции и навсегда потерять свой социальный статус. Это значит, что движущей силой образования становится собственно производство, именно оно обеспечивает условия эксплуатации, то есть “работа” образования на эксплуатацию здесь становится явной¹.

Дальнейшее развитие цивилизации Ф. Э. Шереги связывает с процессами диверсификации науки в производство и, соответственно, увеличением доли интеллектуальной составляющей труда, что уже сегодня привело к появлению понятия «компетентностное образование». Одновременно с этим, пишет Ф. Э. Шереги, «будет происходить превращение трудовой деятельности в образ

жизни в виде максимальной синхронизации индивидуальных способностей и характера труда. В этом случае сами природные задатки индивида станут естественной предпосылкой выполнения труда, который ему по силам и который он может выполнить качественно. Принудительная форма образования утратит свою актуальность и перерастет в самообразование (перманентное образование), основанное на информационном обмене. Доминирующей будет такая форма образования, как информирование. Образование станет перманентным (всеобщим); и эксплуатация, уже в виртуальной форме, “выйдет” за пределы функционирующего общества. Это будет эксплуатация живущим поколением обремененного в информацию знания как овестьественной духовной деятельности прошлых поколений. В современных условиях функцию воспитания взяло на себя общее образование, содействующее формированию этического (функция рабовладельческой цивилизации), теологического (функция феодальной цивилизации) и правового (функция капиталистической цивилизации) сознания молодого поколения. В соответствии с отмеченной тенденцией ключевую роль в будущем сыграет самовоспитание»².

Проведенный Ф. Э. Шереги ретроспективный анализ образования как социального образовательного института позволил ему сделать вывод, что этот институт имеет пять историчес-

¹ Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции... С. 24–25.

² Там же. С. 25.

ких форм. По мнению Ф. Э. Шереги, первой исторической формой образования является подражание. Суть подражания в освоении подрастающим поколением навыков охоты, а также связанных с жизнью племени видов труда без права на единоличное присвоение результатов этого труда. Сегодня — это дошкольное образование. Вторую историческую форму образования Ф. Э. Шереги понимает как воспитание. Воспитание представит в качестве вуалирования классового принципа распределения прибавочного продукта и стимулирования развития элементов надстройки. Сегодня — это общее образование, формирующее мировоззрение подрастающих поколений. Третьей исторической формой образования, утверждает Ф. Э. Шереги, является принуждение. Принуждение осуществляется в условиях абсолютной эксплуатации труда в кастовом (сословном) феодальном обществе. Обучение оказывается полностью связанным с социальным статусом индивида в сословной общественной структуре. Оно не зависит от природных способностей человека и направлено исключительно на формирование условий эксплуатации. Сегодня — это образование в классических университетах и элитных образовательных учреждениях, не связанных с узкой технологической специализацией. Четвертой исторической формой образования, согласно Ф. Э. Шереги, является обучение. Обучение предстает как формирова-

ние индивидуальной рабочей силы, свободной на рынке труда, но полностью детерминированной технологией производства. Образование в форме обучения и в лице массовых производителей, и в лице собственников и организаторов производства, и в лице политических органов, регулирующих распределительные отношения, производит рабов производства. Сегодня — это профессионально специализирующие учреждения образования. Будущую пятую историческую форму образования Ф. Э. Шереги определяет как информирование. Информирование — это широкое образование, имеющее своей основной формой компетентностное образование, возможно, преимущественно дистанционное. Оно базируется на использовании будущим поколением овеществленного духовного потенциала всех прошлых цивилизаций, т. е. на эксплуатации истории¹.

В рамках разработанной им концепции пяти исторических форм образования в истории человеческого общества Ф. Э. Шереги пишет о том, что именно пять выделенных им «категорий — подражание, воспитание, принуждение, обучение, информирование — составляют категориальную модель социологии образования. Все остальное, что связано с образованием, — инструментальные элементы перечисленных пяти форм»².

Предложенная Ф. Э. Шереги концептуальная схема позволяет увязать формационные мегамоделли обра-

¹ См.: Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции... С. 25–26.

² Там же. С. 26.

зования со значимыми особенностями социально-экономического развития каждой из пяти стадий эволюции человеческого общества. Однако, если рассматривать образование не как социальный институт с позиций социологии, а как педагогическую институцию с позиций педагогики, станет очевидно, что предложенная концепция содержит множество нестыковок и противоречий. Во-первых, Ф. Э. Шереги четко не определены и не соотносены друг с другом понятия «подражание», «воспитание», «принуждение», «обучение», «информирование», хотя во многих случаях они трактуются весьма неоднозначно как представителями социологии, так и представителями других отраслей знания. Во-вторых, очевидно, что и воспитание, и обучение полноправно сосуществуют и взаимно дополняют друг друга на всем протяжении человеческой истории. При этом весьма странно выглядит попытка свести феномен образования, присущий конкретным стадиям исторического развития, преимущественно к воспитанию или обучению. В-третьих, и подражание, и принуждение, и информирование

входят, хотя в разных соотношениях, и в структуру воспитания, и в структуру обучения как механизмы их реализации. И, наконец, в-четвертых, представляется весьма сомнительной возможность прямой аналогии подражания, воспитания, принуждения, обучения и информирования, с одной стороны, и дошкольного образования, общего образования, образования в классических университетах и элитных образовательных учреждениях, профессионально специализирующих учреждений образования, компетентностного образования — с другой.

Обращение к началу становления педагогической реальности в истории человеческого общества помогает прояснить, каким образом возникли исторически первые педагогические институции, ставшие исходной точкой всей последующей эволюции педагогических институций¹. В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление человеческого тела и психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез).

¹ Материалы по этой проблеме представлены в следующих публикациях: *Корнетов Г. Б.* Истоков воспитания // Педагогика и народное образование за рубежом. М., 1991. Вып. 12 (168); *Корнетов Г. Б.* Становление воспитания как общественного явления: экспериментальное учеб. пособие. М., 1992. — 103 с.; *Корнетов Г. Б.* Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: учеб. пособие. М., 1993; *Корнетов Г. Б.* От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учеб. пособие. М., 2003; *Корнетов Г. Б.* Феномен исторически первого типа образования // Школьные технологии. 2007. № 2. С. 3–8; *Корнетов Г. Б.* Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19). С. 115–134; *Корнетов Г. Б.* Ранние формы педагогической деятельности (историко-логический анализ) // Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: сб. науч. тр. / АСОУ; под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2012. С. 306–346; *Корнетов Г. Б.* Происхождение воспитания как общественного явления // Известия АСОУ: научный ежегодник. 2015 [3]. М., 2016. Т. 1. С. 142–155.

