

УДК: 37.013

Пак І.В., старший викладач кафедри соціології соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, площа Свободи, 4, Харків, 61022, Україна, email: innapak@karazin.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4127-4863>

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ В ДОСЛІДЖЕННІ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Стаття присвячена аналізу можливостей практичної парадигми в освітніх студіях, зокрема, у дослідженні академічної культури. Проаналізовано напрями освітніх досліджень у рамках структуралістської, функціональної та феноменологічної парадигм, специфіку аналізу освітніх феноменів крізь призму їхніх основних теоретичних положень. Охарактеризовано джерела та основні етапи становлення практичної парадигми (Л. Вітгенштайн, М. Хайдеггер), теоретичний внесок П. Бурдьє в розбудову практичної парадигми (зокрема, розробка та інтерпретація поняття "габітус" як системи сталих диспозицій, що переносяться). Обґрунтовано науковий та евристичний потенціал практичної парадигми. Доведено, що поняття "практик" і "практичний підхід" у контексті дослідження академічної культури мають не лише теоретичне значення, але й забезпечують принципово новий підхід до емпіричного вивчення освітнього простору. Висвітлено роль освітніх практик, які розкривають сенс таких складових академічної культури, як добросовісність, автономія, справедливість тощо. У різноманітні підходи до дослідження практик виокремлено дві ключові ідеї, які допомагають побачити єдність практичної парадигми: "фоновий" характер і "розкриваюча" природа повсякденних практик. Висвітлено умови застосування практичної парадигми в полі наук соціогуманітарного циклу, що полягають в особливому ставленні до предмета та об'єкта дослідження, які не можна вивчати поза конкретним простором, часом, метою. Зроблено висновок про те, що пізнавальні можливості теорії практик дозволяють аналізувати дії суб'єктів освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для розуміння мотивації їхніх дій. Активність діяча (соціального агента) із зазначенням системно-структурних обмежень, дає можливість поєднувати теоретичні моделі соціальної реальності традиційних суб'єкт-об'єктних моделей, завдяки чому і розкривається зміст поняття практика.

Ключові слова: освітні дослідження, практична парадигма, соціокультурний підхід, повсякденні практики, габітус, освітні практики, формальні практики, неформальні практики, академічна культура студентів.

Pak I.V., senior lecturer, Department of Sociology, Faculty of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Square, Kharkiv, 61022, Ukraine, email: innapak@karazin.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4127-4863>

COGNITIVE POTENTIAL OF PRACTICAL PARADIGM IN THE STUDY OF ACADEMIC CULTURE

The article dwells upon the analysis of the practical paradigm possibilities in educational studios, in particular, in the study of academic culture. Author analyses directions of educational research within the framework of structural, functional and phenomenological paradigms. Paper suggests specifics of the educational phenomena analysis through the prism of their main theoretical positions. Paper describes the sources and the main stages of the practical paradigm formation (L. Wittgenstein, M. Heidegger), the theoretical contribution of P. Bourdieu in the practical paradigm development (in particular, the development and interpretation of the concept of "habitus" as a system of convex transferable dispositions). The scientific and heuristic potential of the practical paradigm is

© Пак І.В., 2018

ISSN 1681-116X. Український соціум, 2018, № 4 (67): 103–112

103

substantiated. Author proves that concepts of "practice" and "practical approach" in the context of the academic culture study have not only theoretical value, but also provide a fundamentally new approach to the empirical study of the educational space. The role of educational practices that reveal the meaning of such components of academic culture as integrity, autonomy, justice, etc. is highlighted. In the diversity of approaches to the study of practice, two key ideas are identified which help to see the unity of the practical paradigm: the "background" nature and the "revealing" nature of everyday practices. Paper explains the conditions for application of the practical paradigm in the scientific field of the socio-humanitarian cycle, which are in particular relation to the study's subject and object, which cannot be studied beyond the specific space, time and objective. It is concluded that the cognitive possibilities of the theory of practice allow to analyze the actions of the educational process subjects, opening new opportunities for understanding the motivation of their actions. The activity of a representative (social agent) with the indication of systemic and structural constraints, makes it possible to combine theoretical models of social reality of traditional subject-object models, thereby expanding the meaning of the concept "practice".

