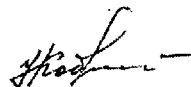


На правах рукописи



КОБЖИЦКАЯ Нина Зиновьевна

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФУНКЦИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ В
ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

Специальность 22.00.04 – Социальная структура,
социальные институты и процессы

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Иркутск 2006

Работа выполнена на кафедре регионоведения и социальной экономики
Иркутского государственного университета

Научный руководитель: доктор философских наук, доцент
Кармадонов Олег Анатольевич

Официальные оппоненты: доктор социологических наук, профессор
Антонова Людмила Львовна

кандидат социологических наук, доцент
Баёв Павел Анатольевич

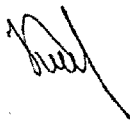
Ведущая организация: кафедра социологии и социальной работы
Байкальского государственного университета
экономики и права

Защита состоится «12» 10 2006 г. в 12 часов на заседании
диссертационного совета Д 212.074.02 по защите диссертаций на соискание
ученой степени доктора наук в Иркутском государственном университете по
адресу: 664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, ауд. 410.

С диссертацией можно ознакомиться в Региональной научной
библиотеке Иркутского государственного университета по адресу: 664003, г.
Иркутск, бульвар Гагарина, 24.

Автореферат разослан «11» 09 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат философских наук, доцент



Ю.А. Киселев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Проблема содержательных сторон процесса социализации в структуре института образования, и тесно связанные с ними проблемы социокультурного воспроизводства, распространения определенных культурных ценностей и норм стоит сегодня крайне остро в российском обществе. Общеизвестны тревожные признаки криминализации и усвоения других девиантных практик отечественной молодежью, не могут также не беспокоить тенденции депривации и сегрегации, проявляющиеся сегодня, фактически, в сфере российского образования, как высшего, так и среднего. Существует, очевидно, и связь между первичной и вторичной социализацией в стенах школ и университетов и уровнем социального конфликта и толерантности, между неявными содержательными характеристиками учебной программы российских образовательных структур и степенью гуманистической рефлексивности российской молодежи и общества в целом. В любом, самом (гипотетически) «деидеологизированном» социуме институт образования будет по-прежнему являться индуктором и медиатором смыслов, значений и установок. Определенный комплекс идей создает определенное общество, и институт образования, будучи феноменом исторической протяженности, как ретроспективного, так и перспективного характера, с одной стороны является объектом «социального конструирования реальности», с другой же – выступает активным субъектом этого процесса. Ценности, взгляды и идеи, реализуемые через внутреннюю практику высшей и средней школы, создают соответствующий тип социума и социальных отношений. В силу этого, исследование практики российского образования на предмет её социализирующей составляющей представляется весьма актуальным и необходимым. Учитывая вместе с тем, то обстоятельство, что социализация всегда имеет своих доноров и реципиентов, представляется необходимым исследовать обе стороны процесса для установления корреляций или противоречий, с обязательным учетом «фонового» фактора трансформирующегося социума, придающего социализации, как и другим социальным процессам в российском обществе, весьма специфичный характер.

Немалый интерес, по нашему мнению, представляет также изучение содержательных сторон российской образовательной практики в связи с включением России в международные интеграционные процессы в сфере высшего образования, что, по нашему убеждению, ставит не только проблемы технологической совместимости, но и вызывает серьезные вопросы относительно содержательного и качественного соответствия образовательных систем, прежде всего – с точки зрения мировоззренческих ценностей и идеалов.

Степень научной разработанности проблемы. Собственно феномен социализации является традиционным объектом внимания в социальной науке, теоретическую базу в исследовании которого составили труды в

рамках таких направлений, как психологическое (З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже), интеракционистское (Ч.Х. Кули, Дж.Г. Мид, Г. Блумер), и функционалистское (Т. Парсонс). Несмотря на различия в теоретических основаниях, практически все названные трактовки социализации исходят из общих посылок о том, что: личность есть в высшей степени социальный продукт, то есть формируемый в ходе повседневного взаимодействия с другими членами группы; самоидентификация, как инструмент социализации, носит позитивный (есть «такие же, как я») и негативный (есть «другие») характер; процесс социализации может быть подразделен на стадии и этапы, которые определяются возрастом, обстановкой и набором конкретных норм, передаваемых в данный период; «обобщенный другой» выступает совокупностью ролей, которые необходимо принять, и принципов, которые необходимо усвоить; «значимые другие» есть агенты социализации, которые представлены ровесниками, семьей, школой, средствами массовой информации; возможны десоциализация и ресоциализация. Полемичным остается характер содержательных и телеологических аспектов социализации, или суть передаваемых норм и ценностей и конечная цель данного процесса. Свой вклад в дискуссию такого рода внесли критическая педагогика и критическая социология, в лице, прежде всего, таких представителей, как И. Иллич, П. Фрейре и М. Кастельс, Г. Жиро и М. Эйпл, общей канвой рассуждений которых является критика политической ангажированности процесса социализации в институте образования и, соответственно, актуализация проблематичности действительного морального и гражданского воспитания молодых поколений.

Особенности социализации в институте образования в условиях социальных трансформаций российской общества рассматриваются отечественными коллегами преимущественно в ценностном аспекте, то есть, с точки зрения транслируемых в образовании ценностно-нормативных систем, причем, как в отношении объекта (студентов, учащихся), так и агентов (учителей, преподавателей) социализации. В российской социологии в таком ракурсе исследуется социализация в работах К.Ш. Ахиярова, А.Ф. Амирова, В.А. Балханова, В.Э. Бойкова, М.В. Лисаускене, Ю.Р. Вишневого, В.Т. Шапко, В.А. Решетникова, В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз, И.Н. Ивановой, В.А. Колесникова, И.И. Кравченко, Н.Н. Никитиной, М.Ю. Попова, А.В. Соколова, И.О. Щербаковой, Т.А. Панковой.

Российский институт образования в трансформационном контексте рассматривается в работах Н.Е. Покровского, осуществляющего анализ высшего образования с точки зрения вызовов глобализации, Д.Л. Константиновского, исследующего образование в перспективе проблематики социального равенства и депривации, А.О. Грудзинского, уделяющего внимание особенностям функционирования института образования в новейших экономических условиях, Ю.С. Давыдова, рассматривающего российскую систему образования в контексте международной интеграции данной сферы, В.П. Овечкина, анализирующего институт образования с точки зрения его обусловленности как культурными, так и технологическими

инновациями, В. Томуска, исследующего постсоветскую трансформацию высшего образования с позиций критической социологии.