Выявить «момент» зарождения института образования, интерпретируемого в педагогике как педагогическая институция, нельзя, не отграничив его от исторически предшествовавших воспитанию и обучению действий животных предков людей по передаче подрастающим особям опыта поведения, накопленного в их сообществах. Значительное развитие такого рода действий у высших животных, особенно у приматов, было связано с тем, что в ходе биологической эволюции, наряду с генетическими видовыми программами поведения, возникла способность особей трансформировать индивидуальный опыт в видовой и передавать его новым поколениям путем прижизненного научения.

Действия животных предков людей по передаче подрастающим поколениям накопленного в группе опыта поведения принципиально отличались от воспитания и обучения. Они имели инстинктивно-рефлекторную основу, не опосредствовались целенаправленным, были ограничены анатомо-морфологическим строением тела, специфическим для высших обезьян. У антропоидов отсутствовало необходимое культурное условие передачи и усвоения опыта в виде искусственно создаваемых структур, воплощавших в себе опредмеченный опыт их жизнедеятельности.

О зарождении первых зачатков социальных (в том числе и педагогических) механизмов передачи жизненного опыта от поколения к поколению свидетельствуют древнейшие искусственные структуры (культурные объекты) — орудия труда. Археологические открытия 50–70-х гг.

XX столетия в Южной и Восточной Африке отодвинули гипотетическое время появления первых орудий труда до 2,5–3 млн лет назад. Даже самые примитивные орудия требовали передачи определенного опыта их изготовления: знания о свойствах камня, дерева, кости, умения и навыки обработки сырья не могли быть самостоятельно получены подрастающими особями в достаточном объеме в оптимальные сроки. Формирование социальных механизмов обучения опиралось на существующее у высших обезьян демонстративное манипулирование, в ходе которого они передавали информацию о различных объектах и способах действия с ними наблюдающим за ними особям. Усложнение форм и технологии производства орудий обуславливало возрастание роли вмешательства старших при усвоении младшими производственного опыта.

Гипотетические представители первого антропологического типа формирующихся людей — хабилисы (около 3–1,5 млн лет назад), изготавлившие орудия 7–10 ударами оббивки, предположительно могли стимулировать соответствующую производственную деятельность у подрастающих поколений. Архантропы (около 1,5–0,5 млн лет назад), способные создать 25–30 ударами оббивки стандартизированные каменные рубила, могли обучать подростков изготовлению орудий заданной формы. Палеоантропы (около 500–40 тыс. лет назад), относящиеся к последнему гипотетическому эволюционному типу формирующихся людей, вероятно, могли решать задачи обучения подростков производству

многих десятков видов орудий с помощью 80—100 операций оббивки и ретуши, только систематически используя показ и упражнение.

Большую роль в становлении образования сыграла охота, которой принадлежало значительное место в жизни сообществ формирующихся людей на протяжении антропосоциогенеза. Археологические данные свидетельствуют о том, что уже хабилисы охотились на крупных животных. Архантропы перешли к избирательной охоте, а палеоантропы — к специализированной охоте на мамонтов, пещерных медведей, оленей и т. п. Охотникам необходимо было знать рельеф местности и повадки зверей, хорошо владеть оружием и уметь согласовывать свои действия, обладать силой и выносливостью, ловкостью, упорством и терпением. Прежде чем быть допущенным к коллективной охоте на крупных и опасных животных, подросток должен был получить специальную подготовку, приобрести требуемые качества. Эти качества формировались в ходе детских игр, в процессе совместной деятельности со старшими, во время обрядов, следы которых свидетельствуют о том, что они могли решать задачу приобщения подростков к устойчивым стереотипам охотничьей деятельности.

Становление механизмов образования стимулировалось потребностью включения детей и подростков в формирующиеся отношения социального типа, которые в праобщинах наших предков основывались на взаимопомощи и обязательной совместной трудовой деятельности как необходимых

условиях их выживания. Формирование у детей установок, соответствующих духу первобытного коллективизма, отчасти обеспечивалось самой жизнью, а отчасти требовало специального, педагогического по своему характеру вмешательства, например, одобрения или неодобрения со стороны взрослых поведения детей.

В процессе антропосоциогенеза шло формирование специфического человеческого организма, способного ко все более разнообразным видам деятельности и тонким операциям. В ходе совместной деятельности наших предков развивалось общение, развивалась речь, становившаяся важным средством воздействия на психику и поведение, накопление и передачу опыта. Эволюция формирующихся людей была связана не только с изменениями анатомо-морфологического строения тела, не только с удлинением периода детства, но и со становлением сознательной человеческой психики. Деятельность хабилисов, архантропов, палеоантропов и, наконец, неолитов — людей современного антропологического типа — становилась все более целенаправленной (о способности к целенаправленной деятельности свидетельствует не только их усложняющаяся культура, но и увеличение головного мозга, объем которого в среднем составлял соответственно 600, 1000, 1350 и 1500 см³). Все более целенаправленными становились действия по передаче подрастающим поколениям опыта, все более эти действия приобретали черты, присущие образованию как целенаправленной деятельности. Увеличи-

вался период детства, в ходе которого происходило физическое созревание индивидов и освоение необходимых знаний, способов деятельности и норм поведения.

Главным фактором возникновения образования был постоянный рост и усложнение социального (прежде всего производственного) опыта. Развитие трудовой деятельности, необходимой для существования формирующихся людей, было невозможно без овладения каждым новым поколением достижений предшественников. Усвоение накапливаемого опыта, объем и сложность которого медленно, но неуклонно возрастали, не всегда могло осуществляться стихийно, по мере включения подрастающих индивидов в трудовые и прочие социальные процессы. Возможность и необходимость образования обуславливались не только наличием и развитием искусственных структур, содержащих в себе общественный опыт, не только формирующимся сознанием, но и пластичностью психики и поведения индивидов, которая делала их способными прижизненно усваивать опыт возникающего социума и использовать его в своей деятельности. Становящееся образование было направлено на формирование у них способности и готовности действовать, вести себя таким образом, чтобы обеспечивать собственное выживание и выживание сообщества посредством осуществления производственной деятельности и коллективного существования. Руководство социальным и культурным развитием подрастающих индивидов и составляло изначально главное содержание образования.