Keywords: *educational research, practical paradigm, socio-cultural approach, everyday practices, habitus, educational practices, formal practices, informal practices, academic culture of students.*

Трансформаційні процеси в українському суспільстві, що тривають протягом останніх років, актуалізують увагу науковців до системи освіти. Спектр проблем наукових пошуків у рамках освітніх студій є доволі широким: від розуміння ролі та місця особистості до місії освіти в сучасному світі. Така ситуація вимагає переосмислення методологічної бази соціології освіти, зокрема, з нашої точки зору, дослідження освіти не тільки як соціального інституту, але й як соціокультурного феномену.

Як соціокультурний феномен освіта у глибинному її розумінні є інтелектуальною власністю людства, яка відображає ступінь пізнання й оволодіння людиною навколишнім світом, що передбачає вивчення стану і динаміки соціокультурних процесів в освітньому просторі, законів, принципів, механізмів становлення соціокультурної діяльності, взаємодії освіти з іншими сферами суспільного життя. Такий підхід представлений, зокрема, в роботах К. Мангейма [1], В. Нечаєва [2], І. Долголенко [3] та інших. Освіта як соціокультурний феномен, на думку вчених, є оптимальним способом входження людини у наукове та культурне середовище. Саме в процесі отримання освіти суб'єкт засвоює культурні цінності, моделі поведінки, діяльності та форми суспільних відносин [3].

У такий спосіб розуміння феномену освіти, її вивчення в контексті соціокультурного підходу стає певним трендом у сучасному науковому просторі. По відношенню до феномену освіти соціокультурна парадигма дозволяє отримати відповіді на такі запитання: визнання деяких загальних принципів, критеріїв обґрунтованості та достовірності знання стосовно процесів та явищ; окреслення певного загального кола проблем, що підлягають дослідженню в рамках парадигми та, навпаки, що не мають підґрунтя для постановки дослідницьких завдань тощо [2]. *Метою статті* є обґрунтування можливостей застосування практичної парадигми як одного з варіантів соціокультурної інтерпретації повсякденності для аналізу освітніх феноменів, зокрема, академічної культури студентства.

Соціологія освіти завжди знаходилась у фокусі наукових пошуків, у тому числі таких поширених напрямів, як структуралістська, функціональна та феноменологіч-

на парадигма. Структуралістська парадигма, яка в найзагальнішому сенсі отримала найбільше поширення у працях К. Леві-Строса [4], Ф. Де Сосюра [5], Ж. Лакана [6], М. Фуко [7] та інших, розглядає суспільство як цілісність, що забезпечується його головними структурами, серед яких виокремлюються такі: соціальні системи (суспільні інститути); культурна система як регулятивна сила; поведінкові системи, що встановлюють принципи та правила; особистісні системи (ролі та особистісні мотивації). З точки зору основних положень цього теоретичного напрямку, суспільне життя є нескінченим процесом взаємодії людей та переплетінням цих взаємодій. Головним завданням соціології з таких позицій є вивчення структури соціальної системи та механізмів, які забезпечують соціальний порядок, рівновагу, стабільність системи та підсистем.