Феномен социальных трансформаций в его институциональных аспектах, анализируется в трудах Т. Парсонса, чье понимание проблемы социального изменения отличается преимущественным вниманием к экспрессивной, или аффективной составляющей феномена символических структур, конституирующих социальную систему, Н. Элиаса, доказывавшего, что в случае человеческих обществ и человеческих языков гибкость и способность к изменению развиты до такой степени, что широкие трансформации социальной жизни могут происходить в течение биологической жизни одних и тех же человеческих особей, З. Маха, считающего, что трансформация социальной системы обусловлена, прежде всего, конкуренцией противостоящих символических комплексов – рутинизированного и вновь-возникающего, Ш. Эйзенштадта, определявшего при рассмотрении логики и характера социальных трансформаций в качестве наиболее зрелищного, по его мнению, подхода теоретическую конвергенцию символических и институциональных характеристик социальной организации и предпринявшего попытку синтеза структуралистских, интеракционистских и функционалистских трактовок социального изменения.

В отечественной социологии социальные трансформации в институциональной перспективе исследуют Т.И. Заславская, с фокусом на логике формирования и особенностях функционирования новой институциональной структуры российского общества, работы, созданные в рамках так называемого социокультурного направления в российской социологии, и принадлежащие, прежде всего, А.С. Ахиезеру, Н.И. Лапину и Г.Г. Дилигенскому, анализирующих, преимущественно, базовые ценности социальных групп, определяющие тот или иной характер трансформации того или иного социокультурного типа общества, С.Г. Кирдина, автор концепции институциональных матриц, трактующая институты как глубинные, исторически устойчивые основы социальной практики, обеспечивающие воспроизводство социальной структуры в разных типах обществ.

Объектом исследования является процесс социализации в контексте института образования.

Предметом исследования выступают содержательные характеристики процесса социализации в системе образования и особенности её реализации с точки зрения межпоколенческой социокультурной трансмиссии в условиях трансформирующегося российского общества.

Цель и задачи исследования. Целью исследования является анализ содержания, направленности и специфики процесса социализации, осуществляющегося в российском институте образования в условиях быстрых и глубоких социальных трансформаций. Данная цель определила постановку и решение следующих задач:

- критический анализ и операционализация ключевых категорий институционального порядка – институт, институционализация, и институционализм;
- анализ эвристического потенциала неинституционального подхода в исследовании феномена социальных трансформаций;
- анализ особенностей функционирования института образования в контексте вызовов современности;
- исследование особенностей восприятия феномена власти и властных отношений как телеологического аспекта социализации в межпоколенческой перспективе;
- анализ особенностей содержательных аспектов социальной памяти как одного из структурных факторов социализации в диахронической оппозиции агентов и объекта процесса;
- исследование специфики адаптационных ориентаций и стратегий агентов и объекта социализации в условиях трансформирующегося общества.

Гипотеза исследования. Процесс социализации, осуществляющийся в институте образования в условиях глубоких структурных трансформаций российского общества характеризуется противоречивостью и дискретностью содержательного плана передаваемых в межпоколенческой трансмиссии социальных представлений, демонстрирует редуцированную социокультурную преемственность и слабость механизмов социокультурной репродукции, что обусловлено структурной размытостью и аксиологической неопределенностью мировоззренческого каркаса всего непрерывно реформируемого российского общества, что проблематизирует и роль института образования как эффективного агента социализации.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения неинституционализма в его социологической транскрипции (П. Димаджио, У. Пауэлл, В. Ни, М. Бриштон), и теория морфогенеза М. Арчер, использованные автором при анализе феномена институционализации вообще и функционирования института образования, в особенности; концепция мнемонической социализации Э. Зерабавела и концептуальные подходы к феномену социальной памяти, сформулированные в работах Б. Шварца, М. Хальбвакса, П. Нора, Б.В. Дубина, и Л.Д. Гудкова, послужившие основой для рассмотрения социализации, как процесса социокультурной репродукции; положения теории критической педагогики М. Кастельса, П. Фрейре и Г. Жиро, и концепция скрытой учебной программы, развитая в работах социологов критического направления М. Эйпла и Э. Марголиса, на основе которых анализировался процесс социализации, с точки зрения его содержания, специфики, социо-политической и социо-экономической обусловленности.

При рассмотрении социальных трансформаций автор опирался на концептуальные положения работ социологов, рассматривавших социальное изменение, прежде всего, в институциональной и социокультурной перспективах – Т. Парсонс, Н. Элиас, З. Мах, Ш. Эйзенштадт, Н.И. Лапин, А.С. Ахиезер, Г.Г. Дилигенский.

При обосновании феноменов генерационных разрывов и институционализированного хаоса автором были использованы некоторые категории теории нелинейных систем в её интеракционистском преломлении (Т.Р. Янг), и элементы культурной типологии М. Мид, в частности понятия кофигуративной и префигуративной культур.

Эмпирической базой исследования являются материалы конкретного социологического исследования, осуществленного автором в 2005-2006 гг., направленном на изучение и сравнительный анализ специфики социальных представлений и социально-профессионального самочувствия в четырех целевых аудиториях – студенты I курса Иркутского государственного университета (N = 200), студенты IV курса Иркутского государственного университета (N = 200), всего – 400 чел. (5,5% от генеральной совокупности – 7200 чел. (количество всех студентов I и IV курсов ИГУ), погрешность выборки составляет 3%), учителя средних школ из различных районов Иркутской области, обучающиеся в Иркутском институте повышения квалификации работников образования (N = 130 чел.), и преподаватели вуза (Иркутский государственный университет и Иркутский государственный технический университет, N = 124 чел., или 7% от генеральной совокупности – 1786 чел. (общее количество преподавателей ИГУ и ИргТУ), погрешность выборки составляет 2,5%).

Основными методами сбора первичной социологической информации являлись анкетирование и полуформализованное углубленное интервью.

Кроме того, при анализе феномена власти и восприятия властных отношений россиянами автором были частично использованы результаты осуществленного Институтом социологии РАН в 2005 г. исследования на тему «Бюрократия и власть в новой России» (руководитель - М.К. Горшков).