Образование возникало не как одностороннее воздействие взрослого на ребенка, а как их взаимодействие при руководящей, организующей роли первого и активном освоении передаваемого опыта вторым. *Образование возникало как процесс, органически и естественно сочетающий в себе и обучение, направленное на интеллектуально-практическое развитие становящегося человека, на обеспечение усвоения им знаний, умений, навыков, способов деятельности, и воспитание, направленное на его эмоциональное, мотивационно-ценностное и волевое, нравственно-практическое развитие.* Руководство физическим и интеллектуальным, нравственным и трудовым развитием индивидов сливалось в единый поток, обеспечивало формирование у них качеств, необходимых в условиях возникающего общества и отражающих конкретный уровень исторических достижений.

Очевидно, что первоначально педагогическая деятельность осуществлялась в повседневном общении индивидов. Однако с момента возникновения общества в своей завершенной форме, т. е. тогда, когда социальное качество окончательно определилось и возникли люди современного антропологического типа, существовала еще одна форма педагогической деятельности. Она находилась за рамками повседневности и реализовывалась в ритуалах и обрядах.

Археологические материалы позволяют предположить, что приобретение к накопленному опыту у палеоантропов имело место не только в процессе повседневного общения, но и

в ходе специальных религиозно окрашенных ритуализированных обрядов, которые исторически предшествовали инициациям.

Обнаружены пещеры Дранхенлок (Швейцария), Петерсхеле (ФРГ), Ле Фертион (Франция), Цухвати (Грузия), Ильинка (Одесская область) и другие, в которых палеоантропы собирали и хранили в определенном порядке кости животных, преимущественно медведей, и совершали действия, носившие ритуально-магический характер. В них проходили своеобразные тренировки охотников, обеспечивавшие также приобщение подростков к сложному опыту специализированной охотничьей деятельности.

Вполне вероятно, что уже в то время зарождается идея воспитания необходимых охотничьих качеств, и воплощается она в прообразах инициации. Ведь необходимость в подготовке, проверке и отборе охотников уже возникла.

Таким образом, первой причиной, обусловившей возникновение обрядовых форм воспитания, была необходимость специальной подготовки подрастающих поколений к охоте на крупных опасных животных. Эта подготовка должна была предшествовать охоте, так как в противном случае неподготовленные члены первобытных коллективов были бы не только беспомощны и бесполезны, но и явились бы помехой при выслеживании и преследовании медведей, мамонтов, зубров и т. п. Она предполагала овладение подростками суммой определенных знаний, умений и навыков, формирование у них мужества и стойкости,

развитие воли, физической выносливости. В силу того, что одна праобщина палеоантропов, как правило, преимущественно охотилась на один вид животных, «программа» подготовки к ней была единой в основных, существенных аспектах на протяжении многих и многих поколений. Эта подготовка сливалась с охотничьими обрядами, носившими магический и тотемистический характер, становилась их составной частью. Причем подобная ритуализированная форма передачи подрастающим поколениям охотничьего опыта была единственно возможной в ту эпоху. И это является второй важнейшей причиной, обусловившей зарождение обрядов, напоминающих позднейшие инициации в праобщинах мустьерских палеоантропов.

Ритуалы, существование которых в мустье безусловно доказано, являлись одним из главных способов накопления и передачи опыта. Ритуал играл на начальных этапах своего развития роль образца поведения, образцовых форм деятельности. Поскольку основным средством закрепления того или иного жизненно важного для всякого коллектива умения на первых порах могло быть лишь обучение ему всех членов коллектива, постольку необходим был ритуал, обязательный для всех без исключения и постоянно воспроизводящий это умение в регулярных «тренировках».

Определенная часть накопленного опыта в праобщинах мустьерских палеоантропов фиксировалась в форме стереотипно повторяемых действий, т. е. в форме ритуалов. Язык еще окончательно не сформировался; знаковые

коммуникативные системы, позволявшие транслировать опыт, не сложились; действий, специально служащих для обозначения конкретного способа поведения, например, на охоте, еще не было. Они существовали в самом акте поведения. Поэтому информация о способах охоты накапливалась в самом процессе материальной деятельности и вместе с ним воспроизводилась. То есть передача деятельности осуществлялась посредством ее имитации, демонстрировавшейся подросткам, которые постепенно включались в нее. Обряды способствовали подготовке молодых охотников. Символически совершались действия, воспроизводились элементы трудового процесса, которые должны были помочь охотникам достичь желаемого результата: подготовка оружия, маскировка, отслеживание зверя, выбор удачного момента для нападения и поражения цели. Обряды служили своеобразной репетицией, тренировкой для участников. Использование шкур, масок животных и подражание их движениям и повадкам способствовали лучшему усвоению поведения животных, не только помогали охотникам совершенствовать точность и мастерство охоты, но и обеспечивали передачу от поколения к поколению знаний о животных. Таким образом, важным условием развития процесса становления воспитания в праобщинах палеоантропов стала *необходимость передачи опыта охотничьей деятельности в ритуализированной форме.*

В ритуализированной форме должна была передаваться не только «программа» охоты, но и зародившиеся социальные стереотипы поведе-

ния в целом. Рассматривать обряды, имевшие место в мустьерскую эпоху, в качестве своеобразных церемоний, исторически предшествовавших инициациям, позволяет также тот факт, что в праобщинах палеоантропов уже вполне сложилась естественная половозрастная система разделения труда. Юноши-подростки по достижении определенного возраста переходили из групп женщин в группу мужчин. Этот переход обуславливал изменение их положения в жизни праобщины, а также предполагал усвоение ими определенной части накопленного опыта, связанного, прежде всего с их будущей охотничьей деятельностью. Фиксация социального изменения в мустьерскую эпоху могла осуществляться лишь в форме обряда: приобщение к сложной программе поведения уже в то время требовало специального ритуала, что доказывают многочисленные погребения палеоантропов. Эти погребения свидетельствуют о существовании обрядов, отражавших все этапы жизненного цикла палеоантропов — от рождения и достижения физической и социальной зрелости до смерти.

Таким образом, имеющиеся в распоряжении современной науки археологические материалы и их этнографические аналогии позволяют предположить, что обряды типа инициации зародились в мустьерскую эпоху. Им, наряду с другими функциями, была присуща и функция специфически воспитательная, которая выражалась в передаче подрастающим поколениям опыта охотничьей деятельности, в выработке определенных умений и навыков, в физической тренировке.

На раннем этапе истории человечества ритуалы, противостоящие повседневной жизни первобытных людей, играли огромную роль в формировании у них установок, которые воплощали коллективные ценности и обеспечивали следование принятым нормам поведения. Ритуалы обладали огромной внушающей силой.