Загальною властивістю системи є взаємозалежність, яка є певним порядком взаємодії між елементами, що входять до неї, тобто існування контролю, обмеження в поведінці. Всі системи функціонують у складній взаємодії із середовищем і є внутрішньо та зовнішньо орієнтованими. Зовнішня орієнтація системи пов'язана з адаптацією та інтеграцією, внутрішня – з накопиченням раціональної енергії для досягнення таких цілей, як отримання інформації, знань тощо. Стосовно освіти, структуралістська парадигма дозволяє розглядати її як соціальний інститут, зосереджуючи увагу на структурі, яка складається з елементів, що перебувають у взаємозв'язку, взаємовпливі та єдності, несуть у собі об'єктивне та суб'єктивне. Такий підхід до інституту освіти дозволяє розглядати її місце, як частини цілого (суспільства), і його роль (функцію) у забезпеченні порядку, рівноваги, стабільності у виживанні як самої соціальної системи, так і різних підсистем.

У рамках структуралістської парадигми використання різних методик (більшою мірою кількісних, ніж якісних) дозволяє вивчати освітнє середовище за такими рівнями:

– макрорівень, що включає в себе політико-правові, економічні, демографічні, природно-географічні, національні, соціально-культурні та науково-технічні показники;

– мезорівень освіти, що операціоналізується через зовнішні ділові контакти освітнього закладу та до якого входять суб'єкти (споживачі) освітніх послуг, ділові партнери, конкуренти, органи управління освітою, керівні органи, ЗМІ. Вивчення мезосередовища освіти дозволяє виокремити ті сили, які мають безпосереднє відношення до освітньої установи, виявити існуючі між ними взаємини та можливості освітнього закладу впливати на них. У той же час вивчення мезосередовища має велике значення для оцінки реального стану освітнього закладу і його конкурентоспроможності в регіоні, особливо великих і середніх освітніх установ, що претендують на лідерство в конкретних напрямках і програмах підготовки;

– мікрорівень характеризує структуру діяльності освітнього закладу і містить у собі головні його підсистеми: навчально-методичну, науково-консалтингову, господарську, економічну, управлінську, маркетингову діяльність, студентське/учнівське/батьківське середовище. Вивчення мікросередовища освітнього закладу дозволяє виявити внутрішні джерела ефективності його діяльності, сильні й слабкі сторони,

перспективи розвитку, наявність потенційних загроз стабільності його діяльності (наявність слабких ланок, наростання внутрішніх проблем) [8].

Водночас дослідження освіти як соціального інституту в контексті структуралістської парадигми дозволяє виявити: 1) позиції освіти як структуруючої структури зі своїми конкретними властивостями (здатність до самовідтворення, єдність об'єктивного і суб'єктивного, керованість з боку органів влади та управління); 2) особливості структурної трансформації освіти під впливом економічних, соціально-політичних, соціокультурних чинників; 3) освіту як факт буття, тобто її морфологію і факт свідомості (суб'єктивні диспозиції).

У рамках цієї парадигми можна виявити особливості досліджуваних соціальних груп – учасників освітнього процесу: наявність груп, причини утворення, їхній склад і розмір, особливості (фактичну тривалість існування, очікувану тривалість, періодизацію функціонування), ступінь впливу, відокремлені інтереси і причини їх утворення, паралельні відносини; систему формального/неформального контролю (правила-закони, правила-норми, правила-звичаї), об'єктивні чинники згуртованості; ступінь і глибину диференціації (розподіл владних повноважень, технічне оснащення, кількість щаблів влади, ієрархія).

Функціональна парадигма (Т. Парсонс [9], Р. Мертон [10], Р. Будон [11] та інші) тісно пов'язана зі структуралістською парадигмою, оскільки функція є однією з основних категорій понятійного апарату обох теорій. Сутність теорії полягає в тому, що будь-яка частина соціальної системи є функціональною для всієї системи, завдяки чому забезпечується високий ступінь інтеграції всього суспільства.

