



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Турыгин

Конструктивистский подход к интерпретации социокультурных практик (на примере педагогических наук)¹

В статье идет речь о современных тенденциях образования, методологии конструктивизма и дефиниции «социокультурные практики» в современных гуманитарных науках. Анализируются философские подходы к анализу феномена «практик», в том числе в педагогической литературе. Акцент поставлен на интерпретации социокультурных практик с позиций философского конструктивизма. Рассматриваются эксплицитные возможности и перспективы социокультурных практик в сравнении с традиционными подходами в педагогике с точки зрения деятельностного подхода. Анализируются труды современных философов и педагогов.

Ключевые слова: практики; акторы; конструктивизм; социокультурные практики; культура; самонаратив; деятельность; субъект; антропология.

Современные образовательные стандарты формируют новую педагогическую реальность, основанную на актуальных тенденциях общественного развития в самом широком смысле. Отличительной особенностью такой реальности является ее практическая связь с жизненным опытом, сравнительно низкая эффективность ее изучения на расстоянии, с определенной дистанции. Это намерение требует перестройки традиционного образования с теоретического изоляционизма по отношению к реальности, на создание условий, в нее погружающих. Залогом успешности такой парадигмальной переориентации системы образования является правильное понимание новейших тенденций общественного развития, требующих адекватного воплощения в новой конструкции реальности, основанной на культурно-историческом своеобразии конкретного типа общества.

Практически в самом начале нового столетия в западных гуманитарных науках развернулась широкая дискуссия, инициация которой принадлежит

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-06-00648.

профессору Института эволюционной антропологии имени Макса Планка Кристофу Бёшу. В своей статье «Is Culture a Golden Barrier Between Human and Chimpanzee?» он догматически проблематизирует связь природы, общества и культуры: «Культура освобождает нас от мира природы, тогда как все живое остается под ее влиянием» [28: р. 82–91]. Смысл этой фразы поставил под сомнение существовавшие на тот момент определения понятия «культура», заставив пересмотреть традиционные представления о соотношении «культуры» и «общества», сохранявших определенную смысловую и содержательную целостность, фактически обособленных гуманитарными науками теоретических категорий [1; 15].

Дискуссии вокруг понятия «культура», начавшиеся в 2000-х гг. во многом под влиянием постмодернизма, позволили отойти от традиционно устоявшихся в науке формулировок, позволив «обнаружить» культуру сразу во многом: в идентичности, речи, посещении кинотеатра, приготовлении пищи, политических выступлениях, что привело к последующей формализации культурных плоскостей (культура питания, культура предпринимательства, культура образа жизни, коммуникативная культура).

Однако вслед за семантическим распылением и рассеиванием «культуры» встал вопрос ее новой институционализации.

Расширенным, новым понятием культуры мы обязаны немецким интеллектуалам — Херманну Глазеру и Хильмару Хоффманну, которые в качестве конституирующего начала «культуры» предложили рассматривать ее «социокультурность», под которой понимали состояние осмысления (понимания) субъектами культурных смыслов собственной социальной деятельности: «Культура — это не только то, как мы живем, но и то, как мы хотим жить. В культуре и с ее помощью люди приходят к пониманию смысла и перспективы своей личной и своей общественной жизни. С помощью культуры они ориентируются в том, что им важно и в чем бы они хотели применить свои жизненные силы» [26: s. 11].

Такое расширенное понятие культуры (*expanded concept of culture*), с одной стороны, выводит понятие «культура» за рамки узкой, элитарной группы (в середине прошлого столетия отказ понимать культуру как нечто принадлежащее элите стало своего рода достижением), с другой, по словам Квирейна ван ден Хугена (Гронингенский университет), делает ее «краеугольным камнем общества» (Хуген). Речь здесь идет о том, что, представляя собой знаково-символическую систему (вторичная, производная от конкретной деятельности), идентифицирующую как все общество в целом, так и отдельные его элементы (общественные группы), в частности, культура проявляет себя в науке, искусстве, общении — тех сферах, которые декодируют ее особенные проявления исходя из понимания собственного предмета. Процесс декодирования может быть институциональным (деятельность) и неинституциональным (практики).

