

**МОРФОГЕНЕЗ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

Ноздрина Н.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, истории и социологии
Брянского государственного технического университета (Россия)

УДК 373.1
ББК 74.202.2

В данной статье рассматриваются морфогенез социального пространства на примере современного педагогического процесса как сложной социальной системы. Морфогенез, как процесс, существует в таких понятиях, как «агент», «структура», «культура» и «эмерджентность». Именно эти термины являются ключевыми во всей теории М. Арчер, которая работает в парадигме критического реализма.

Ключевые слова: морфогенез, агент, структуры, эмерджентность, воспитательные процесс.

Nozdrina N.A.

MORPHOGENESIS OF SOCIAL SPACE EXEMPLIFIED BY THE MODERN PEDAGOGICAL PROCESS

This article focuses on the morphogenesis of social space exemplified by modern pedagogical process as a complex social system. Morphogenesis, as a process, exists in such notions as «agent», «structure», «culture» and «emergence». These terms are key in the whole theory of M. Archer, who works in the paradigm of critical realism.

Key words: morphogenesis, agent, structure, emergence, pedagogical process.

Одним из важнейших направлений социологических теорий в наши дни, является агент-структурная интеграция. Многие ученые по всему миру развивали тему агент-структурного синтеза на протяжении последних двух десятилетий XX-XXI вв. Основные социологи, внесшие наибольший вклад в развитие этой проблематики – Э. Гидденс, П. Бурдье, Ю. Хабермас, М. Арчер.

Возникший интерес к этой проблеме, связан прежде всего с сильноразвивающимися процессами глобализации и глобализации в современном мире.

Агент-структурное взаимодействие и их взаимное существование одна из основных проблем современной социологии.

В нашей статье, речь пойдет о подходе М. Арчер к изучению агент-структурного синтеза. Ее теория носит название «Морфогенеза», что в буквальном переводе с греческого означает «формообразование» (*morphe* форма и *genesis* происхождение). Понятие морфогенеза заимствовано из таких наук, как генетика и биология. Подход М. Арчер сильно отличается от существующих социологических теорий взаимодействия агента и структуры.

В состоятельности и эффективности теории морфогенеза не может возникнуть никаких сомнений. М. Арчер занимается работой над ней и ее развитием приблизительно 35 лет.

М. Арчер выделяет три главных аспекта общности критического реализма и морфогенетического подхода. Во-первых, это реляционность всего существующего. «Реляционность (от лат. *relatio* – отношение) – наличие *отношений*; условие существования, признак и общее свойство всех объектов, обладающих способностью к рефлексии (отражению иного в себе)» [1, с.25]. Во-вторых, «исторические конфигурации и курсы, взятые социальными структурами, являются морфогенетическими по своей природе, что не соответствует ни одной из традиционных аналогий – механической, органической, или кибернетической, – но сформировано и изменено взаимодействием между ее элементами, частями и людьми. Это означает, что общество открыто и не завершено в его разработке» [6, с.38]. И третий аспект, важность «*wertrationalitat*» (ценностная рациональность) для понимания агентности. «Это является главным в участниках общества, которые никогда не должны пониматься, как простые образцы инструментальной рациональности, как это имеет место быть в модели *homo "economicus"*» [2, с.102].

М. Арчер в своей теории также использует такой онтологический принцип как аналитический дуализм. Данный принцип представляет собой рассмотрение понятий культура, структура и агент автономно, отдельно друг от друга. При этом фокус изучения

социологии падает на рассмотрение действий и взаимодействий между этими различными уровнями. При таком рассмотрении действия, взаимосвязь между структурой, культурой и агентом будут заключаться и обуславливаться именно им, самим действием. Влияние агента на структуру будет осуществляться в проделанных им действиях с другими агентами, а влияние структуры на агента будет заключаться в предопределенности этих действий [5, с. 75].

Агент в теории морфогенеза М. Арчер не является эпифеноменом всего социального. Агент может как взаимодействовать со структурой, так и противостоять ей. На основе этого можно определить в какие отношения – упорядоченные или конфликтные – агенты вступают друг с другом. Взаимоотношения между агентами, в свою очередь, определяют стабильность или нестабильность социальных, структурных отношений [3, с. 36].

Кроме того, М. Арчер утверждает, что личностная идентичность – это все проблемы, ценности и идеи индивида, расположенные в «должном порядке», согласно нашим приоритетам. Социальная идентичность – это те проблемы, которым индивид уделяет особое внимание (ultimate concerns [10, с. 24]) и прикладывает силы для их решения. Приоритеты и характер проблем определяют нашу социальную роль в обществе.