У рамках функціональної парадигми, зазвичай, вивчаються проблеми, що стосуються функціональної трансформації освіти під впливом економічних, соціально-політичних, соціокультурних чинників, досліджуються сталість/варіативність функцій (традиціоналістична/менеджерська) суб'єктів освітнього процесу (декана факультету, ректора), зміна змісту функцій керівників різного рівня. Це дозволяє визначати ступінь функціональності функції (функція – дисфункція), тобто яким чином (позитивно чи негативно) впливає введення системи платного навчання у ВНЗ на якість підготовки фахівців і на задоволення потреб економіки у фахівцях відповідного профілю, організаційне оформлення студентів контрактної та бюджетної форм і його вплив на мотиваційне і комунікативне середовище в групі. Вивченню підлягають як джерела функцій, до яких ми відносимо об'єктивні умови та суб'єктивні диспозиції (фінансування, правова база, способи кооптації ректорів і деканів), так і ступінь прояву функцій: латентні та приховані (наприклад, репетиторство), вплив введення ЗНО на демократизацію освіти тощо [4].

Теоретичним фундаментом феноменологічної парадигми, як відомо, є феноменологія Е. Гуссерля [12]. У рамках цієї парадигми можна говорити про розуміючу соціологію (М. Вебер [13]), символічний інтеракціонізм (Дж. Мід [14], Ч. Кулі [15]), етно-методологію (Г. Гарфінкель [16]), соціальне конструювання реальності (П. Бергер і Т. Лукман [17]). Головним у межах феноменологічної парадигми є описання таких феноменів, як чуттєвий досвід, уява тощо. Феномени, або “життєвий світ” (світ практичної діяльності або початковий досвід), є тим, що передує будь-якому пізнанню та є

предметом вивчення всіх варіантів феноменологічної соціології. Мета феноменології – з’ясувати зміст цього життєвого світу, який кожен учасник конструює сам і сприймає цей світ по-своєму. Це сприйняття одних частин реальності може в основному розділятися з іншими членами суспільства, а інших – помітно відрізнятись. Така суб’єктивна реальність може суттєво змінюватись під впливом зовнішніх умов. Життєвий світ можна пізнати лише за допомогою інтерсуб’єктивності (соціальність, яка є внутрішньою властивістю свідомості). Такий підхід дозволяє побачити об’єктивний світ як загальний для всіх, зрозуміти, що цей світ також сприймається іншими учасниками, як і конкретним суб’єктом, який при цьому сприймає інших як елемент власних біографічних ситуацій.

Застосовуючи феноменологічну парадигму в рамках соціології освіти, можна вивчати внутрішній світ учасників освітнього процесу: мотиви, потреби, цілі, інтереси суб’єктів. Для більш глибокого аналізу життєвий світ потрібно структурувати за такими різними підставами, як сталі форми власного досвіду та ієрархія його специфічних форм, особлива часова перспектива, просторове “розшаровування” життєвого світу, специфічні риси обраної спеціальності, життєво-світові простори [18]. Все це дає можливість характеризувати внутрішній світ освіти, його релятивність, випадковість, невизначеність. Для розуміння того, що стоїть за подією, необхідно враховувати такі параметри, як час, місце, які зумовлюють життєвий світ, статус кожного учасника освітнього процесу.

У межах феноменологічної парадигми відкриваються можливості дослідження таких проблем освіти: розгляд освіти як суб’єктивного та інтерсуб’єктивного життєвого світу; типи знань студентів і викладачів один про одного. При цьому знання можуть бути стереотипними (заснованими на апіорних оцінках зовнішнього вигляду, одягу, зачіски, стилю поведінки, емоційних характеристик, мови тощо), досвідними (отриманими в процесі взаємодії та трансформованими в стереотипи) та невизначеними, що втілюються через номінації та категоризації студентів і викладачів: “навішування ярликів” (поганий – гарний, тренер – аніматор, диктатор – демократ). Предметом дослідження можуть бути: освітній простір (авторитарний, діалоговий); ефективність різних форм освітнього дискурсу (усної та писемної); типологія стратегій навчання; роль освітніх технологій в освіті (дистанційне, онлайн-навчання, “кейсова” методика); актуальність і значущість нових інформаційних технологій (створення відкритого навчального простору); життєві стратегії учасників освітнього процесу, зміст цих стратегій, джерела мотивації, її структура; характер і ступінь включеності учасників освітнього процесу в групу, поведінково-діяльнісне середовище, комунікативно-референтне середовище; аналіз неформальних організацій в університетському середовищі, за допомогою яких відбувається індивідуалізація та самореалізація суб’єктів освітнього процесу.