Первобытные люди передавали подрастающим поколениям определенную в ритуалах опыт, формировали общественно значимые установки, приобщали к нормам и правилам поведения, готовили к принятию определенных социальных ролей. В отличие от педагогической деятельности, осуществлявшейся в рамках повседневного общения, педагогическое воздействие ритуалов (а они были синкретичны и многофункциональны) было значительно более интенсивным и эффективным. Кроме того, если обучение и воспитание в пространстве повседневной жизни осуществлялись случайно и ситуативно, а потому случайно и ненадежно, то ритуалы были обязательны и гарантированно обеспечивали необходимое воздействие на индивидов.

Наиболее явно педагогические функции ритуалов прослеживаются в *обрядях инициаций*, которые имели универсальный характер и в первобытную эпоху с различными вариациями были распространены повсеместно. В условиях господства естественно-го половозрастного разделения труда индивид готовился к полноправному участию в жизни первобытного коллектива в качестве члена либо мужской, либо женской группы и соответс-

твенно усваивал либо «мужскую», либо «женскую» часть культуры общины, необходимую для его будущей деятельности. Инициации были важным механизмом, обеспечивавшим дифференцированное усвоение юношами и девушками социального опыта. Они не только поддерживали стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу.

Физическое и социальное созревание шло, как правило, параллельно и в основном завершалось одновременно, что, в частности, обуславливалось сравнительно небольшим объемом социального опыта, подлежавшего усвоению каждым индивидом. Обряды инициации завершали этот процесс, закрепляя и дополняя все предшествующее воспитание, а также проверяя физическую и социальную зрелость индивида. Член общины, прошедший церемонии посвящения, переходил в следующую возрастную группу коллектива, получал новый общественный статус.

Подростков начинали готовить к возрастным инициациям с момента наступления половой зрелости. С инициациями в первобытных общинах связан важнейший этап воспитания подрастающих поколений. В своей классической форме они сохранились у австралийских аборигенов. У коренных жителей Австралии инициации проходили как мальчики (обычно по достижении 10–12 лет), так и девочки (обычно после первой менструации). Инициация знаменовала собой переход от невежества к знанию, от безответственности к долгу, от безмя-

тежного детства к дисциплинированной зрелости. Она состояла из нескольких циклов и продолжалась в течение длительного времени, растягиваясь у некоторых племен на 15–20 лет.

Более сложными и длительными были инициации мальчиков. По свидетельству этнографов, их изолировали от общины, так сказать, «изымали» из повседневной жизни. Основную часть времени мальчики проводили с мужчинами, которые приучали их к беспрекословной дисциплине, безусловному выполнению всех правил поведения, принятых в общине. Мальчиков знакомили с религиозными представлениями, постепенно приобщали к религиозным таинствам: им рассказывали мифы и предания, обучали ритуальным действиям. Они учились изготавливать орудия охоты и рыбной ловли, знакомились с особенностями поведения животных, у них формировали охотничьи умения и навыки. Кроме того, их приучали переносить трудности и лишения, развивали выносливость, волю, смелость.

После того как мальчики проходили цикл специальной обязательной подготовки, их допускали к участию в церемониях посвящения, во время которых испытывалась их воля, смелость, стойкость, выносливость, а также проверялось, насколько хорошо они усвоили все то, чему их учили в течение месяцев, предшествовавших обрядам. Эти церемонии сопровождалась песнями и танцами, проводили при свете костров. Их участники надевали фантастические маски и раскрашивали свои тела в разные цвета. Все это должно было придать особую

значимость обрядам, обеспечить наиболее эффективное воздействие на психику и поведение посвящаемых, укрепить в их сознании представление о качественном изменении их общественного статуса, подчеркнуть особое значение перехода из одной возрастной группы общины в другую. Обязательным условием этого перехода являлось успешное прохождение иницируемыми всех испытаний, часто сопровождавшихся физическими мучениями (пост, обрезание, выбивание зубов и т. п.).

Циклы церемоний, через которые проходили иницируемые, растягивались на длительное время, но подготовка к заключительным этапам инициации была связана главным образом с приобщением к сакральным таинствам, составлявшим святая святых общины.

Инициации проходили также и девушки. Но женские обряды посвящения были значительно менее длительными и, как правило, направлены на подготовку к брачно-семейной жизни и приобщение к сакральным таинствам. Помимо этого, молодых женщин, вышедших замуж, терпеливо обучали старшие жены мужа всему тому, что входит в круг обязанностей жены.

Сравнительно-историческое изучение мирового фольклора, в том числе русских народных сказок, данных этнографии позволяет установить связь сюжетов с обрядами посвящения. Древние инициации нашли наиболее яркое отражение в сказке «Хитрая наука». Ее сюжет основан на том, что высланный или изгнанный из дома юноша попадает к колдуну и,

пройдя специальный курс обучения, возвращается домой, обладая каким-нибудь необычайным мастерством. Данный сюжет встречается в сказках не только восточных славян, но и других народов мира.

Участие юношей в мифических представлениях, обрядах, ритуалах племен воспринималось как приобщение к некоей «тайной науке». Они получали знания, значимость которых определялась сквозь призму возможности действовать и влиять на окружающий мир неким магическим образом (сказка «Хитрая наука», герой которой приобретает способность превращаться в животных). Идея испытания героя, пронизывающая многие произведения восточнославянского фольклора и связанная древними возрастными инициациями, относится и к девушкам.

Информация об инициациях содержится в фольклоре многих народов мира. Например, у аборигенов Австралии есть мифы, специально посвященные этим обрядам. Эти мифы, существующие в обществе, где имеют место и сами обряды, отражают не традиции давно минувших времен (как у восточных славян), а выполняют вполне определенную практическую функцию. В них, во-первых, дается обоснование необходимости инициации как некоего «божественного» установления и, во-вторых, содержится информация о том, как надо проводить инициации, т. е. фиксируется устная традиция, передающая соответствующий опыт от поколения к поколению.

В мифах австралийцев и других народов мира нашла выражение идея, согласно которой инициации — это не

просто вооружение подростка знаниями, ранее ему неизвестными, не просто приобщение его к сакральным тайнам, не просто целенаправленное формирование у него определенных личностных качеств и не просто проверка его зрелости. Инициации — это также еще (и прежде всего) обряд, пройдя который, подросток получает силу, исходящую от тотемного божества и умерших великих предков и делающую его могущественным и непобедимым.

Инициации не только поддерживали стратификацию коллективов по возрасту, но и закрепляли группирование их членов по полу. Представления первобытных людей об инициации как смерти и рождении индивида были связаны с получением человеком нового статуса, как бы уничтожавшего его прежнее состояние. При этом новый статус свидетельствовал не просто о переходе из одной группы общины в другую, а являлся результатом «социального рождения» индивида, его приобщения к родовому коллективу. Обучение и воспитание были, наряду с религиозными церемониями и успешно пройденными испытаниями, необходимыми условиями получения посвящаемыми нового социального статуса. Иницируемые рассматривались как новорожденные, которые ничего не знают и ничего не умеют; им предстояло всему научиться, особенно тому, что считалось наиболее важным в каждой конкретной первобытной группе. Именно это во многом и обеспечивалось инициациями, что свидетельствует о вполне адекватном восприятии первобытными людьми

воспитания как эффективного средства приобщения детей к накопленному опыту.