Понятие структуры, при этом, в теории морфогенеза тесно переплетено с понятием культуры. Основными характеристиками структуры являются стратифицированность, предопределение и эмерджентность. При этом структура может как ограничивать действия индивидов, так и способствовать им. М. Арчер пытается уйти от понимания влияния структуры на агента, как детерминанты. Взаимное влияние агента и структуры друг на друга, есть суть развития всего социального, тогда, как структура есть сфера материальных явлений и интересов, культура предполагает нематериальные явления и идеи. Культура в понимании М. Арчер есть контекст теорий, убеждений, идей, традиций и представлений любого действия [4, с. 89].

Одним из ключевых понятий теории М. Арчер, является понятие эмерджентности и эмерджентных свойств. Эмерджентность, в целом, представляет собой независимое возникновение структуры из социальных взаимодействий между акторами. Независимость возникновения, в свою очередь, порождает возникновение таких свойств системы, которые не присущи ее отдельным элементам и не могут быть поэтому объяснены с их помощью – такие свойства называются эмерджентными. При этом М. Арчер выделяет три типа эмерджентных свойств: структурные, культурные, агентационные. К первым, относятся такие свойства, как социальные институты, распределе-

ние ролей и ресурсов, стратификация общества и т.д. Структурные эмерджентные свойства, прежде всего, связаны с материальной и властной сферами жизни. Культурные эмерджентные свойства представляют собой убеждения, идеи, представления, традиции, ценности, все то, что составляет культурное пространство и культуру. Эмерджентные свойства агента – это слияние социальной и персональной идентичностей и их взаимодействие между собой [8, с. 10].

Морфогенез, как процесс, является основным в теории М. Арчер. Это понятие происходит из теории систем. В самом общем представлении, морфогенез – это процесс взаимодействия, влекущий за собой дальнейшие изменения и создание нового. Морфогенетический подход, говорит о том, что конечным результатом взаимодействия, является структурное усложнение. Морфогенез тесно связан с эмерджентными свойствами в любом их проявлении – как свойствами агента, так и свойствами структуры и культуры, которые, в свою очередь, участвуют в процессе морфогенеза. Этот процесс цикличен. При этом морфогенетический цикл по М. Арчер можно представить в виде 3 этапов. На первом этапе эмерджентные свойства, образованные в прошлом, становятся предпосылками для взаимодействия агентов, и обуславливают их. Второй этап – есть взаимодействие, причем взаимодействие как агентов между собой, так и структуры, и агента, культуры и агента, т.е. всех трех компонентов. Третий этап – результат их взаимодействия, представляет собой развитие и создание новых эмерджентных свойств, а также усложнение структуры, в целом. Цикличность данного процесса заключена в том, что эмерджентные свойства, образованные на третьем этапе, с течением времени становятся предпосылками для дальнейшего развития и взаимодействия агентов. Время при этом занимает центральное место в морфогенетической теории [1, с. 57].

Выделяя 3 типа эмерджентных свойств, также необходимо различать и 3 типа морфогенеза. Морфогенез культуры, морфогенез структуры и морфогенез агента. Морфогенез структуры связан с взаимодействием агентов, и как результат – возникновение новых эмерджентных свойств. Морфогенез культуры связан с отношением и взаимодействием между культурными агентами. Результатом морфогенеза культуры при этом будет усложнение культурной системы. Трансформация, совершенствование культуры, и структуры ведут за собой возникновение новых норм, ценностей, традиций, идей, принципов и т.д. В этой новой среде, что вполне логично, происходит изменение и самого агента, как непосредственного участника этих преобразований. Взаимосвязь между агентом, структурой и культурой заключается в том, что изменения в системе порождают изменения агента.

Взаимосвязь, в данном случае, двухсторонняя, т.к. устойчивость установок агента, влечет за собой сохранение и консервацию существующей структуры. «Наш главный интерес к культурной системе заключается именно в ее двойной взаимосвязи с человеческой деятельностью; т. е. с ее влиянием на нас... и нашим влиянием на нее» [4, с. 91].

Говоря о морфогенезе агента, необходимо упомянуть и личностный морфогенез. Он связан прежде всего с трансформацией и развитием социальной и личностной идентичностей. Это связано с переосмыслением своего «Я», «меня», «мы» и «Вы». Первая пара представляет собой личностную идентичность первичного агента, который развиваясь, трансформируется в корпоративного агента.