Символічний інтеракціонізм акцентує увагу на міжособистісних відносинах учасників освітнього процесу: викладач – викладач, викладач – студент, студент – студент. Такі відносини виникають у конкретних ситуаціях у контексті символічної взаємодії та виявляються у вчинках, ролях, статусах суб’єктів освітнього процесу. Етнометодологія досліджує процедури та методи конструювання повсякденності учасників взаємо-

дії в межах освітнього процесу. “Розуміюча соціологія” цікавиться інтересами, мотивами, цінностями суб’єкта, які включені до процесу отримання професійних навичок майбутньої спеціальності.

При цьому треба зазначити, що багатство парадигм соціології не вичерпується цим переліком. Особливе місце в системі основних соціологічних теорій у сучасних умовах посідає практична парадигма, науковий та евристичний потенціал якої в полі освітніх досліджень, на наш погляд, є недостатньо використаним. Спочатку термін “практична парадигма” виконував у науковому дискурсі, скоріше, символічну функцію, поєднуючи різні спроби замінити уявлення про структурно-функціональну культуру або економічну детермінацію соціальної активності. Сучасні теорії практик багато в чому зобов’язані філософії Л. Вітгенштайна [19] та М. Хайдегера [20]. За Л. Вітгенштайном, сутність словам надає певна практика, і тут мається на увазі дещо більше, ніж просто контекстуальна зумовленість соціальної комунікації.

Основний акцент у теорії був зроблений на активній ролі колективної людської діяльності у відтворенні та трансформації соціальної системи, що й дозволило поняттю “практика” набути певної цінності для досягнення методологічних компромісів. Акцент робиться на активності діяча чи “соціального агента”, але із зазначенням системно-структурних обмежень, що дозволяє поєднувати теоретичні моделі соціальної реальності, традиційних суб’єкт-об’єктних моделей, через критику яких і розкривається зміст цього поняття.

Специфіка застосування практичної парадигми в полі наук соціогуманітарного циклу полягає в особливому ставленні до предмета та об’єкта дослідження, які не можна вивчати поза конкретним простором, часом, метою, тобто не в інструментальному вигляді (як він функціонує в реальному житті), а у вигляді абстрактних схем, структур або категорій. Теоретична рефлексія вченого є одним з можливих, але не єдиним способом пізнання, який до того ж сам заснований на практичних навичках, традиціях і процедурах, що дозволяють абстрагуватися від особистісних залучень як вченого, так і досліджуваного об’єкта [19]. Саме цим зумовлюється необхідність заміни пояснення детальним етнографічним описом, який не привносить теоретичних або ідеологічних категорій у досліджувані явища, та зверненням до типових, рутинних дій, які формують повсякденність і становлять основну частину соціального життя. Так, на думку Л. Вітгенштайна, найважливіші аспекти речей приховано за їхньою простотою та буденністю [19].

У різноманітті підходів до дослідження практик виокремлюються дві ключові ідеї, які допомагають побачити єдність практичної парадигми: “фоновий” характер і “розкриваюча” природа повсякденних практик.

Одним з ключових аспектів практичної парадигми є твердження про фоновий характер повсякденних практик, яке, на думку Л. Вітгенштайна, є ключовим елементом створення змісту повсякденної взаємодії. Витоки теорії беруть свій початок у гештальт-психології [19], що з’являється як напрям у психології на початку ХХ ст. завдяки німецьким психологам М. Вертгеймеру, К. Коффці та В. Келеру [21]. Її сутність полягає у вивченні людської психіки з позицій цілісних структур – гештальтів (нім. *Gestalt – постать*). Основним постулатом гештальтпсихології є розуміння первинних даних

як цілісних структур (гештальтів), які не виокремлюються з компонентів, що їх утворюють. Гештальтам притаманні власні характеристики і закони, зокрема, “закон групування”, “закон відношення” (фігура/фон).