Для обработки полученных данных и корреляционного анализа был использован стандартный пакет SPSS Base for Windows.

Научная новизна диссертационного исследования определяется тем, что осуществлен комплексный анализ процесса социализации, включающий одновременно и агентов и объект данного процесса в неинституциональной перспективе и с учетом трансформационного контекста.

К положениям новизны в работе относится следующее:

- обоснована эвристичность неинституциональной парадигмы в исследовании социальных трансформаций вообще и в связи с их воздействием на функционирование института образования, в частности;
- показано, что содержательно структурированная, аксиологически «стройная» и телеологически выверенная в содержательном плане социализация может иметь место только в условиях социально-политической системы, характеризующейся точно такими же признаками;
- социализация, как функция института образования, проанализирована с учетом исследованной специфики её мнемонического компонента, структур социальной памяти, носителями которой являются агенты социализации – преподаватели вуза и учителя, и её объект – студенты;

- исследованы параллельно и в сравнительном аспекте разные уровни адаптации младшего и старшего поколений к изменяющейся социальной реальности, что дало возможность судить о специфичном характере межпоколенческой преемственности применительно к институту образования российского общества;

- зафиксированы признаки самоорганизации массового сознания россиян – представителей целевых групп, принимающие формы символического перекрытия разломов общественного сознания, и ориентированные на воссоздание и институционализацию исторической целостности и конструктивной преемственности социальной памяти (в целевых группах).

Положения, выносимые на защиту:

1. В настоящее время имеет место низкий уровень значимости агентов социализации института образования – преподавателей и учителей, что обусловлено их преимущественно инструментально-потребительским восприятием сегодня, и увеличившейся ролью сверстников, как значимых других;

2. В ходе социализации в российском институте образования сегодня имеет место трансмиссия хаотичности мировоззренческих установок, и дисперсности оценок, будь это восприятие феномена властных отношений, как телеологического фактора социализационного процесса, или структуры социальной памяти;

3. Архаизация и массовизация сегодняшнего российского общества проявляется и в содержании социализационного процесса в виде реанимации реликтовых архаичных идентификационных оппозиций, свойственных как объекту социализации – студентам, так и её агентам – учителям и преподавателям вуза;

4. Имеет место повышенно эмоциональный уровень отношения к феноменам дискурсивного, социально-мнемонического и повседневного плаца, таким как капитализм, перестройка, демократия, успешность, и др. агентов социализации, и контрастирующий с ним прагматично-рациональный подход её объекта – студентов;

5. Большая адаптивность к современному миру молодого поколения, которое живет и функционирует в условиях институционализированного хаоса, или постоянной институциональной рефигурации, являясь более стрессоустойчивым, в отличие от старшего поколения «образованных взрослых»;

6. Имеют место тенденции структурной самоорганизации массового сознания, направленные на символическое перекрытие онтологических и гносеологических разломов – восстановление целостности социальной памяти и её институционализацию;

7. Присутствует определенная институциональная неконсистентность, как рассогласование сформированной в обществе «модели человека» и характера подготовки в учреждениях образования, ориентированной, фактически, на другой тип общества. В этом смысле, есть угроза того, что

скрытая учебная программа приобретает реакционный характер, поскольку осуществляет трансмиссию фактически неадекватных паттернов мышления и поведения.

Теоретическая и практическая значимость работы. Результаты диссертационного исследования позволяют говорить о социализации в институте образования современного российского общества как комплексном процессе, в равной мере обусловленном логикой собственных императивов, нормативными регуляторами института, в котором он осуществляется, и действием эффектов, связанных с переживаемой российским обществом трансформацией. В этой связи, результаты работы могут быть использованы при теоретико-методологическом обосновании дальнейших исследований по проблемам социализации, межпоколенческой связи и динамики, социокультурной репродукции, социальной памяти, стратегий и ориентаций социальной адаптации, и др.

Основные выводы исследования могут быть использованы при разработке мер и целевых программ воспитания молодежи и студентов, морального и гражданского образования, как в практике образовательных учреждений, так и в деятельности соответствующих подразделений административных органов различных уровней.

Апробация работы. Основные положения и выводы диссертации изложены на международной научно-практической конференции «Толерантность и интолерантность в современном обществе: общее и различное» (Санкт-Петербург, 2006 г.), региональной научно-практической конференции «Сибирь сегодня и завтра: проблемы регионального развития» (Иркутск, 2006 г.), всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы безопасности и духовное развитие личности» (Иркутск, 2000 г.), ежегодной научно-практической конференции «Проблемы устойчивого развития общества» (Иркутск, 1997, 2000, 2001 гг.)

На основе материалов и выводов диссертационного исследования автором разработан спецкурс «Образование и проблемы социализации».

По теме диссертационного исследования опубликовано 7 печатных работ общим объемом 1, 5 п.л., в том числе 2 работы – в изданиях, рекомендованных ВАК.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих шесть параграфов, заключения, библиографического списка, содержащего 177 названий, и 2 приложений. Объем основной части работы составляет 157 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования, характеризуется степень её научной разработанности, определяются объект и предмет, цель и задачи, основная гипотеза и использованные методы исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В **Главе I «Институциональное измерение трансформационных процессов»** решаются задачи теоретико-методологического характера, обосновывается парадигмальная эвристичность неoinституционального подхода к исследованию феномена социальных трансформаций вообще и институционального изменения, в особенности, исследуются особенности функционирования института образования в современном обществе

В **первом параграфе «Институт, институционализация и институционализм»** операционализируются ключевые категории, используемые в работе.

Существующая типология институтов (реляционные, регулятивные, культурные и интегративные) подразделяет их в зависимости от сферы действия и функций. То есть дифференциация социальных институтов есть дифференциация конкретных специфических сфер их реализации. Таким образом, априори признается формальность или «легитимность» любого института. В качестве альтернативы допускается деинституционализация в отдельных областях социальной жизни, следствием которой является «аномический ужас» (П. Бергер, Т. Лукман). По мнению диссертанта, социально-историческая практика побуждает нас к классификации институтов по более широкому, морфологическому признаку – номической легитимности, указывающему на наличие формальности или отсутствие таковой. Под «формальными» институтами автор диссертации понимает такие, которые обеспечивают своим членам приобретение определенных выгод и статуса в русле официальной, нормированной стратегии. Это – институт государственной власти, семьи, образования, рынка, и т.д. Характерной особенностью формального института является его рефлексия по поводу своей легитимности через социальных акторов, конституирующих его в повседневном взаимодействии, систематически результирующая в его содержательной и морфологической трансформации.