Деятельностный подход к изучению «социокультурности» позволяет представить (понять) процесс, которым создается культура (культура — как специфически человеческий способ деятельности). Он — целенаправленный, содержательный, прогнозируемый, управляемый, контролируемый (В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон, М.С. Каган, Э.С. Маркарян) [9; 10; 16].

Теория практик, первоначально развившаяся из учения П. Бурдьё и К. Гирца [3; 29], позволяет видеть в «культуре» повторяемость определенных действий, принципиально предназначенных не для интерпретации, а для поддержания внутренней связи общества, идентифицирующего себя рамками одной культуры. Теория практик возникла на фоне критики структурного функционализма, экономического детерминизма, материализма, призывая вернуться к гуманистической картине реальности, отводя роль коллективному действию в поддержании и воспроизводстве системы. Термин «практика» направлен на то, чтобы указать на повышенную активность субъекта в традиционной дуалистической модели «субъект – объекта» (деятельностный подход). Субъект в практике — это «актор», действия которого не всегда понятны и симметричны, скорее иррациональны и асимметричны. В отличие от субъекта деятельности актер не обладает смыслообразующей или целеполагающей функцией, напротив, актер «наделяется исключительно функций действия» [8: с. 16–17], причем само действие является механически воспроизводимым действием. Компромиссный характер теории практик состоит в том, что за счет изучения поведения и действия акторов, осмысления их с помощью практик, можно нивелировать разнородность основных научных категорий. Действия акторов можно интерпретировать по-разному, исходя их множественности мотивов, потребностей, интересов, отсюда теория практик обладает определенной междисциплинарной открытостью. Сложность здесь состоит в том, что включение по-новому сформулированных категорий науки в исследовательскую традицию (например, педагогики, истории, социологии) не является однородным, так как у каждой науки существует свой, специфический способ концептуализации.

Применительно к «социокультурности», под термином «практика», вслед за К. Гирцем, можно понимать повторяемость действий по поддержанию и воспроизводству культурных паттернов, так как именно под их влиянием происходит процесс жизнедеятельности (в обществе, в контексте культуры). «Стать человеком, — пишет К. Гирц, — это значит стать индивидом, обрести индивидуальность, а индивидуальность мы обретаем, руководствуясь паттернами культуры, исторически сложившимися системами значений, с точки зрения которых мы придаем форму, порядок, смысл и направление нашей жизни. Задействованные при этом паттерны культуры имеют не общий, а специфический характер» [2: с. 135]. Речь здесь идет не только о целенаправленной, поддающейся рациональному осмыслению деятельности (М. Вебер), но и интуитивных, механически воспроизводимых действиях акторов, под влиянием

культурной традиции, которую они же и поддерживают. В этом смысле социокультурные практики становятся механизмом: 1) поддержания внутренней связи в обществе; и 2) механизмом сохранения и воспроизводства культуры.

В изучении социокультурных практик большую роль играет фактор естественной среды, природных условий, в которых они воспроизводятся. О влиянии естественной среды (климата, почвы, ветра, воды) на развитие человеческой активности писал еще Монтескьё, отмечая, что теплый климат влияет на гармонизацию отношений человека с природой, обеспечивая применение трудовых усилий, в то же время холодный климат формировал непримиримость, подталкивал к движению, развивал дух свободы: «В холодных климатах чувствительность человека к наслаждениям должна быть очень мала, она должна быть более значительна в странах умеренного климата и чрезвычайно сильна в жарких странах. <...> В климате чрезмерно жарком тело совершенно лишается силы. Тогда расслабление тела переходит и на душу: такой человек ко всему равнодушен, не любопытен, не способен ни на какой благородный подвиг, ни на какое проявление великодушия, все его склонности приобретают пассивный характер, лень становится счастьем...» [19: с. 351–353]. О влиянии природы на человека и его деятельность писали также Ж. Боден, Ж.-Б. Дюбо, Г.Т. Бокль, Л.И. Мечников и др.