Комплексне вивчення фігури і фону як цілісної структури в теорії Л. Вітгенштайна має прямий зв'язок з гештальтпсихологією та вивченням осмисленого зорового сприйняття. Сприйняття фігур на певному тлі – один з ключових принципів сприйняття осмисленим чином. Залежно від ситуації та особливостей сприйняття ролі фігури та фону можуть бути доволі різними. Зокрема, те, що сприймалось як окрема фігура, може витіснитися на задній план, стаючи фоном і даючи можливість виокремитися іншій формі. Фон не є чимось прихованим, але водночас його не помічають, оскільки він функціонує як умова, що додає змістовної визначеності фігурі. У більш широкому розумінні цю ідею можна перенести на механізми будь-якого змістоутворення. У контексті повсякденності або будь-якого іншого способу відтворення сенсу під “фоном” або “заднім планом” (підґрунтям) розуміється вся різноманітність людських дій у повному їхньому переплетінні. Аналізу підлягає не певна дія в певний момент, а вся їхня сукупність, яка й утворює певний фон, на якому сприймається будь-яка дія, і який формує судження, поняття та реакції [19]. Отже, найпростішим розумінням фонових практик є діяльнісний контекст, в якому інтерпретуються висловлювання або поведінка. Так, розуміння будь-якого висловлювання завжди передбачає внутрішнє посилання на загальнодоступний масив, яким, за своєю сутністю й є певна культура, а фонові практики – сукупність прийнятих у культурі, тобто узвичаєних моделей діяльності, способів комунікації, навичок поведінки з різними предметами тощо. Засвоєння фонових або неявних знань про певні змісти або практики в рамках визначеної культури забезпечує однозначність і гарантує відсутність проблем комунікації, оскільки вони є спільними для даної форми соціального життя.

Вагомий внесок у розбудову практичної парадигми, як відомо, належить П. Бурдьє. У його соціологічній теорії практики є породженнями “габітусу”, який представлений як система сталих диспозицій, що переносяться, структуровані структури, які схильні функціонувати як структуруючі структури, тобто як принципи, що породжують і організують практики та уявлення [22]. За П. Бурдьє, практики, з одного боку, є реакціями габітусу на соціальні виклики суспільства, а з іншого – проявами певного типу габітусу, що є характерним для певної соціальної групи, їхніми відмінними ознаками. У такий спосіб практики формують габітус і формуються ним, оскільки одночасно є і досвідом, і умовами його формування.

Описані нами поняття практик і практичний підхід у контексті дослідження академічної культури мають не лише теоретичне значення, але й можуть забезпечити принципово новий підхід до емпіричного вивчення освітнього простору. Освітні практики, як і будь-які інші соціальні практики, також надають сенс таким важливим ціннісним поняттям феномену академічної культури, як доброчесність, автономія, справедливість тощо, дійсний, а не декларативний сенс яких міститься саме в певних способах діяльності, на фоні яких вони використовуються. У різних типах академічних культур або традицій одні й ті самі поняття насправді означають зовсім різне. Розуміння цієї різниці можливе за умов аналізу діяльності людей в освітньому просторі з

позицій практичної парадигми, коли академічна культура студентів інтерпретується як система цінностей, переконань, зразків і норм поведінки, притаманних студентам університету як соціальній групі.

Зокрема, в освітньому просторі в контексті академічної культури розкривається те, як бути викладачем, науковцем, студентом тощо. Саме практики розкривають сутність поведінкових проявів (так звані “розкриваючі практики”) не лише залежно від конкретної культури, але й історично. Основу різних соціальних світів становить сукупність практичних навичок, які освоюються в процесі повсякденної взаємодії й тим самим розкривають осмислені ідентичності. У цьому сенсі набуття людиною статусу студента або викладача відбувається за рахунок освоєння необхідних в академічній діяльності навичок і стилю (певного набору практик), які відповідають певній академічній традиції.