Диссертантом отмечается, таким образом, что к естественной составляющей возникновения института мы можем добавить и составляющую «искусственную». Другими словами – институты «естественны», поскольку не могут не возникнуть, и, в то же время, они «искусственны», поскольку постоянно испытывают на себе трансформирующее воздействие со стороны людей, беспрестанно адаптирующих их в ходе взаимодействия к беспрестанно изменяющемуся обществу. Искусственность институтов *по своему происхождению* имеет место тогда, когда создается некая (навязываемая) потребность, а потом

создаются структуры её удовлетворяющие. Соответственно, такой институт исчезает сразу, как только пропадает политический заказ, вызвавший его к жизни. Политический заказ, в свою очередь, исчезает вместе с крахом социально-политической системы, его создавшей.

При рассмотрении институционализации и функционирования образования наиболее адекватным представляется автору диссертации подход, получивший название «пового институционализма» или неoinституционализма. Возникнув первоначально в рамках экономической теории, институционализм, эволюционировавший затем в свою новейшую версию, вполне логично, на взгляд диссертанта, был инкорпорирован и социологической теорией.

Социологизация теории неoinституционализма первоначально осуществлялась в рамках организационных и социально-политических исследований. Первый подход получил развитие в работах П. Димаджо и У. Пауэлла, исследовавших с позиций неoinституционализма коллективные верования и организацию общества, а также В. Ни и М. Бринтон, рассматривавших социальное действие, как обусловленное нормами и ценностями в институциональном контексте. Интеграция неoinституционализма в социально-политические исследования произошла, прежде всего, благодаря работам Дж. Марча и Дж. Олсена. Достоинства данной теории последние видели в том, что она позволяет: исследовать автономные институты, лежащие в основе политики как особой сферы жизни общества; сосредоточить внимание на той роли, которую играет в устройении политической жизни эволюция смыслов, заложенных в таких своеобразных типах институтов, как символы, ритуалы и церемонии, а не на процессе принятия решений и распределения ресурсов, как в теории рационального выбора; показать, что в своей деятельности политические акторы руководствуются обязательствами, то есть правилами, или институтами, а не расчетом собственной выгоды.

Диссертант отмечает, что образование, как всякий социальный институт, возникло однажды естественным и неизбежным образом - как ответ на социальную потребность в приобретении, накоплении и передаче знания, столь неизбежным же образом институт вобрал в себя также функции воспитания и социокультурной репродукции. Учитывая до известной степени уникальную роль данного института, ориентированного изначально на воспроизведение подобного, но вечно производящего отличное, подход, предлагаемый неoinституционализмом, представляется автору наиболее соответствующим поставленным в диссертации задачам. Институт образования, являющийся конденсатором и медиатором смыслов, норм, ценностей, то есть символических кодов данного общества, по необходимости должен анализироваться через теории, актуализирующие именно такого рода содержание социальных практик.

Во втором параграфе «Социальная трансформация в институциональной перспективе» диссертант анализирует существующие теоретические подходы к феномену социальных трансформаций, и

исследует эвристический потенциал неонинституциональной парадигмы теоретизирования в отношении института, функционирующего в условиях быстрых социальных изменений.

Диссертант отмечает тот факт, что в отечественной социальной науке проявилась тенденция рассматривать проблематику трансформаций и социального изменения в, своего рода, «теоретически апостериорном» виде. Понятия «трансформирующееся общество», «переходное» или «транзитное» общество, «изменяющееся общество» употребляются с всё меньшей рефлексией. Предполагается, что смысл их уже достаточно интериоризирован академическим сообществом, и все «понимают, о чем идет речь». Диссертант со своей стороны, полемизирует с такой позицией. Очевидно, что данные концепты появились в период бурных социальных трансформаций последней четверти прошлого века и были призваны предоставить обществоведам хоть какой-то объяснительный инструментарий в ситуации, когда привычные схемы анализа, ориентированные на устойчивые институты, повторяющиеся процессы и явления, показались эвристически малопригодными, а постмодернистская парадигма ограничивалась софистическими констатациями. Вместе с тем, очевидно и то, что «транзитология», во всех её ипостасях и вариациях, так и не получила достаточного теоретико-методологического оформления в социальной науке, в силу причин, связанных, на взгляд диссертанта, с тем, что весьма трудно конституировать некую новую науку, ориентированную на частные характеристики объекта, исследуемого существующей наукой или комплексом таковых. Социальное изменение, при всей его значимости, выступает, все-таки частным моментом функционирования социума, потому и остается в качестве одного из традиционных объектов социальных наук, и, прежде всего, социологии. В обществоведческой, преимущественно - западной литературе термин «транзитология» используется уже в большей степени как вульгаризм или ироничная метафора, сама же «дисциплина» часто описывается как пережившая «интеллектуальное банкротство».

Набор основных подходов, или парадигм социального изменения остается относительно постоянным. Достаточно новым выглядит, однако, акцентирование внимания на знаковом измерении социальных трансформаций, и на активной, творческой роли индивида в этих процессах. С точки зрения автора, в наиболее адекватной степени может удовлетворить этим требованиям подход, исследовательский фокус которого сконцентрирован именно на символической природе социального мира, на конгломерате постоянно рекомбинирующихся социальных смыслов, одновременно формирующих восприятие и отношение и формируемых ими. То есть, подход в полной мере отдающий должное символическим импульсам и механизмам социальных трансформаций, в этом смысле неонинституциональная парадигма представляется достаточно обещающей в эвристическом плане именно в силу своего внимания к таким специфичным институционализированным практикам, как символы, обряды, ритуалы, и пр. Вместе с тем, собственно трансформационная компонента

неоинституциональной теории развита, по мнению диссертанта, не в должной степени. С другой стороны, в социологии наработан известный массив теоретических подходов, уделявших достаточное внимание знаковой, символической стороне феномена социального изменения и вполне совместимых, на взгляд автора диссертации, с неоинституциональной парадигмой.