Если понимать социокультурные практики в качестве феномена, множественность которых создает целостную систему наряду с языком, традицией, мировоззренческими и ценностными установками, можно предположить, что их системообразующим фактором выступают основания любой исторически определенной культуры. Эти основания предстают в качестве культурных универсалий, обобщающих социокультурный опыт (обобщенные представления человека о мире).

Универсалии можно разделить на две большие группы: к первой группе можно отнести универсалии, фиксирующие общие (атрибутивные) характеристики в человеческой деятельности («пространство», «время», «причина», «содержание», «случайность», «противоречие»), ко второй — те из них, которые концентрируются на человеке, определяя целую систему его отношений, взаимодействий, ценностных ориентаций, отражающих его субъектность («совесть», «справедливость», «добро», «свобода»). Вторая группа универсалий, коррелируясь с первой по принципу «субъект – объект», «субъект – объект – субъект», «объект – субъект», фиксирует человеческий опыт.

Универсалии обеих групп усваиваются человеком в процессе его социализации. Они преломляются в групповом (идентифицирующем, ценностном) и индивидуальном (адаптивном, ценностном) сознании, во взаимодействии группового и индивидуального (групповые стереотипы преломляются в сознании индивидуальном, а индивидуальные — в групповом). В зависимости от особенностей человека допустим широкий спектр конкретизации универсалий.

Процесс усвоения универсалий на индивидуальном и групповом уровне позволяет выстраивать типы социокультурных практик: 1) рекреационные, витальные, телесные практики, которые ориентируются на сохранение здоровья, красоты; 2) коммуникативные практики, ориентированные на освоение норм и правил социальных отношений; 3) социализирующие практики, призванные выстраивать отношения человека с социумом, через воспроизводство социальных норм; 4) институциональные практики, раскрывающие способность человека реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности; 5) культурные, смыслообразующие практики, раскрывающие специфически культурно-исторические характеристики деятельности.

Усвоение универсалий связано с активностью человека. Она может находить выражение в деятельности и действиях, повторяемость которых составляет суть практики.

Механизмы деятельности и практики, описывающие усвоение и воспроизводство универсалий, есть суть методологии социокультурности.

Описывая методологию социокультурных практик можно пойти от идеи структуризации действий (структурализм, критицизм, рационализм, феноменология), а можно — от идеи активности познающего субъекта, который при помощи рефлексии выстраивает (конструирует) образы и понятия, придавая им смысл (конструктивизм, экзистенциализм, персонализм).

Представляется целесообразным исходить из методологических основ конструктивизма с его предпочтением активно-конструктивного свойства субъекта (У. Матурано, Дж. Келли, Э. Глазерфельд, Н. Луман) [12; 17; 23]. Конструктивизм ориентируется на форму, построение, структуру, но еще глубже — на их функциональное предназначение, смыслы и значения. В этом случае форма для конструктивизма не сущностная категория, а способ выражения социально-культурных смыслов. Поэтому восприятие формы как способа презентации в конструктивизме неразрывно связано с творчеством, с поиском наиболее оптимальной формы выражения, отражающей индивидуальную и групповую (социальную) сущность актора в контексте определенной исторической культуры.

Для современного конструктивизма характерно стремление изучать процесс освоения человеком не объективного мира, а практики социального взаимодействия, где знание является средством конструирования социального опыта. Особенно важен акцент на активности ментального мира в жизни человека и социума. И этот акцент вполне созвучен духу времени: чем больше человек полагает, что обретает независимость от природы, тем большее значение он приписывает созданному им ментальному миру, вплоть до утраты различия между реальным и виртуальным мирами, свойственной постмодернистскому сознанию.

Современный конструктивизм уделяет большое значение языку как средству выражения акторами социально-культурных смыслов. По мнению

К. Гергена, язык конструирует и позволяет идентифицировать практики: «Все формы понимания нами окружающего мира и себя являются продуктами социума, исторически и культурно обусловленными взаимодействиями между людьми. Особую роль в конструировании Я играет язык, как основное средство интеракций между людьми. Именно язык является одним из главных факторов в окружающей человека культурной среде, который и создает определенные условия, называемые в социальном конструкционизме «дискурсом» [27: р. 8].