Изначально образование (педагогическое взаимодействие) было вплетено в пространство жизни, в поток непреднамеренной социализации. В пространстве жизни естественным образом определяются «участки», где педагогические ситуации возникают наиболее часто, воспроизводятся. Эти участки двух типов. Одни растворены в повседневной жизни сообщества (общины, семьи), другие конституируются за рамками повседневного бытия, в рамках ритуалов (обрядов).

Ритуализация оказывается связанной с деятельностью и повседневной жизнью отдельных, достаточно четко обособляемых групп людей — колдунов (шаманов, жрецов, знахарей-лекарей и т. п.), предводителей (вождей и т. п.), специалистов в каком-либо «ремесле» (особо искусных изготовителей орудий из камня, кости, дерева, позднее — кузнецов, гончаров и т. п.). В этой ситуации пространство образования совмещается с пространством жизни, педагогическим взаимодействием, переплетаясь с некоторыми ритуализированными элементами. Возникает институт ученичества, который, с одной стороны, фиксирует образовательную направленность жизненного пространства, оказывается связанным с повседневной жизнью умелых, которые становятся учителями, наставниками, а с другой — не предполагает обособления педагогического взаимодействия (обретающего устойчивое постоянство). Пространство повседневной жизни

учителя (дополняемого его особыми педагогическими усилиями) становится пространством образования для ученика. Позднее в рамках ученичества образовательное пространство может обособляться как для ученика, так и для учителя, конституируясь в особое совместное жизненное пространство для каждого. Но, так или иначе, жизненное пространство учителя, оказывающееся вне его непосредственного педагогического общения с учеником, становится важнейшим источником его образовательной деятельности.

Кроме того, ритуализация оказывается связанной с устойчивым выходом за рамки повседневной жизни. Возникают ритуалы (обряды), которые несут в себе мощный педагогический компонент, произрастающий из их социализирующих функций. Это особенно ярко проявляется в обрядах инициаций. Постепенно в пространстве жизни формируется особое пространство образования (школа). Логика пребывания в нем не совпадает с логикой повседневной жизни. Оно обретает статус повседневного пространства жизни в образовании. Это пространство «выдерживает» учеников из их повседневности и конституирует себя как повседневная жизнь для учителей.

Образование как социальный институт, как педагогическая институция выделяется из потока жизни по предметным критериям. Первоначально пространство образования растворено, во-первых, в пространстве повседневной жизни и, во-вторых, в пространстве синкретического сакрального ритуала. То есть предметность

образования устойчиво фиксируется и закрепляется за социальными институтами, имеющими более широкую предметность: а) за формами общности людей (община, семья), обладающими качествами пространства повседневной жизни; б) за обрядами-ритуалами (например, инициации), обладающими качествами «неповседневности».

Впоследствии появляются и легитимируются специальные педагогические институты, для которых образование является если не единственным, то главным предметом — ученичество и школа. Они различаются по обособленности от пространства жизни, создавая особое фиксированное, устойчивое пространство образования. Это различие принципиально важно с точки зрения понимания внутренних противоречий образования, а также путей и способов обеспечения его эффективности (через обеспечения принятия «учеником»).

К таким институтам относятся:

Ученичество. Пространство образования неразрывно связано с пространством жизни. Для учителя оно является органической составной частью пространства его жизни, а для ученика пространство образования и пространство жизни совпадают, ибо его жизнь оказывается образованием и подчинена его задачам (жизнь в явном виде становится учебой). Вся совокупность социализирующих влияний, возникающих из совместной жизни с учителем, интегрируется в непрерывный поток образования.

Школа. Пространство образования устойчиво обособляется от пространства жизни (повседневной

и учителя, и ученика. Хотя для них пространство образования становится повседневностью другого рода — повседневностью образования. Для учителя это еще и профессиональная повседневность.

Таким образом, на самых ранних стадиях человеческой истории образование вплетено в поток жизни (повседневной и ритуализированной); при этом оно становится неотъемлемой (но не главной) частью определенных жизненных пространств (семья, инициация и т. п.). Затем оно дополняется новыми формами и возникает образование как постоянное взаимодействие в более широком жизненном пространстве (ученичество), а также образование как главная функция определенного пространства (школа), специально обособленного для его осуществления от других жизненных пространств. Ученичество и школа являются древнейшими специальными педагогическими институтами.

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев рассматривают в качестве исторически первой формы образования подготовку к обряду инициации, которую они трактуют как публичный ритуал. По их мнению, эта подготовка базировалась на ролевой матрице общения наставник — подопечный, что породило институт наставничества, представленного, в частности, в форме ученичества. Наставничество легло в основу подготовки представителей новых поколений к различным видам деятельности (ремеслу, военному делу, служению религиозным культам, управлению сообществами и т. п.), через адаптацию к ним, привыканию к ситуациям, различ-

ным операциям, постепенному вовлечению в различные виды деятельности и модели социальных отношений.

Появление школы, утверждают В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев, свидетельствует о кардинальном изменении ситуации в образовании: «Внесемейным, “общественным” занятием и сопутствующим им “общественным” знаниям соответствуют и формы внесемейной, публичной подготовки, организацию которой принимает на себя зарождающийся институт школы. Школа начинает по-новому строить процесс обучения. Это уже не адаптация, то есть привыкание к ситуациям, орудийным, технологическим операциям, постепенное вовлечение в профессию, а не похожие на практически ориентированные занятия подмастерьев, далекие от “прямой пользы” учебно-дисциплинарные занятия. <...> Дисциплина (от лат. *disciplina*) — это не только подчинение твердо установленному порядку, ...но и обучение, воспитание. Собственно, прогресс цивилизаций, их институционального устройства и обусловлен развитием средств ращения, сохранения и трансляции, генерации накопленного опыта. Поэтому очевидно, что в центре институционализации форм общественной жизни оказывается обучение, воспитание; в современной цивилизации — школа»¹.