Диссертант считает, что социальная трансформация, являющаяся в неоинституциональном аспекте изменением ценностно-смыслового, нормативного и символического содержания социальных практик (институтов) представляет собой в большей степени именно содержательное, и в меньшей степени функциональное изменение, и может быть определена, как *институциональная рефигурация*. Отличие последней от «новой структурной дифференциации» Т. Парсонса заключается в уже отмеченном преимущественно содержательном характере трансформации, и от феномена реинституционализации – в том, что речь идет не о восстановлении какого-то некогда утраченного института, или каких-то его функций, а о трансформации опять же содержательного наполнения института существующего. Институты образования, государства, семьи в функциональном плане изменяются, по мнению диссертанта, незначительно, в содержательном же их трансформация очевидна и впечатляюща. Нельзя минимизировать в этом процессе и роль субъектов – действующих в повседневности людей, реструктурирующих в своих взаимодействиях ту или иную институциональную структуру.

Таким образом, *социальная трансформация* в любой из сфер жизни общества *есть*, как доказывает диссертант, *процесс институциональной рефигурации, представляющей собой изменение ценностно-нормативного и символического содержания социальных практик, осуществляющейся в больших или меньших масштабах, в эволюционном либо революционном режимах, предполагающей динамическое взаимодействие агентов и структуры, и характеризующейся большей или меньшей степенью рефлексивности*.

Как показывает диссертант, процесс институционально обусловленной социальной трансформации может быть охарактеризован с использованием и потенциала теории комплексных динамичных систем или теории хаоса. Последний не должен восприниматься, по мнению диссертанта, как нечто абсолютно неструктурированное и не подчиняющееся никаким законам, или, по крайней мере, закономерностям. Теория хаоса привлекает все большее внимание в социологии. Теоретические послы этого направления применяются при исследованиях различных социальных явлений, от девиации и контроля до политического поведения и собственно методологических проблем применения данной парадигмы в социальной науке. С точки зрения трансформационной проблематики в неоинституциональной перспективе интерес, по мнению диссертанта, представляет то, что теория хаоса – это комплекс знаний о постоянно изменяющемся сочетании порядка и беспорядка в естественных и

социальных системах. Ньютоновская наука отдает предпочтение порядку и стабильности; теория хаоса склонна поддерживать идею о том, что некоторая степень беспорядка является сущностной чертой всех сложных и адаптивных систем, и что изменение выступает обязательным условием человеческой практики.

Творческое сочетание теории хаоса, символического интеракционизма и неинституциональной парадигмы может предоставить, по мнению диссертанта, и новое видение социальной трансформации в мире, где вариабельность, неожиданность, противоречивость и различия являются одними из основных характеристик социальной реальности, что характерно для современного мира вообще и российского общества, в особенности. На взгляд диссертанта, особую эвристичность может продемонстрировать такой синтез при анализе явления, которое автор диссертации обозначает как *институционализация хаоса*, под которой диссертант понимает рутинизацию, «опривычивание» нескончаемых, быстро следующих друг за другом («каскадоподобных») изменений, происходящих во всех жизненно важных сферах общества. Всякая система должна демонстрировать признаки и инерции и динамики – гармоничное сочетание этих двух начал обеспечивает её жизнеспособность. В полной мере относится это и к институту образования.

В третьем параграфе «Институт образования как субъект социализации и объект социального изменения» исследуются особенности функционирования института образования с точки зрения его социализирующей роли и в контексте вызовов современности, к которым диссертант относит, прежде всего, коммодификацию, технологизацию, унификацию и деинституционализацию образования.

Диссертант отмечает, что проблема содержательных сторон процесса социализации в структуре института образования, и тесно связанные с ними проблемы социокультурного воспроизводства, распространения определенных культурных ценностей и норм стоят сегодня весьма остро в российском обществе. Общеизвестны тревожные тенденции к криминализации и усвоению других девиантных практик отечественной молодежью, не могут также не тревожить тенденции депривации и сегрегации, имеющие место сегодня, фактически, в сфере российского образования, как высшего, так и среднего. Существует, очевидно, и связь между первичной и вторичной социализацией в стенах школ и университетов и уровнем социального конфликта и толерантности, между содержательными характеристиками учебного процесса российских образовательных структур и степенью гуманистической рефлексивности российской молодежи и общества в целом. Никто, по мнению диссертанта, не сможет отнять у школы и университета функцию агентов социализации, и в любом, самом (гипотетически) «деидеологизированном» социуме институт образования будет по-прежнему являться индуктором и медиатором смыслов, значений и установок. Трудно, пожалуй, назвать другой социальный институт, который в большей степени был бы ответственен и за социальные трансформации –

процессный, - и не всегда спланированный, - результат, эффект образовательной, воспитательной и репродуктивной практики данного социума.

Определенный комплекс идей создает определенное общество, и институт образования, будучи феноменом исторической протяженности, как ретроспективного, так и перспективного характера, с одной стороны является объектом «социального конструирования реальности», с другой же – выступает активным субъектом этого процесса. Ценности, взгляды и идеи, реализуемые через внутреннюю практику высшей и средней школы, создают соответствующий тип социума и социальных отношений. Призванный изначально воспроизводить подобное, он, на самом деле, создает условия для трансформаций социального характера, то есть, относящихся практически ко всем сферам жизни общества и его институтам – будь то экономика, государство, здравоохранение или религия. С другой стороны, институт образования всегда очень чутко реагирует на изменившееся общество и его потребности – как в конкретных специалистах, так и, более широко – в конкретной «модели человека» (Р. Лойср), востребованной данным обществом в данный исторический период. В этой связи, тенденции развития института образования всегда отражают тенденции социального изменения; по тому – какого рода требования предъявляет данному институту общество, мы можем делать выводы о том – как это общество будет выглядеть в ближайшей исторической перспективе.

Коммодификация образования представляет собой тенденцию по его превращению в один из видов товара, со всеми присущими последнему свойствами – лучшего или худшего качества, представленного в большем или меньшем ассортименте, дешёвого или дорогого, и т.д. Образовательные учреждения (в особенности – профессиональные) превращаются в своего рода предприятия, или корпорации по производству и реализации образовательных услуг. Студенты, соответственно, превращаются в клиентов корпорации, её первичных потребителей (вторичным потребителем этого рода продукции является уже всё общество).