Социокультурные практики в педагогике

Одним из целостных, утвердившихся в теории воспитания подходов является деятельностный подход. Однако деятельность институциональна по своей природе, она структурируется целеполаганием и наличествующими потребностями в чем-то конкретном (воспитание патриотизма, обучение чтению, развитие коммуникации). Определенным образом выстроенная деятельность обеспечивает приобщение, особенно подрастающего поколения, к нормам, правилам и стандартам общественной жизни. Структурализм деятельности диктует необходимость как минимум двух участников, находящихся во всевозможных комбинированных формах взаимодействия, опосредованную ролью и характером участия. Деятельность всегда исходит из рационального смысла, из осознания необходимости решения поставленной задачи, факт «решения задачи» создает формальную завершенность деятельности.

Практика, в отличие от деятельности, основывается на механической повторяемости, для которой не является принципиальным ни начало, ни завершение, практика существует в настоящем и раскрывается в спектре всевозможных действий, ценность которых заключается в их содержании. Содержание действий, как правило, определено культурно-исторической спецификой состояния общества. Потенциал практик состоит в повседневном удовлетворении потребностей человека, в том, что еще до полного осознания проблемы, постановки соответствующей задачи ее решения, человек, руководствуясь интуицией, стремится самостоятельно приспособиться, «включиться» в текущий поток событий, общественных изменений. В этом случае педагогический потенциал практик становится объектом педагогических исследований. В педагогике возникает потребность изучения механизмов адаптации и интеграции в аспекте развития социокультурных практик, которые формируются во внешней среде под влиянием общих и специфических факторов развития социума.

Определенную трудность представляет идентификация социокультурных практик, особенно в педагогике. Такое видение проблемы исходит из того, что задачей педагога становится не разработка нового шаблона для социокультурной практики — это невозможно из-за взаимоисключения, а использование социокультурных практик в деятельности. Педагог, к примеру, не может

выстроить социокультурную коммуникацию между сверстниками в разных странах, общающимися посредством Skype, так как их общение чаще всего является интуитивным, связано с постепенным «открытием» друг друга исходя из ситуации, интереса, времени суток и т. д. Педагог может тем не менее создать необходимый информационный контент, который бы позволил сформировать определенный уровень потребностей (в изучении «другой культуры», языка, образцов поведения).

Определенный способ идентификации социокультурных практик предлагают постмодернистские исследователи самонаратива (self-narrative) [5; 18; 24]. Речь идет о персонифицированных рассказах и историях из жизни, в которых человек сам увязывает события, выстраивает связи в единую систему, являясь и героем и рассказчиком одновременно. В этих историях человек подсознательно описывает контекст опыта, социокультурные условия, которые проживает и в которых определенным образом действует. Так, по мнению Гергена, «Наша настоящая идентичность есть разумный результат нашей жизненной истории» (Герген). Создавая такие рассказы (самонаративы), у человека «возникает иллюзия, что эти рассказы рождаются из единого источника (не только потому, что в физическом смысле они проистекают из одного рта, но и потому, что, воздействуя на аудиторию слушателей, они заставляют ее определять рассказчика как единого агента)» [24: с. 87].

Под влиянием постмодернистской философии в гуманитарных науках произошел так называемый *anthropological turn* («антропологический поворот»), который расставил акценты на учете индивидуального мнения (суждения) человека, культурном релятивизме, скептицизме целеполагания и универсализме знания, отказе от теорий, объясняющих целое в ущерб частному и т. д. Философский антропологизм проявил себя в развитии индивидуального сознания, условием которого является событийность. Социокультурные практики, понимаемые с позиции их *событийности* (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.В. Сериков, А.Н. Кимберг) [11; 13; 21], наделяются, таким образом, педагогическим потенциалом. В событийности зарождаются индивидуальные способности человека, формируется его рефлексивное сознание. Педагогический подход к событийности позволяет человеку подойти к событию с точки зрения его персональной значимости, только тогда событие становится фактором индивидуального развития, в котором человек приобретает новые возможности и критически оценивает собственные убеждения, проверяет устойчивость системы ценностей и т. д. Социокультурные практики, при их идентификации и включении в педагогическую деятельность, способны придавать значимости событийности исходя из особенностей естественной социокультурной среды (напр., социокультурные практики общения в чате могут быть предметными, основанными на сформированности интереса к чему-либо). Искусственная, институционально выстроенная среда, например, образовательного учреждения, далеко не всегда делает акцент на событийности,

вовлекая ее в образовательный процесс в качестве педагогического фактора, условия или возможности.