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев соотносят школу, прежде всего с феноменом дисциплины. Дисциплина, пишут они, «моделирует ситуации общения, взаимодействия человека, расширяет, наполняет их контекст

общественным опытом. Одна из наиболее важных функций дисциплины — трансляция накопленного культурного опыта, знания. Ее достоинство и предназначение — емко “упаковать”, фрагментировать опыт, сделать его фрагменты удобными, восприимчивыми для усвоения тех, кто пожелает (или кому потребуется) их понять, освоить, особенно для подрастающих поколений. Эта основная функция дисциплины реализуется в школьном образовании. <...> Огромный, накопленный культурой запас знаний разрушится, если его не освоит каждое новое поколение. Школа выполняет, пожалуй, наиболее ответственную задачу цивилизации — легитимации дисциплинарных систем знания, то есть принятия и признания субъектами знаково-символических систем (дисциплин) как своего собственного знания, как ориентиров поведения. К школе мы относим любую форму полидисциплинарного обучения, будь то начальная, средняя, высшая, профессиональная или другая школа. Это учебное заведение, в котором преподают несколько учебных дисциплин, — институт образования нынешней цивилизации. ...Школа не занимается прямой трансляцией опыта в виде событий жизни людей от прежнего к новому поколению. <...> Основу обучения... в школе составляют систематические занятия. <...> Школьные занятия лишены прямой утилитарной направленности — это упражнения со знаково-символическими средствами. <...> Школьное образование основано на дисципли-

¹ Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М., 2003. С. 69.

нарном обучении. Общая особенность дисциплины как рода деятельности — принцип дисциплинарного действия: поведение строится как следование нормам текста, оно обусловлено не предметом, не приспособленным навыком с последующей ориентацией, а знанием, приобретенным прошлым опытом, обозначенным текстом. <...> Школа изначально вводит по-лидисциплинарность обучения. <...> Школьные учебные занятия приобретают свою институциональную ролевую матрицу общения (институцию) — «учитель — ученик»... и связывают ее со всеми другими институтами, поддерживающими новый особый вид текстовой деятельности. Вместе с ролевой матрицей школа вводит и свои нормы регулирования взаимоотношений учителя и ученика, поэтому школьное занятие называется учебной дисциплиной. <...> Основное содержание школьных занятий — изучение учебных дисциплин. <...> Учебная дисциплина... строится на основе произведений дисциплинарных форм культуры — религии, искусства, науки, технологии. <...> Особенность учебных дисциплин в том, что они представляют редуцированное знание (то, что создано, накоплено в других родовых дисциплинах). <...> Существенным фактором учебного редуцирования является выработка педагогически и дидактически приемлемого обучения, такой формы преподавания учебных дисциплин, которая учитывала бы возможность их усвоения учащимися. Школа выполняет и некий общественный заказ, сооб-

разно которому она формирует программы обучения. <...> Динамика школьных дисциплин отражает дисциплинарную динамику в культуре общества. Легитимность учебной дисциплинарности стала поддерживаться ее научным обоснованием. Школа стала действенным институтом социализации. <...> Школа ввела игру в качестве базиса учебного занятия, всех своих технологий, прежде всего заимствовав ее условность, тем самым сняв напряжение ответственности, довлеющее над профессиональным занятием, и отчасти переведя побудительный режим в режим коллективного соперничества. <...> Она перевела обучение в публичное, коллективное занятие, ввела аудиторность как более широкую модель социальной жизни, нежели то, что могла предоставить семья. Школа стала самостоятельным институциональным миром публичного общения, необходимым атрибутом образования, она сослужила и свою главную службу — стала средством институционализации учебных действий, сохранения в них следов священнодействия, возвышая веру в значимость, в тот общественный смысл, который она содержит в себе»¹.

В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев указывают на необходимость различать понятия «образование» и «школа». По их мнению, школа является ведущим, но далеко не единственным институтом образования современной цивилизации. «Образовательные институты (институции), — пишут они, — складываются и вне школы — там, где появляется необходимость специаль-

¹ Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 77–81.

ной подготовки индивида, где начинает функционировать ролевая матрица “учитель — ученик”, где появляется свой “дидактический арсенал”. Очаги образования имеются во всех сферах — производстве, семье, государстве и др. Но школа — особый институт образования, характеризующийся следующими чертами: письменный текст как базовый объект обучения; общение в рамках институциональной ролевой матрицы учитель — ученик, поддерживаемое собственным этосом “учебного сообщества”; аудиторность и коллективное обучение как ближайшее средство intersубъективного контекста сущностей-понятий и психологически комфортный механизм общения; дисциплинарность в организации учебных занятий и сопутствующая ей концептуализация программ обучения; наличие некоего общего стандарта обучения, который является предпосылкой легитимирующей функции школы как социального института. Школа не создавалась в поле “чистого опыта”, она наследовала матрицы социализации предшествующих культур и цивилизаций. В современных технологиях обучения нетрудно обнаружить слепки с прежних матриц: заучивание и упражнения как необходимый элемент ритуала, лекция как проповедь, привычные санкции одобрения и порицания. Ступени образования воспроизводят наследование обрядов инициации и сопутствующих им испытаний»¹.

Утверждая, что возраст школы насчитывает 4000 лет, В. И. Добренков

и В. Я. Нечаев выделяют пять исторических этапов развития школы.

Первый этап — жреческая школа (III—II тыс. до н.э.). Обучение текстовой деятельности служит элементом ритуала посвящения в жреческие обязанности. Вводится полидисциплинарная подготовка с групповым дисциплинарным обучением.

Второй этап — древнегреческая и древнеримская школа (I тыс. до н.э. — V в. н.э.). Массовое обучение как элемент подготовки к гражданским обязанностям. Появляются разнообразные учебные дисциплины и типы школ. Создаются педагогические концепции воспитания и обучения. Появляется государственная должность учителя (середина III в.); школа становится публичным институтом словесного и гражданского общества.

Третий этап — средневековая школа (VI—XV вв.). Обучение приобретает систематический характер и академическую основу — стандарты в виде базисных учебных дисциплин и университет как центр развития образования и всей культуры.

Четвертый этап — школа Нового времени (XVI—XIX вв.). Отделение светского образования от духовного. Распространение политехнической школы, инженерного образования. Введение в квалификационные характеристики государственных служащих образовательных цензов. В динамике социальной структуры утрачивается роль профессионально-сословного фактора и возрастает роль профессионально-образовательного.

¹ Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 86.

Пятый этап — школа Новейшего времени (XIX—XX вв.). **Создаются** национальные системы всеобщего образования на многоступенчатой основе с подсистемой педагогического образования. Формируются школы для всех видов профессиональной подготовки. Появляются технические средства обучения (аудиовизуальные и компьютерные), которые увеличивают разнообразие в учебном процессе текстовых структур, расширяют использование гипертекстовых структур, интенсифицируя зону коммуникативного взаимодействия в учебном процессе¹.