Використання аналітичного підходу П. Бурдьє з дослідження повсякденності, дає нам змогу інтерпретувати академічну культуру як певний набір академічних практик, до яких ми відносимо як формальні (декларовані, документовані) прояви академічної культури, так і неформальні академічні практики.

До декларованих навчальних практик належать як всі види навчальних практик (відвідування лекційних та семінарських/практичних/лабораторних занять, підготовка та написання поточних письмових робіт, підготовка та захист кваліфікаційних робіт, підготовка та складання іспитів, складання поточного контролю з предмета), так і практики наукової діяльності (написання наукових статей, науково-дослідна робота з підготовки дипломних робіт). Позанавчальна діяльність студентів, що реалізується в формальному полі (участь у самодіяльності, громадська активність тощо), також розглядається як навчальна практика.

Неформальними проявами академічної культури студентів, які ми аналізуємо з позицій практичної парадигми, є такі феномени студентської повсякденності, як святкування екватору, відтворення забобонів у процесі підготовки та під час складання іспитів, вірування в прикмети, неофіційні церемонії посвяти в студенти.

Висновки. Таким чином, теоретичний потенціал практичної парадигми дозволяє розуміти академічну культуру як сукупність моделей поведінки суб'єкта, що набуваються ним в академічному просторі в процесі його адаптації до зовнішнього соціокультурного середовища, внутрішньої інтеграції та поділяються більшістю представників академічного середовища. Пізнавальні можливості теорії практик при її екстраполяції в академічне поле дозволяють досліднику аналізувати дії суб'єктів освітнього процесу, відкриваючи нові перспективи для розуміння їхньої мотивації. Також ми отримуємо інструментарій, за допомогою якого увага зосереджується на активній ролі колективної людської діяльності у відтворенні та трансформації соціальної системи, що в кінцевому підсумку дає поняттю “практика” можливість набуття цінності для досягнення методологічних компромісів. Акцент на активності діяча чи “соціального агента”, але із зазначенням системно-структурних обмежень, дозволяє поєднувати теоретичні моделі соціальної реальності традиційних суб'єкт-об'єктних моделей, через критику яких і розкривається зміст поняття практика. Все це, на наш погляд, надає можливість ґрунтовного вивчення феномену академічної культури особистості.

Список використаних джерел

1. Мангейм К. О специфике культурно-социологического познания. *Избранное: Социология культуры* / под ред. Е.О. Тучкова. Москва, Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000. 501 с.
2. Нечаев В.Я. Общество и образование. Москва: ИНФРА-М, 2003. 381 с.
3. Долголенко И.А. Образование как социокультурный феномен и предмет социальной философии. *Культура народов Причерноморья*. 2012. № 248. С. 176–179.
4. Леві-Строс К. Структурна антропологія. Київ: Основи, 2000. 387 с.
5. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
6. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. Москва: Гнозис, 1995. 310 с.
7. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Москва: А-сэд, 1994. 418 с.
8. Тюплина И.А. Парадигма как основание социологического анализа кризиса. *Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы*. Москва: Альфа-М, 2003. Т. 2. С. 613–614.
9. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва: Аспект Пресс, 1998. 270 с.
10. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. *Социс*. 1992. № 2-4. С. 118–124.
11. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. Москва: Аспект Пресс, 1998. 284 с.
12. Гуссерль С. Идея феноменологии: Пять лекций. Санкт-Петербург: Гуманитарная Академия, 2008. 224 с.
13. Вебер М. Избранное. Образ общества. Москва: Юрист, 1994. 704 с.
14. Мид Дж. От жеста к символу. *Американская социологическая мысль: Тексты* / под ред. В.И. Добренкова. Москва: МГУ, 1994. С. 116–120.
15. Кули Ч. Социальная самость. *Американская социологическая мысль: Тексты* / под ред. В.И. Добренкова. Москва: МГУ, 1994. С. 320–321.
16. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 335 с.
17. Бергер П., Лукман. Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва: Медиум, 1995. 323 с.
18. Курочко М.М. Парадигмальность и проективность образования: к постановке проблемы. *Социология образования*. 2007. № 1. С. 26–30.
19. Wittgenstein L. *Remarks on the Philosophy of Psychology*, vol. 1. Chicago: Chicago University Press, 1980, p. 97.
20. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
21. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Москва: Прогресс, 1987. 336 с.
22. Бурдьё П. Практический смысл. Санкт-Петербург, 2001. 102 с.