Такой подход к социокультурным практикам, основанным на событийности, достаточно близок к идеям Н.Б. Крыловой, которая предложила термин «культурная практика», понимаемый как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся с первых дней его жизни пространства организации собственного действия и опыта» [13]. Поскольку событийность всегда содержательна, включая в себя индивидуальные смыслы, ценности, понятия, опыт, атрибуты среды, на которые обращено внимание, то педагогические задачи, связанные с использованием событийности в контексте социокультурных практик, будут связаны с организацией «предметности деятельности», которая может быть атрибутирована свободным выбором.

Близкими к такому пониманию социокультурных практик являются идеи Н.А. Чередниченко, В.Т. Кудрявцева, В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович [4; 14; 25].

Социокультурные практики, понимаемые с позиций педагогического прагматизма, в основе которого лежит поиск истины и рационального смысла, чаще всего в педагогической литературе рассматриваются с точки зрения их институциональности. Институциональность нами понимается как характеристика реальности, ее имманентное свойство, обладающее организующим началом. Такое понимание институциональности близко к понятию институтов у Э. Дюркгейма, который был убежден, что институты — это особые формы состояния, бытия, закрепляющие определенные формы и образцы поведения, суждения и действия [6: с. 20]. Формами институциональности в равной мере выступают нормы, правила, коммуникации, институты.

Институциональный подход к социокультурным практикам в педагогике позволяет рассматривать их с точки зрения приобщения к социуму через принятие и воспроизводство норм, в нем принятых. В данном ключе социокультурные практики наделяются технологичностью, последовательностью решаемых задач, создающих определенные условия вовлечения человека в общественную деятельность. При таком подходе к социокультурным практикам важно соблюдать личностно-ориентированный принцип (в д. с. личность — компонент структурный), опираясь на такие характеристики деятельности, в которую человек сознательным образом вовлекается: социальная значимость, рациональность, эффективность и др. В процессе освоения технологий, обеспечивающих входение и функционирование человека в обществе, он как минимум может обеспечить себе комфортное в нем существование, как максимум — самостоятельно формировать потребности повышения уровня комфорта и реализовывать их.

В подобном ключе существуют такие определения практики, как совместной деятельности, направленной на изменение качества их социальной среды

(жизни) в соответствии с их установками (интенциями), социальным капиталом и другими ресурсами», как «инструмент, позволяющий раскрыть широкий спектр явлений и событий общественной жизни» [27: с. 279].

Из организующих социокультурные практики форм исходят Н.А. Иванова, Т.И. Заславская, определяющие институциональный контекст и содержание практики (правовой, экономической, досуговой, социальной) [7]. К такому понятию социокультурных практик близок С.В. Тарасов, рассматривающий в качестве их педагогических условий социокультурную среду образовательного учреждения [22]. Понимая образовательное учреждение как социокультурный субъект, С.В. Тарасов указывает, что оно «является транслятором культуры и ценностей в обществе, то есть проявляет себя как активный субъект воспитания «социального характера», присущего большинству представителей данной культуры; отражает изменения, происходящие в культуре, является проводником и источником изменений в жизни общества; осуществляет интегрирующий диалог культур и ценностей разных народов, социальных и возрастных групп, объединяя людей на основе этических представлений и норм; создает условия для творческой активности педагогов и учащихся, которые могут становиться сотворцами культуры; рождает особую педагогическую культуру — мастерство педагога, педагогическую этику, принципы взаимодействия взрослых и детей и т. д., содержащую духовные и интеллектуальные ценности, накопленные на протяжении человеческой истории, служащие основой развития детей и молодежи» [22: с. 19].