Трактовка института школы и этапов его исторического развития, представленная В. И. Добреньковым и В. Я. Нечаевым, — это точка зрения социологов, исследующих социальный институт образования в пространстве общественных структур, ролей и статусов. Педагогическая интерпретация института школы предполагает сосредоточения внимания на том:

1) какие педагогические задачи формирования и развития представителей подрастающих поколений, причем с помощью педагогического инструментария, решает школа;

2) почему именно школа оказывается оптимальным педагогическим способом их решения;

3) каким образом в школе организуется педагогическая деятельность, взаимодействие субъектов педагогического общения, педагогический процесс в неразрывном единстве всех их необходимых элементов;

4) каковы особенности образовательной среды школы, как эта среда

соотносится с социокультурным окружением образовательного учреждения;

5) какие педагогические идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики воплощаются в школьной практике, как школьная практика влияет на их генезис и трансформацию.

Всемирный историко-педагогический процесс — это процесс развития педагогической реальности, содержание которой составляют практическая и когнитивная педагогическая деятельность людей в их самобытном своеобразии и неразрывном единстве. Развитие и функционирование педагогической реальности происходит в пространстве эволюции экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества в неразрывном единстве со всеми потоками социализации. А также в единстве со всеми процессами осмысления становления человека как индивида, личности, индивидуальности, физического, душевного и духовного существа, обладающего телом и психикой, интеллектом, чувствами и волей субъекта социальной жизни на уровне обыденного и теоретического сознания, мифологии, религии, философии, различных отраслей научного знания, идеологических учений, произведений фольклора, литературы и искусства.

Всемирный историко-педагогический процесс предстает как неотъемлемая педагогическая составляющая развития человеческой культуры. Всемирный историко-педагогический процесс есть развивающаяся педагогическая реальность в пространстве

¹ См.: Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. С. 83–84.

эволюционирующей социальной реальности на всем протяжении истории общества с древнейших времен до наших дней.

Педагогические институции представляют собой своеобразные «узлы» («сгустки») педагогической реальности. Они пронизывают весь всемирный историко-педагогический процесс на всем его пространственно-временном протяжении. Исследуя историко-педагогический процесс, мы, вольно или невольно, вынуждены обращаться к педагогическим институциям, составляющим его живую ткань. В педагогических институциях всемирный историко-педагогический процесс обретает свою предметность.

Диалектика всемирного историко-педагогического процесса во многом раскрывается сквозь призму его институционального анализа. С одной стороны, сама жизнь ставит перед человечеством проблемы, связанные с необходимостью воспитания и обучения подрастающих поколений, их образования, передачи им накопленного социального опыта, знаний, формирования у них умений, навыков, компетенций, ценностных установок, развития способности мыслить и сопереживать, общаться и взаимодействовать с другими людьми, подчиняться и

действовать самостоятельно и ответственно, быть дисциплинированными. В процессе осуществления практической педагогической деятельности по решению этих проблем возникают педагогические институции, которые являются определенными общественными структурами. Они задают определенный формат этой целенаправленной активности, определяют ее границы, создают условия для ее успешного осуществления и дальнейшего развития. По мере проявления указанных проблем, в ходе более или менее успешного их разрешения происходит рефлексия, осмысление, интерпретация этих проблем, создаются когнитивные модели, вбирающие в себя проектируемые способы и полученный опыт их решения. В итоге формируются педагогические институции, организующие когнитивную педагогическую деятельность в форме пословиц и поговорок, поучений и рекомендаций, концепций и теорий, подходов и технологий, художественных образов. То есть в виде того, что конденсируется вокруг педагогических идей и педагогических учений, вырастающих из общественной практики по образованию, воспитанию, обучению людей¹.

С другой стороны, в ходе интеллектуальных усилий мыслителей под

¹ См.: Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография / под ред. / Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 1996; *Корнетов Г. Б.* Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени. М., 2012; *Корнетов Г. Б.* Теория истории педагогики: монография. М., 2013; *Корнетов Г. Б.* История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 197–203; *Корнетов Г. Б.* Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М., 2015. *Корнетов Г. Б.* Педагогические идеи и учения в истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 44–68. *Корнетов Г. Б.* Педагогическая мысль как феномен развития педагогической науки // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 65–89.

влиянием религиозных, философских, идеологических учений, достижений различных отраслей научного знания (педагогика, психологии, социологии и др.), художественных образов, возникающих в фольклоре, литературе и искусстве и т. п., появляются и детализируются различные педагогические идеи и проекты, оформляются в концепции и теории, формируются педагогические учения. То есть возникают когнитивные модели, которые становятся педагогическими институтами в формате педагогического сознания (педагогической мысли, педагогического знания, педагогической науки, педагогической идеологии). Эти ментальные педагогические институты оказываются в той или иной степени востребованными ориентирами для практической педагогической деятельности, содержат в себе более или менее конкретные рекомендации по ее организации и изменению, вдохновляют на создание ее новых форм. Когнитивные педагогические институты начинают влиять на педагогическую практику, иногда на весьма узкую (экспериментальную, альтернативную, «штучную»), иногда на широкую, массовую. В итоге возникают новые педагогические институты на практическом уровне, воплощающие в себе способы организации образования, воспитания, обучения,

которые выросли не столько из непосредственной педагогической деятельности, сколько из идеальных педагогических проектов¹.

Таким образом, в историко-педагогическом процессе происходит непрерывное взаимодействие и непрерывные взаимопереходы «когнитивных» и «практических» педагогических институций, которые, помимо этого, естественно имеют и свою собственную логику развития.

В рамках педагогических исследований, проводя институциональную интерпретацию историко-педагогического процесса, направленную на выявление и изучение педагогических институций, их возникновение, динамику, трансформации, отмирание, важно помнить, что педагогика как отрасль научного знания рассматривает вопросы изучения, проектирования, осуществления прямого или опосредованного взаимодействия между субъектами (группами субъектов), один из которых (учитель, воспитатель) стремится вызвать желаемые им (обществом, государством, группами людей и т. п.) изменения некоторых качеств, свойств, черт другого субъекта (ученика, воспитанника), преднамеренно развивая (формируя) его.

В поле зрения педагогики, прежде всего, оказывается широкий круг проблем, непосредственно связанных с

¹ См.: Корнетов Г.Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография. М., 2012; Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. М., 2012; Корнетов Г. Б. Постигание истории педагогики: монография. М., 2014; Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2015; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. М., 2016.