Технологизация образования представляет собой многосложный феномен, включающий, с одной стороны, модернизацию технического обеспечения учебного процесса, внедрение новых, высоких технологий в образовательную практику, а с другой - тенденцию увеличения роли компетентностного начала и отказа от воспитательной функции института образования.

Оптимистические предсказания о будущем информационных технологий в системе образования часто включают заявления о том, что ИТ оказывают положительное воздействие на равенство образовательных возможностей. В отличие от традиционных образовательных средств, при рассмотрении технологических решений образовательных проблем значение социального контекста принижается. Разница качества инфраструктуры, квалификации учителей, подготовки учащихся и административных целей, как правило, игнорируются через допущение, что одинаковые технологии

принесут одинаковые же результаты в различных условиях. Возможности технологий в преодолении таких традиционных препятствий на пути к равенству возможностей, как географическая изоляция и языковые барьеры внушили серьезный оптимизм относительно будущего ИТ в образовании и вывели на первое место необходимость инвестиций в технологическое оснащение образовательных программ.

Унификация образования представляет собой тенденцию по приведению к системе единых знаменателей образовательных стандартов, норм, содержания специальностей, систем оценки знаний и итоговых степеней. *Деинституционализация образования* есть тенденция частичного или полного вывода образовательного процесса за пределы официальных образовательных учреждений. К деинституционализации относятся такие развивающиеся или, по крайней мере, активно обсуждаемые явления и идеи, как информализация образования, образование для взрослых, образование в течение всей жизни, самообразование, образование в домашних условиях, дополнительное образование, гражданское образование, и т.д.

Диссертант показывает, что коммодификация, технологизация, унификация и деинституционализация образования выступают как результат изменившихся по отношению к институту образования требований со стороны общества, но неизбежно носят характер противоречивый и неоднозначный. Особенно очевидной становится эта противоречивость при анализе данных тенденций применительно к российской действительности. Чем могут результироваться данные тенденции на просторах отечественного «образовательного пространства»? С точки зрения институционализма вообще и теории «институциональных ловушек» в особенности, весьма вероятно, на взгляд диссертанта, известная симуляция, которая будет иметь место в российской системе образования, вместо действительной модернизации по европейскому образцу – один альтернативный, и в общем здоровый институт – сегодняшняя российская система образования – будет официально упразднена, другой – европейская система – внедрен в столь короткие сроки явно не будет. Возникает, следовательно, некий кентавр, существующий в рамках *институциональной ловушки мимикрии* – именно поддержание последней и станет, вполне возможно, главной задачей российской системы образования, в ущерб её традиционным и родовым функциям и признакам.

В Главе II «Социализация в трансформационном контексте» исследуются особенности восприятия феномена власти и властных отношений как телеологического аспекта социализации в межпоколенческой перспективе, осуществляется анализ особенностей содержательных аспектов социальной памяти как одного из структурных факторов социализации в диахронической оппозиции агентов и объекта процесса, и исследуется специфика адаптационных ориентаций и стратегий агентов и объекта социализации в условиях трансформирующегося общества.

В первом параграфе «Содержательные и телеологические аспекты социализации» диссертантом отмечается, что собственно социализация, как

процесс усвоения индивидом норм, ценностей и образцов поведения, принятых в данном обществе в данную эпоху, в целом не вызывает особых противоречий или столкновений в социальном теоретизировании. И психологическая (З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже), и интеракционистская (Ч.Х. Кули, Дж.Г. Мид, Г. Блумер), и функционалистская (Т. Парсонс) трактовки социализации исходят из общих посылок о том, что: 1) личность есть в высшей степени социальный продукт, то есть формируемый в ходе повседневного взаимодействия с другими членами группы; 2) самодентификация, как инструмент социализации, носит позитивный (есть «такие же, как я») и негативный (есть «другие») характер; 3) процесс социализации может быть подразделен на стадии и этапы, которые определяются возрастом, обстановкой, и набором конкретных норм, передаваемых в данный период; 4) «обобщенный другой» выступает совокупностью ролей, которые необходимо принять, и принципов, которые необходимо усвоить; 5) «значимые другие» есть агенты социализации, которые представлены (по степени значимости) - ровесниками, семьей, школой, средствами массовой информации; 6) возможны десоциализация и ресоциализация.

Что, однако, остаётся полемичным, по мнению диссертанта, так это характер содержательных и телеологических аспектов социализации, или, другими словами, суть передаваемых норм и ценностей и конечная цель данного процесса. Критическая социальная мысль в лице Паоло Фрейре и других исследователей давно уже акцентирует внимание на необходимости переосмысления содержательных, семантических аспектов процесса социализации в учебных заведениях, доказывая, что настоящая гражданственность и моральные принципы едва ли могут быть привиты в современной рыночно оформленной системе образования.

Близкие подходы обнаруживаются и в таком направлении, как критическая социология, особенно, в части исследования такого феномена, как «скрытая учебная программа». Наиболее общим и наименее противоречивым, на взгляд диссертанта, определением феномена может быть следующее: *под скрытой учебной программой понимаются знание, ценности, представления, нормы, и убеждения, приобретаемые людьми в ходе образовательного процесса, направленного, формально, на изучение чего-то другого.* Важной характеристикой данного процесса является то, что он, согласно критическому социологическому подходу, не является совершенно спонтанным, более того, в нем прослеживается четкая ориентация на достижение результата, отвечающего интересам правящих слоев данного общества, что, в общем, выглядит, по мнению диссертанта, довольно естественным и логичным. Власть должна быть заинтересована в воспроизводстве лояльности своих граждан, а значит – своей собственной легитимности и продолженности. Скрытая учебная программа, так или иначе, присутствовала и в советском образовании, и в противопоставляемом ему некогда американском, и в любом другом. Присутствует скрытая программа и в сегодняшней системе образования России. Разумеется, что как

один из движителей социализации скрытая учебная программа по необходимости должна была претерпеть серьезные изменения по мере трансформации Советского Союза в направлении более демократичного государства и рыночной экономики, что сопровождалось и изменениями в российском образовании всех уровней. Последнее, однако, для того, чтобы не остаться на уровне интуиции и предположений, должно быть установлено эмпирически. Необходимо также верифицировать и то предположение, что более-менее содержательно структурированная, аксиологически «стройная» и телеологически выверенная скрытая программа имеет место, скорее всего, в условиях политической системы, характеризующейся точно такими же признаками. Состояние же идеологической неразберихи и общего мировоззренческого «хаоса» в обществе определяет, по всей видимости, и соответствующие характеристики скрытой программы, а шире – содержательных и телеологических аспектов процесса социализации вообще.