Таким образом, методология конструктивизма, центральной эпистемологической категорией которой выступают социокультурные практики, позволяет выделить ряд положений:

1. Конструктивизм формирует новый способ видения (рассмотрение, интерпретация) через такое восприятие реальности, которое не только позволяет понять ее в виде модели, конструкции или проекта, но и создает новые способы репрезентации (отбор методов). Конструктивизм создает новые модели реальности разными способами (психологическими, социальными, коммуникативными), которые, по словам Б. Дэвиса и Р. Харре, предлагается назвать «дискурсивными практиками».

Формирование нового способа видения становится наиболее актуальным в период форсированных общественных изменений, когда на фоне научно-технического прогресса наблюдается создание нового типа «социальности» (новые формы коммуникации, идентичности, репрезентации) или «культурности» (новый язык, знание, жизненный стиль, ценности, компетенции), который создается в том числе с учетом культурно-исторических особенностей развития общества.

2. Конструктивизм формирует новые формы взаимодействия, основанные на постоянных пробах и экспериментах, акцентирующихся на активности и направлениях ее приложения (от лат. construction — построение, устройство,

расположения чего-либо в пространстве; от лат. гл. *construere* — создавать какую-то конструкцию, строение). Причем ее характеристики будут не линейными, однонаправленными, а взаимно направленными, основанными на интерактивности. Латинская основа «конструктивизма» раскрывается также в творчестве и через творчество. Речь здесь может вестись о творческом самовыражении личности и творческом преобразении действительности, создании чего-то нового, что способно повлиять на процесс мышления по-новому.

3. Конструктивизм всегда имеет под собой идею практического воплощения замысла, рациональности и целесообразности жизни. Конструктивизм в этом смысле позволяет проектировать такие модели, которые связаны с улучшением качества жизни, преодолением негативных последствий, вызванных современными общественными изменениями, формированием условий для активности ее проявления человеком, в качестве реакции на эти изменения. В отличие от творчества как способа самовыражения, конструктивизм здесь понимается как проектирование новых жизненных стандартов с целью улучшения качества жизни.

В итоге интерес к конструктивизму связан с актуальностью выработки новых конструкций, моделей и проектов реальности, которые не должны стать следствием радикальных ломок и переустройств традиционных моделей. Новые проекты реальности должны выстраиваться с учетом прежних проектов, основываясь на их уникальности и самобытности, отчего социально-культурные практики становятся важным, связующим механизмом конструктивизма.

4. Утвердившийся в педагогике деятельностный подход к воспитанию, на наш взгляд, требует адекватной рецепции с позиции теории практик, возникшей в гуманитарных исследованиях под влиянием постмодернизма. Практика, в отличие от деятельности, основывается на механической повторяемости, для которой не является принципиальным ни начало, ни завершение, практика существует в настоящем и раскрывается в спектре всевозможных действий, ценность которых заключается в их содержании. Практикоориентированный подход позволяет дополнить утвердившиеся в педагогике концепции с точки зрения механики, повторяемости индивидуальных действий, зачастую неосознаваемых актором, но отражающих коллективный опыт, накопленный в конкретном обществе с учетом его истории.

Литература

1. Абушенко В.Л. Социология культуры, культурсоциология // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 433 с.

2. Гириц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Т. 1: Интерпретация культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. 566 с.

3. Гириц К. Интерпретация культур: пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 623 с.