Итак, в основе теории морфогенеза М. Арчер лежат 4 общих положения. Во-первых, структура состоит из логически взаимосвязанных элементов; стратификация внутри структуры, обуславливает ее дальнейшее развитие. Во-вторых, структура оказывает причинное и предусматривающее воздействие на агентов и их деятельность. В-третьих, изменения внутри структуры ведут к ее усложнению к совершенствованию, к образованию новых эмерджентных свойств структуры. В – четвертых, изменения структуры и агента взаимосвязаны, взаимозависимы друг от друга. Появление новых социальных институтов, социальных норм обуславливают изменения самого агента.

Теория М. Арчер, и лежащий в её основе принцип аналитического дуализма, хорошо применим на практике для изучения связей и взаимодействий между индивидом и обществом, а эмерджентность, и эмерджентные свойства, которым автор уделяет большое внимание, открывают новый уровень или аспект изучения таких явлений, как стратификация, социальные институты, сложные социальные системы.

Педагогический процесс – это сложная социальная система, это не просто совокупность определенных компонентов, а сложная система взаимосвязанных составных частей. Каждая из этих частей, в свою очередь, является тоже системой, но уже второго порядка (более низкого уровня). По своей структуре она может состоять из систем третьего уровня (порядка) и т.д.

Такое представление о педагогическом процессе сформировано на основе системного подхода к рассмотрению явлений и процессов деятельности. В соответствии с ним всякий объект как система обладает такими характеристиками как: компоненты системы; структура системы (взаимное расположение и взаимодействие компонентов); функции системы; факторы объединяющие систему (интегральные факторы). При этом систему можно определить как целостное обра-

зование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах [11, с. 12].

В отношении педагогического процесса системой высшего порядка является система воспитания в стране. Системой второго порядка или подсистемой первого является система образования субъекта Федерации (области, края, республики). Системой третьего порядка будут системы образования в городах, районах. Педагогический процесс школы будет, таким образом, подсистемой районной воспитательной системы. Он состоит, в свою очередь, из многих подсистем, среди которых заметны, прежде всего, дидактическая система, система внеклассной воспитательной работы, система управления и система материально – технического обеспечения. Их подсистемами являются система работы учителя, система работы классного руководителя, система работы директора школы и т.д. Урок – основная форма учебно-воспитательной работы в школе тоже рассматривается современными дидактами в качестве системы, все элементы которой отражают основные положения современной дидактики и направлены на воспитание учащихся. Правомерны утверждения, например, о системе нравственного воспитания в школе, системе дидактических средств, системе методов воспитания и др.

Таким образом, система – это реально и объективно существующее положение в воспитании как общественном явлении и, с другой стороны, отражение этого положения в мышлении, способ познания, характеризующийся глубиной, всесторонностью анализа, обобщения структуры, а также связей изучаемого объекта [12, с. 69].

В конце 80-х и в 90-х гг. XX в., в период особого увлечения идеями педагогического творчества, стали различать обычные педагогические системы и авторские. Последние характеризуются каким-либо существенным новшеством по сравнению с обычными или рациональным и своеобразным сочетанием известных форм, методов деятельности, обеспечивающим высокие результаты учебно-воспитательной работы. Используя их, авторы (директора школ, учителя, классные руководители) добиваются лучших результатов благодаря инновационной деятельности.

К числу известных авторских систем относят, например, системы учителя математики из г. Донецка В.Ф. Шаталова, учителя изобразительного искусства, черчения и труда из подмосковного г. Реутова И.П. Волкова, учителя русского языка и литературы из г. Санкт-Петербурга Е.Н. Ильина и др. Среди школьных авторских систем известны системы учебно-воспитательной работы московской школы № 825 (директор В. А. Караковский), Зоринской школы Обоянского района Курской области (директор Б.О.Полянский),

Шумячской школы Смоленской области (директор В.Ф. Алешин) и др. Они описаны самими авторами и учеными-педагогами и психологами в педагогических изданиях. Естественно, авторскими были системы И.Г.Песталоцци, Д. Дьюи, С. Френе, С.Т. Шацкого А.С.Макаренко и других великих педагогов прошлого.

Важным фактором, объединяющим педагогический процесс в единое целое, является внешний, организационный фактор – *деятельность государства*, его органов по регулированию и управлению системой народного образования, воспитательной деятельностью других компонентов педагогического процесса.