Скрытая учебная программа в учреждениях высшего образования выполняет множество функций, среди которых: социализация, профессионализация, культурная репродукция, и собственно образовательный процесс. Соответственно, изучение данного феномена позволяет получать сведения, касающиеся характеристик учебного и преподавательского процессов в связи с их социальными, культурными, этническими и экономическими коннотациями. Более того, исследование скрытой учебной программы предоставляет возможность анализировать и совершенствовать собственно образовательную практику, в частности, и социальные отношения вообще. Это обстоятельство составляет, на наш взгляд, исключительную важность для России, переживающей период глубоких и драматичных социальных изменений.

Таким образом, были поставлены задачи установить эмпирически: конкретный образ правящей сегодня в России группы; особенности восприятия власти как феномена социальных отношений вообще, и специфику отношения к институтам, эту власть олицетворяющим и осуществляющим.

Принимая во внимание двойственную природу социализации вообще и скрытой учебной программы в частности, имеющих своих доноров и реципиентов, «отправителей» и «получателей», были определены четыре целевые группы исследования – студенты 1-го курса, студенты 4-го курса, учителя средних школ из различных районов Иркутской области (N = 130 чел.), и преподаватели вуза (Иркутский государственный университет и Иркутский государственный технический университет, N = 124 чел.).

Правящий слой России представляет собой, по мнению опрошенных учителей школ, преподавателей вузов и студентов, единство олигархического капитала, политической бюрократии, и криминалитета. В этом все целевые аудитории достаточно единодушны. Восприятие власти как абстрактного феномена уже отличается – учителя и вузовские преподаватели склонны воспринимать «власть» в более негативном аспекте, нежели студенты. Студенческая аудитория демонстрирует гораздо более спокойное восприятие

данного феномена. Можно сказать, что главная особенность восприятия власти студентами заключается в его преимущественной рациональности, студенты относятся к власти без «надрыва», как к одному из институтов, всего лишь выполняющему свои функции. Сохраняется эмоциональное восприятие у учителей и преподавателей государства. Для работников среднего образования государство - это, прежде всего, мощная власть, от которой ждут защиты. Преподавателям вуза государство представляется чуждым и бездушным агрегатом, машиной, демонстрирующей своё полное равнодушие к человеку и осуществляющей контрольные функции. В их восприятии гораздо меньше этатизма, нежели продемонстрировано коллегами из средних учебных заведений. Студенты, в отличие от своих наставников, демонстрируют «спокойно-объективное» восприятие государства, при котором преобладают категории, отражающие формализованную суть данного феномена, включая территориальный, социальный и административный аспекты.

В отличие от восприятия правящего слоя, власти и государства, являющимися, все-таки, достаточно «умозрительными» феноменами для наших респондентов, отношение к конкретным и тактильно верифицируемым государственным символам России характеризуется известной парадоксальностью. Так, преподаватели вуза, продемонстрировавшие известную эмоциональность в отношении трех указанных выше феноменов, отказали в сколько-нибудь сильным чувствах Гербу и Флагу РФ, сделав «исключение» только для Гимна. У студентов обоих обследованных курсов рассудочное и отстраненное восприятие власти и государства резко контрастирует с повышенной эмоциональностью восприятия государственной символики России, причем, без исключения, лишь с небольшим превышением эмоциональности восприятия Гимна. Наиболее «последовательны» в восприятии всех феноменов только учителя средних школ – их повышенная эмоциональность обнаружила себя как относительно правящего слоя, власти и государства, так и в отношении государственной символики России. Более того, это та группа, которая продемонстрировала относительно символов российской государственности и достаточно высокий уровень негативных эмоций (16% в сумме).

Таким образом, вопрос о едином и целом социализирующем потоке, в котором и агенты процесса, и его объекты составляют не драматично противоречивый и ориентированный, в общем, в одном направлении континуум, остается весьма проблематичным, не ставя, вместе с тем, под сомнение действительность скрытой учебной программы в институте образования современной России. С одной стороны, подтверждается предположение о том, что более-менее содержательно структурированная, аксиологически «стройная» и телсологически выверенная скрытая программа может иметь место в условиях политической системы, характеризующейся точно такими же признаками. С другой стороны, состоящие идеологической неразберихи и общего мировоззренческого «хаоса» в обществе определяет и соответствующие характеристики скрытой программы, не исключая

последнюю, а диверсифицируя содержательные и телеологические аспекты процесса социализации в целом.

Во втором параграфе «Социализация в мнемоническом измерении» диссертант исследует социализационный процесс с точки зрения его обусловленности феноменом социальной памяти, и осуществляет сравнительный анализ мнемонических структур, носителями которых являются агенты – учителя и преподаватели, и объект социализации – студенческая молодежь.

Среди социологов и историков наиболее известны два подхода к пониманию феномена «память». Одна концепция была сформулирована французским социологом и антропологом Морисом Хальбваксом, который толковал память как систему координат коллективного самоотождествления. Другой подход был предложен французским историком Пьером Нора, согласно которому память выступает как система трансляции представлений и опыта от поколения к поколению.

Диссертант показывает, что социальная память обладает в высшей степени институциональными характеристиками и символическими свойствами – накопления и передачи информации, через обучение и межпоколенную связь, и играет в формировании личности и в общем процессе социализации далеко не последнюю роль – она расставляет акценты, распределяет приоритеты и определяет реакции.

С точки зрения социальной памяти и особенностей идентификации, диссертант считает себя вправе констатировать, с опорой на результаты эмпирического исследования, что скрытая учебная программа, по всей видимости, имеет место в институте образования сегодняшнего российского общества, однако в своеобразном редуцированном виде. Преемственность наблюдается, но она не обязательно может быть связана именно с интеракционной системой «учитель – ученик», или «преподаватель – студент». Вместе с тем, поскольку мы все-таки констатируем преемственность, мы не можем и исключить такой связи. Редуцированный характер скрытой программы, как фактора взаимовлияния наставника и ученика, связан, по мнению диссертанта, с теми обстоятельствами, что, во-первых, педагог сегодня является «значимым другим» агентом социализации почти номинально. Восприятие его занятия в качестве престижного основано в большей степени на инерции, нежели на реальности. В обществе, выстроенном на достаточно жестких рыночных принципах, где под социальным успехом понимается, прежде всего, и главным образом, успех материальный, воззрения, идеи, ценности и нормы представителей этих профессий не являются особо авторитетными и даже интересными для молодого поколения.