4. *Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С.* Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 1. С. 112–134.
5. *Деннет Д.К.* Почему каждый из нас является новеллистом // Вопросы философии. 2003. № 2. С. 126–127.
6. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995. 344 с.
7. *Иванова Н.А.* Социальные практики: условие возможности, сущность и многообразие форм // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 17 (346). С. 76–82.
8. *Ильин И.П.* Постмодернизм. Словарь терминов. М., 2001. 233 с.
9. *Каган М.С.* Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М., 1974. 267 с.
10. *Келле В.Ж.* Культура и Социальность // Постижение культуры. Концепции. Дискуссии. Диалогия. М., 1999. С. 34–48.
11. *Кимберг А.Н.* Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар: Кубан. гос. ун-т., 2007. С. 98–113.
12. Конструктивизм в теории познания / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2008. 322 с.
13. *Крылова Н.Б.* Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. 2005. № 5 (24). С. 34–56.
14. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна, 1997. 156 с.
15. *Манхейм К.* О специфике культурно-социологического познания // Избранное. Социология / пер. с нем. А.В. Дранова; под ред. Е.О. Тучкова. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 244 с.
16. *Маркарян Э.С.* Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10. С. 76–89.
17. *Матурана У., Варела Ф.* Введение // Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М., 2001. 566 с.
18. *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия. СПб., 1999. 608 с.
19. *Монтескье Ш.Л.* Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1955. 800 с.
20. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 376 с.
21. *Тарасов С.В.* Философия современной школы // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты. СПб., 1998. С. 55–67.
22. *Улановский А.М.* Конструктивистская парадигма в гуманитарных науках // Эпистемология & Философия науки. 2006. № 4. С. 112–134.
23. *Черданцева И.В.* Проблема «Я» и способы ее решения в философских учениях раннего буддизма и Д. Деннета // Известия АГУ. 2003. № 4 (30). С. 85–88.
24. *Чередниченко Н.А.* Развитие социокультурного опыта современных детей в условиях негосударственного образовательного учреждения на основе модели образования в культуре // Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов

XXIX Международных психолого-педагогических чтений. Ч. 1. Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. С. 60–61.

25. *Черткова Е.Л.* Социальный конструктивизм и социальное конструирование // Конструктивизм в теории познания / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2008. С. 117–132.

26. *Hoffmann H.* Zukunft ist ein kulturelles Programm // Brockhaus Kunst- und Kulturgeschichte. Bd. 1. Mannheim: Brockhaus, 1997. S. 11–14.

27. *Gergen K.J.* The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. N. Y., 1991. 244 p.

Literatura

1. *Abushenko V.L.* Sociologiya kul'tury', kul'tursociologiya // Sociologiya: E'nciklopediya / sost. A.A. Griczanov, V.L. Abushenko, G.M. Evel'kin, G.N. Sokolova, O.V. Tereshhenko. Minsk: Knizhny'j Dom, 2003. 433 s.

2. *Gircz K.* Vliyanie koncepcii kul'tury' na koncepciyu cheloveka // Antologiya issledovaniy kul'tury'. T. 1: Interpretaciya kul'tury'. SPb.: Universitetskaya kniga, 1997. 566 s.

3. *Gircz K.* Interpretaciya kul'tur: per. s angl. M.: Rossijskaya politicheskaya e'nciklopediya (ROSSPE'N), 2004. 623 s.

4. *Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S.* Princip soby'tijnosti v organizacii sociokul'turny'x praktik uchashhixsya kak proektny'x edinit'ix individual'ny'x obrazovatel'ny'x marshrutov // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya my'sl'. 2015. T. 7. № 5. Ch. 1. S. 112–134.

5. *Dennet D.K.* Pochemu kazhdy'j iz nas yavlyaetsya novellistom // Voprosy' filosofii. 2003. № 2. P. 126–127.

6. *Dyurkgeym E.* Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie. M., 1995. 344 s.

7. *Ivanova N.A.* Social'ny'e praktiki: uslovie vozmozhnosti, sushhnost' i mnogoobrazie form // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 17 (346). S. 76–82.

8. *Il'in I.P.* Postmodernizm. Slovar' terminov. M., 2001. 233 s.

9. *Kagan M.S.* Chelovecheskaya deyatel'nost': Opy't sistemnogo analiza. M., 1974. 267 s.

10. *Kelle V.Zh.* Kul'tura i Social'nost' // Postizhenie kul'tury'. Koncepcii. Diskussii. Diologiya. M., 1999. S. 34–48.

11. *Kimberg A.N.* Odnochestvo gumanistov // V poiskax gumanisticheskoy real'nosti: sb. nauch. tr. / nauch. red. V.P. Bedexanova. Krasnodar: Kuban. gos. un-t., 2007. S. 98–113.