При этом государство оказывает решающее влияние на определение содержания образования в учебных заведениях и воспитательных учреждениях (в том числе и в негосударственных); обеспечивает материально-технические и финансовые условия для реализации воспитательных целей в государственных учебно-воспитательных заведениях, через административно-управленческую и законодательно-правовую деятельность влияет на семью, общественность, и средства массовой информации; направляет их воспитательную работу на реализацию общей цели воспитания.

Способствуют объединению педагогического процесса в систему также природа страны, язык, обычаи и религия народа, господствующая идеология.

Интегративным фактором педагогического процесса является также повседневная практическая *деятельность педагогов* – школьных учителей, воспитателей других учреждений, профессиональных педагогов, работающих в средствах массовой информации и др. Они являются непосредственными организаторами и координаторами воспитательной деятельности школы, семьи, общественности. Через их деятельность общая цель, формы и методы воспитания выступают в единстве для всех, в том числе, и для непрофессиональных участников процесса, превращаясь в существенные интегративные факторы.

Наиболее мощным интегративным влиянием в педагогическом процессе обладает *деятельность самих воспитанников*, их стремление и способность к изменению, совершенствованию своего физического, и духовного облика. Это свойство воспитанников постоянно во времени и в пространстве, присуще им всегда, в любом возрасте, условиях жизни, образе действий [15, с. 104].

Являясь самой существенной (фактически, единственной) причиной изменения и развития личности, деятельность воспитанника корректирует воздействия различных воспитателей, преобразуя их в соответствии с индивидуальными особенностями. Тем самым

разрозненные, а нередко и разнонаправленные воздействия координируются на уровне их восприятия, реализуясь лишь в той части, которая соответствует индивидуальности воспитанника, отвечает направленности его личности или сиюминутным интересам. Вследствие этого, педагогический процесс, будучи массовым по своим видимым внешним проявлениям, индивидуален в своей сущности, благодаря тому, что воспитанник – всегда субъект воспитания, субъект педагогического процесса, а не пассивный объект внешних воздействий.

В том случае, когда деятельность воспитателей и воспитанников объединена общей для тех и других целью, качество системы проявляется наиболее зримо. «Цели задают систему, определяют ее характер. Но цели и задаются, и реализуются людьми. Вместе с ее авторами «творят» систему педагоги, сами дети, те взрослые, которые включены в жизнь школы. Но только тогда все эти люди становятся истинными творцами системы, когда они спаяны в единый воспитательный коллектив школы» [10, с. 11].

Воспитательная система школы – система открытая, так как школа находится в среде, и последняя во многом определяет характер всех остальных компонентов системы. Стремясь к целостности, к гармонии, воспитательная система школы по-разному реагирует на внешние раздражители, на вторжения извне. Одни – те, что не соответствуют ее природе, она игнорирует или отчуждает, другие – преобразует согласно своей сути и включает их в себя... «Сильные» воспитательные системы способны во многом подчинять своему влиянию окружающую среду и даже преобразовывать ее по своему образу и подобию [5, с. 19]. Так было у Р.Оуэна, С.А.Рачинского, А.С.Макаренко, С.Френе и др.

Важным интегративным фактором педагогического процесса является педагогическая наука. С развитием цивилизации по мере увеличения значимости научного знания в жизни общества возрастают роль и возможности педагогики в определении общей и частных целей воспитания, в оказании влияния на использование субъектами педагогического процесса научных форм и методов воспитания.

Итак, педагогический процесс – это социальная система, целью которой является воспитание детей, молодежи, всего населения страны. Будучи процессом общественным, педагогический процесс в то же время по природе своей индивидуален. Мера его целостности в каждом отдельном случае особенная. Примерно так же, как и в случае с другими сложными социальными системами, они являются, исключительно совершенными саморегулирующимися системами. Но функционируют эти системы неодинаково – иногда утрачивают некоторые функции, изменяется функци-

онирование и т.п. Однако и в этих случаях они остаются сложными социальными системами, пока функционируют.

Таким образом, в педагогическом процессе, мера его целостности зависит от наличия и развитости всех его субъектов, скоординированности действий на субъектном и процессуальном уровнях. Например, на уровне отдельных воспитательных коллективов (частных систем – школы, семьи) исключительно велико значение единой общей цели воспитания как интегративного фактора системы. Нет общей цели, нет и воспитательной системы. Если для школы это мало характерно (общая цель «задана» государственным заказом и профессиональным сознанием учителей), то для семьи, например, отсутствие общей цели в воспитании – явление распространенное (как для разных семей, так и для членов одной семьи). Однако это не означает, что в этом случае нет педагогического процесса как системы.