взаимодействием субъектов педагогического процесса, с организацией педагогической деятельности. Успешность решения этих проблем во многом зависит от того:

1) как понимается обучаемость и воспитуемость человека, насколько это понимание соответствует тому, что на самом деле представляет собой человек в единстве всех присущих ему механизмов роста и развития;

2) каким образом имеющиеся (доступные) педагогические знания о процессах роста и развития человека, об условиях и факторах, обеспечивающих эти процессы, учитываются и используются при проектировании и осуществлении педагогической деятельности;

3) какие наличные ресурсы (экономические, материально-технические, финансовые, нормативно-правовые, организационные, кадровые, педагогические, научно-методические, информационные и т. д.) используются и для решения осуществляемых педагогических задач и насколько эффективно;

4) в какой степени педагогическая деятельность соответствует потребностям как непосредственных участников педагогического процесса, так и других заинтересованных субъектов общественной жизни (социальных институтов, больших и малых групп людей, отдельных индивидов);

5) насколько и каким образом ученики и воспитанники включаются в педагогическое взаимодействие, становятся его активными участниками, при-

нимают как руководство к действию те педагогические цели, которые ставят и стремятся достичь их учителя и воспитатели, выполняют педагогические требования своих наставников.

Пять перечисленных позиций являются системообразующими в деле обеспечения реалистичности и реализуемости педагогической деятельности. При этом реалистичность понимается как соответствие существующей действительности (и социокультурной, и антропологической, и педагогической), а реализуемость — как достижимость поставленных педагогических целей.

При исследовании педагогических институций важно осуществлять их историко-теоретический анализ через призму того, что условно можно назвать основным вопросом педагогики¹. Основной вопрос педагогики — это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости, имеющихся педагогических способов и средств работы с ним, всех видов наличных ресурсов, потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов. Основной вопрос педагогики является когнитивной педагогической институцией, возникающей как ментальный

¹ См.: *Корнетов Г. Б.* Содержание и смысл основного вопроса педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 3 (39). С. 120–128; *Корнетов Г. Б.* Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 28–37.

результат рефлексии сущности педагогической деятельности, реализуемой в образовании, воспитании, обучении людей и в осмыслении этих процессов.

Различные концепты, используемые современным научно-педагогическим познанием для постижения, объяснения и интерпретации педагогической

реальности прошлого и настоящего, как правило, выражают отдельные аспекты той проблематики, которую включает в себя основной вопрос педагогики, признавая их наиболее значительными и пытаясь, в большей или меньшей степени, не упускать из виду их другие аспекты.

Список литературы

1. Алова, Н. Н. Педагогическая культура: функциональный анализ / Н. Н. Алова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 1 (77). — Ч. 2. — С. 9–13.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–68.
4. Астафьева, Е. Н. Понимание воспитания в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М. : АСОУ, 2016. — С. 14–19.
5. Бенин, В. А. Сущность понятия «педагогическая культура» / В. А. Бенин // Понятийный аппарат педагогики / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург: УГППУ, 1996. — 277 с.
6. Видт, И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 3–7.
7. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП РАО, 1996. — 269 с.
8. Добренков, В. И. Обществообразование / В. И. Добренков, В. Я. Нечаев. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 381 с.
9. Кардина, С. Г. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России / С. Г. Кардина // Социологические исследования. — 2002. — № 12. — С. 23–33.
10. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М. : МПА, 1993. — 91 с.
11. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография / Г. Б. Корнетов — М. : АСОУ, 2016. — 172 с.
12. Корнетов, Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012. — 220 с.
13. Корнетов, Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012. — 172 с.
14. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов. //

Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 197—203.

15. Корнетов, Г. Б. Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания / Г. Б. Корнетов. // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С. 28—37.

16. Корнетов, Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003. — 216 с.

17. Корнетов, Г. Б. Педагогическая мысль как феномен развития педагогической науки / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 65—89.

18. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2015 — № 2. — С. 44—68.

19. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2015. — 260 с.

20. Корнетов, Г. Б. Постижение истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2014. — 152 с.

21. Корнетов, Г. Б. Происхождение воспитания как общественного явления / Г. Б. Корнетов // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015 [3]. Т. 1. — М.: АСОУ, 2016. — С. 142—155.

22. Корнетов, Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности / Г. Б. Корнетов. // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 3 (19). — С. 115—134.

23. Корнетов, Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности (историко-логический анализ) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики: сб. научн. тр. / под ред.

Г. Б. Корнетова. — М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. — С. 306—346.

24. Корнетов, Г. Б. Становление воспитания как общественного явления: экспериментальное учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: ИТИП, 1992. — 103 с.

25. Корнетов, Г. Б. Содержание и смысл основного вопроса педагогики / Г. Б. Корнетов. // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 3 (39). — С. 120—128.

26. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1. / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51—81.

27. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с.

28. Корнетов, Г. Б. У истоков воспитания / Г. Б. Корнетов. // Педагогика и народное образование за рубежом. Вып. 12 (168). — М.: АПН СССР, 1991. — 17 с.

29. Корнетов, Г. Б. Феномен исторически первого типа образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2007. — № 2. — С. 3—8.

30. Корнетов, Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени / Г. Б. Корнетов. — М.: Издательский Центр ИЭТ, 2012. — 388 с.

31. Корнетов, Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — 492 с.

32. Лубский, А. В. Институциональный подход / А. В. Лубский // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьн.: —М. : Аквилон, 2014. — 576 с.

33. Новая институциональная экономика [электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> [режим обращения: 20.12.2016]

34. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д. Норт ; пер. с англ. — М. : Начала, 1997. — 180 с.

35. Норт, Д. Нобелевская лекция (9 декабря 1993 г.) / Д. Норт // Отечественные записки. 2004. № 6 (21). // [Электронный ресурс] <http://www.strana-oz.ru/2004/6/funkcionirovanie-ekonomiki-vo-vremeni> [режим обращения: 18.12.2016]

36. Норт, Д. С. Концептуальный подход к объяснению истории человечества / Д. Норт, Дж. Дж. Уоллис, Б. Р. Вейнгаст // ЭКОВЕСТ (2007) 6. — № 1.

37. Рыдаев, В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы / В. В. Рыдаев // Журнал социологии и социальной антропологии. — Т. IV. — № 3. — С. 109–130.

38. Шереги, Ф. Э. Образование как социальный институт: функции и дисфункции / Ф. Э. Шереги // Россия реформирующаяся. Выпуск 13: Ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. — М. : Новый хронограф, 2015. — С. 12–36.

39. Яковлева, Н. Р. Формальное, неформальное и информальное обучение в теории и практике западного образования / Н. Р. Яковлева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: материалы двенадцатой Международной научной конференции. Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — С. 244–247.