12. Konstruktivizm v teorii poznaniya / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2008. 322 s.

13. *Kry'lova N.B.* Kul'turny'e praktiki // Novy'e cennosti obrazovaniya. Antropologicheskij, deyatel'nostny'j i kul'turologicheskij podxody': tezaurus / pod. red. N.B. Kry'lovoj. 2005. № 5(24). S. 34–56.

14. *Kudryavcev V.T.* Razvitoe detstvo i razvivayushhee obrazovanie: kul'turno-istoricheskij podxod. Ch. 1: Sovremennoe detstvo i innovacii v doshkol'nom obrazovanii. Dubna, 1997. 156 s.

15. *Manxejm K.* O specifike kul'turno-sociologicheskogo poznaniya // Izbrannoe. Sociologiya / per. s nem. A.V. Dranova; pod red. E.O. Tuchkova. M.; SPb.: Universitetskaya kniga, 2000. 244 s.

16. *Markaryan E.S.* Sistemnoe issledovanie chelovecheskoj deyatel'nosti // Voprosy' filosofii. 1972. № 10. S. 76–89.

17. *Maturana U., Varela F.* Vvedenie // Maturana U., Varela F. *Drevo poznaniya*. M., 2001. 566 s.
18. *Merlo-Ponti M.* Fenomenologiya vospriyatiya. SPb., 1999. 608 s.
19. *Montesk'e Sh.L.* Izbranny'e proizvedeniya. M.: Gospolitizdat, 1955. 800 s.
20. *Slobodchikov V.I., Isaev Ye.I.* Osnovy' psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub'ektivnosti: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Shkola-Press, 1995. 376 s.
21. *Tarasov S.V.* Filosofiya sovremennoj shkoly' // *Obrazovanie XXI veka: problemy', prognozy', modeli, proekty'*. SPb., 1998. S. 55–67.
22. *Ulanovskij A.M.* Konstruktivistskaya paradigma v gumanitarny'x naukax // *E'pistemologiya i Filosofiya nauki*. 2006. № 4. S. 112–134.
23. *Cherdanceva I.V.* Problema «Ya» i sposoby' ee resheniya v filosofskix ucheniyax rannego buddizma i D. Denneta // *Izvestiya AGU*. 2003. № 4 (30). S. 85–88.
24. *Cherednichenko N.A.* Razvitie sociokul'turnogo opy'ta sovremenny'x detej v usloviyax negosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove modeli obrazovaniya v kul'ture // *Razvitie lichnosti v obrazovatel'ny'x sistemax: materialy' dokladov XXIX Mezhdunarodny'x psixologo-pedagogicheskix chtenij*. Ch. 1. Rostov-n/D: IPO PI YuFU, 2010. S. 60–61.
25. *Chertkova E.L.* Social'ny'j konstruktivizm i social'noe konstruirovanie // *Konstruktivizm v teorii poznaniya / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; otv. red. V.A. Lektorskij*. M.: IFRAN, 2008. S. 117–132.
26. *Hoffmann H.* Zukunft ist ein kulturelles Programm // *Brockhaus Kunst- und Kulturgeschichte*. Bd. 1. Mannheim: Brockhaus, 1997. S. 11–14.
27. *Gergen K.J.* *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. N. Y., 1991. 244 p.

A.A. Turygin

Constructivist Approach to Interpretation of Social-Cultural Practices (on the Example of Pedagogical Sciences)²

In the article the author tells about modern trends of education, constructivist methodology and definition “social-cultural practices” in modern humanities. Philosophical approaches to the analysis of phenomenon of “practices”, the pedagogical literature included are analyzed. The emphasis is made on interpretation of social-cultural practices from the standpoint of philosophical constructivism. The explicit possibilities and prospects of social-cultural practices in comparison with traditional approaches to pedagogics from the point of view of activity approach are considered. Works of modern philosophers and teachers are analyzed.

Keywords: practices; actors; constructivism; social-cultural practices; culture; self-narrative; activity; subject; anthropology.

² The publication was prepared within the framework of a research project supported by the Russian Foundation for Humanities № 16-06-00648.