Отримано 26.11.18

References

1. Mannheim, K. (2000). On the Distinctive Character of Cultural-Sociological Knowledge. In E.O. Tuchkov (Ed.), *Selected works: Sociology of Culture*. Moscow, Saint Petersburg: Universitetskaya kniga [in Russian]
2. Nechaev, V.Ya. (2003). Society and education. Moscow: INFRA-M [in Russian]
3. Dolgolenko, I.A. (2012). Education as a socio-cultural phenomenon and the subject of social philosophy. *Kultura narodov Prichernomor'ya*, 248, 176-179 [in Russian]
4. Levi-Strauss, K. (2000). Structural Anthropology. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian]
5. Saussure, de F. (1999). Course in General Linguistics. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta [in Russian]
6. Lacan, J. (1995). The Function of Language in Psychoanalysis. Moscow: Gnozis [in Russian]
7. Foucault, M. (1994). The Order of Things. An archaeology of the human sciences. Moscow: A-cad [in Russian]

8. Tyuplina, I.A. (2003). Paradigm as the basis for sociological analysis of the crisis. In *Russian society and sociology in 21 century: social challenges and alternatives* (pp. 613-614). Moscow: Alfa-M [in Russian]
9. Parsons, T. (1998). The system of modern societies. Moscow: Aspekt Press [in Russian]
10. Merton, R. (1992). Social Theory and Social Structure. *Socis – Sociological Studies*, 2-4, 118-124 [in Russian]
11. Boudon, R. (1998). The place for disorder. The critique of the social change theory. Moscow: Aspekt Press [in Russian]
12. Husserl, E. (2008). The Idea of Phenomenology: Five lectures. Saint Petersburg: Gumanitarnaya Akademiya [in Russian]
13. Weber, M. (1994). Selected works. Image of the Society. Moscow: Yurist [in Russian]
14. Mead, G. (1994). From Gesture to Symbol. In V.I. Dobrenkov (Ed.), *American sociological thought: Texts* (pp. 116-120). Moscow: MGU [in Russian]
15. Cooley, C. (1994). Social Self. In V.I. Dobrenkov (Ed.), *American sociological thought: Texts* (pp. 320-321). Moscow: MGU [in Russian]
16. Garfinkel, H. (2007). Studies in ethnomethodology. Saint Petersburg: Piter [in Russian]
17. Berger, P., Luckmann, T. (1995). The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. Moscow: Medium [in Russian]
18. Kurochko, M.M. (2007). Paradigm and the projectivity of education: to the problem statement. *Sotsiologiya obrazovaniya – Sociology of education*, 1, 26-30 [in Russian]
19. Wittgenstein, L. (1980). Remarks on the Philosophy of Psychology, vol. 1. Chicago: Chicago University Press.
20. Heidegger, M. (2003). Being and time. Kharkov: Folio [in Russian]
21. Wertheimer, M. (1987). Productive thinking. Moscow: Progress [in Russian]
22. Bourdieu, P. (2001). Practical Reason. Saint Petersburg [in Russian]

Received on 26.11.18