В связи с этим есть возможность утверждать, что одним из новых качеств, которым обладает педагогический процесс по сравнению со всеми его частями, является его *сопротивляемость внешним воздействиям*, «стремление» к самосохранению. Можно назвать это качество буферностью, способностью противостоять неблагоприятным влияниям. Оно проявляется, в том числе, и в способностях компенсировать недостатки деятельности одних элементов за счет интенсификации работы других. Принимая воздействия, чуждые ее природе, система внутренне или внешне в каких-то элементах изменяется, перестраивается, но продвижение к «своей» цели. Это качество обуславливает *автономность системы*. Так, например, отвергаются системой необоснованные административно внедряемые новшества. Они «не приживаются», несмотря на подчас немалые усилия администраторов.

Еще одним новым качеством педагогического процесса является его *способность к достижению общей цели воспитания*, например формирования целостной, всесторонне развитой личности. Ни один отдельно взятый компонент педагогического процесса такой «способностью» не обладает. Реализация этой способности возможна в той мере, в какой его компоненты интегрированы в систему [9, с.8].

Новые качества в системе появляются благодаря взаимодействию ее частей и потому, что каждый элемент, решая свою задачу, вносит определенный вклад и в решение задач других элементов. Например, детская музыкальная школа, решая задачу музыкального образования своих учащихся, вносит свой вклад в их эстетическое воспитание вообще. Более того, на занятиях в этой школе дети развиваются в умственном и нравственном отношениях. Эти и другие воспитатель-

ные задачи школой не игнорируются, они решаются в ходе освоения специфического содержания, а через систему управления их решение контролируется и стимулируется. То же можно сказать и об уроках отдельного учебного предмета в общеобразовательной школе.

В этом состоит суть морфогенеза социального пространства на примере современного педагогического процесса.

Литература:

1. Арчер М. Реализм и морфогенез // Социологический журнал. 1994. №4. С. 50-68.
2. Archer Margaret S. The trajectory of the morphogenetic approach // Sociologia, problemas e practicas. 2007. №54.
3. Битиас Б. Структура процесса воспитания. Каунас, 1984. 190с.
4. Дидактика средней школы. М. 1982. 192 с.
5. Ильина Т.А. Педагогика. М., 1984. 256 с.
6. Курбатов В.И. Современная западная социология. Ростов-на-Дону, 2001. 416 с.
7. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. М., 1997. 512 с.
8. Маникас П. Т. Критический реализм и социальная теория // Социологические исследования. 2009. №11. С. 3-14.
9. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. №3. С.3-10.
10. Осипчук Л. Теория морфогенеза Маргарет Арчер как попытка синтеза «структура-агентность» // Социология: теория, методы, маркетинг. 2007. №2. С.10-21.
11. Примерное содержание воспитания школьников. М., 1976. 140 с.
12. Разумовский О.С. Толковый словарь по темпорологии. М., 1989. 274 с.
13. Ритцер Д. Современные социологические теории. СПб, 2002. 688 с.
14. Слостенин В. А. Педагогика. М., 1997. 256 с.
15. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. М., 1998. 50 с.

References:

1. Archer M. Realism and morphogenesis // Sociological journal. 1994. №4. P. 50-68.
2. Archer Margaret S. The trajectory of the morphogenetic approach // Sociologia, problemas e practicas. 2007. №54.
3. Bitiias B. The structure of the pedagogical process. Kaunas, 1984. 190p.
4. Didactics of secondary school. M. 1982. 192 p.

5. Iljina T.A. Pedagogics. M., 1984. 256 p.
6. Kurbatov V.I. Contemporary Western Sociology. Rostov-on-Don, 2001. 416 p.
7. Likhachev B.T. Introduction to the theory and history of educational values. M., 1997. 512 p.
8. Manikas P.T. Critical realism and social theory // Sociological Research. 2009. №11. P. 3-14.
9. Nikandrov N.D. Values as a basis of educational goals // Pedagogics. 1998. №3. P.3-10.
10. Osipchuk L. Margaret Archer's theory of morphogenesis as an attempt to synthesize the «structure-agent» // Sociology: theory, methods, marketing. 2007. №2. P.10-21.
11. Exemplary content of education of schoolchildren. M., 1976. 140 p.
12. Razumovsky O.S. The explanatory dictionary on temporology. M., 1989. 274 p.
13. Ritzer D. The Modern Sociological Theories. SPb, 2002. 688 p.
14. Slastenin V.A. Pedagogics. M., 1997. 256 p.
15. Schurkova N.E. The program of education of students. M., 1998. 50 p.