Во-вторых, педагог, будучи сам вовлечен в поток нескончаемого изменения, не успевающий как следует оглядаться и разобраться в том, что происходит, и неспособный, соответственно, выработать некие относительно четкие и устойчивые мировоззренческие ориентиры для себя самого, не говоря уже о его подопечных, сам находится в состоянии объекта

перманентной социализации, все время будучи вынужден приспосабливаться к калейдоскопически меняющейся реальности. Процесс социализации, как передачи определенных норм и ценностей, как минимум требует наличия устойчивой системы таковых. Если же она отсутствует, или существует в рудиментарном виде, достаточно проблематично замерять содержательные стороны социализационного процесса. Вместе с тем, поскольку имеет место, как минимум, социальное взаимодействие двух систем (учителя и ученика), неизбежен и тот или иной уровень взаимного воздействия, обусловленный, в свою очередь, тем или иным уровнем достигнутого раппорта. Но что, однако, может передать другой личности личность, находящаяся в состоянии онтологического и гносеологического «беспорядка» или хаоса? Только тот же самый беспорядок или хаос. И в этом смысле преемственность особенно налицо, а скрытая учебная программа, по всей видимости, эффективна - отсутствие устойчивости и определенности свойственно всем обследованным целевым группам. Наряду с этим, обнаружены и тенденции к символическому перекрытию мировоззренческих лакун, существующих сегодня в массовом сознании россиян. В общем, при достаточно весомых различиях, существующих в мнемонической и мировоззренческой перспективах респондентов целевых групп, диссертантом зафиксирован и значительный уровень совпадений или интегративных признаков, которые можно суммировать следующим образом.

Достаточно разделяемым в обследованных целевых аудиториях учителей, преподавателей вуза, студентов I курса и студентов IV курса является: делегация идентичности последнему интегративному символу российского общества - Победе в Великой Отечественной Войне; дисперсность и неопределенность в оценках ключевых исторических событий нашей страны; стремление к символическому перекрытию исторических разломов общественного сознания, восстановлению единой ткани социальной памяти; критичное восприятие «демократии», как сомнительной категории социального дискурса и проблематичной практики социальной реальности; рациональное восприятие «капитализма», как реальности, данной нам «в повседневных ощущениях», и диктующей свои жесткие правила, следуя которым возможно, тем не менее, преуспеть в жизни; ностальгическое восприятие «социализма», как мечты, полному осуществлению которой никому не удалось стать свидетелем, остающейся, тем не менее, достаточно светлой и привлекательной; арханизация массового сознания, реанимация реликтовых идентификационных оппозиций.

В третьем параграфе «Социальная адаптация как задача процесса социализации в трансформирующемся обществе» диссертантом исследуется специфика адаптационных ориентаций и стратегий агентов и объекта социализации в условиях трансформирующегося общества.

Наряду с задачами социокультурного воспроизводства, будь это рефлексивная «тонко легитимированная репрессия» (Ю. Хабермас), или спонтанный процесс взаимного влияния, социализация выполняет также функцию профессионализации - «вхождения в профессию», становление

молодого человека как специалиста. Институт образования в любом социуме остается индуктором смыслов, норм и ценностей. С другой стороны, исполнение функции социализации молодого поколения может носить рефлексивный, осознанный характер в данном институте, являться объектом постоянных содержательных и морфологических трансформаций, и, следовательно, демонстрировать признаки формализации. Однако когда пропадает импульс этой формализации, - уходит ли «социальный заказ», связанный с соответствующей идеологией, меняются ли задачи организации, - исполнение функции социализации претерпевает процесс неформальной институционализации, оставаясь, по-прежнему в пределах одного и того же социального института. В идеале, институт образования должен готовить личность, максимально подходящую для того типа общества, в котором данный институт функционирует. В реальности, однако, всё может обстоять сложнее, особенно в периоды глубоких социальных трансформаций, когда включаются механизмы социальной инерции, носителями которых могут являться «значимые другие» - учителя и преподаватели, адаптированные, на самом деле, к другому типу общества и, вольно или невольно, осуществляющие социализацию с ориентирами именно на него. То есть, общество задает одни требования к личности, а в ходе социализации молодежи прививается тип какой-то другой.

Неконсистентность социума и профессионально-образовательного и воспитательного продукта может повлечь за собой институциональный конфликт - как обострившееся противоречие между социальными институтами данного общества. С характеристиками «продукта» института образования могут не совпадать требования и интересы институтов как формального, так и неформального типа - рынка, семьи, родства, трудовых отношений, государства. Диссертант считает, таким образом, что допустимо говорить не только о «статусном рассогласовании» (Дж. Лепски), но и о рассогласовании институциональном, или *институциональной неконсистентности*, которая может привести к серьезным проблемам как личностного и группового, так и макросоциального, структурного уровня.

Вместе с тем, коль скоро ведется речь о трансформирующемся обществе, находящемся в процессе перманентной институциональной рефигурации, мы по необходимости должны рассматривать особенности адаптации и профессионализации молодого поколения, учитывая и адаптационные стратегии агентов социализации - «образованных взрослых», которые нуждаются в приспособлении к современному обществу, по крайней мере - не в меньшей степени. В связи с этим, для того чтобы проанализировать вопросы профессионализации, как аспекта социализации, реализующейся через скрытую учебную программу в высшем учебном заведении необходимо вновь сконцентрировать внимание на трех объектах - студентах, учителях и преподавателях, то есть на донорах и реципиентах социализирующих практик.

Студенческая молодежь достаточно легко, по их словам, адаптируется к университетской жизни. Процесс адаптации и профессионализации

молодого поколения в рамках университета неизбежно связан и с адаптационными стратегиями агентов социализации – учителей и преподавателей вуза, вынужденных приспосабливаться к постоянно изменяющейся реальности, и испытывающих, фактически, перманентное стрессовое состояние. Необходимые для жизненного успеха качества личности, определенные молодежью, отличаются от таковых, определенных учителями и преподавателями вуза, в сторону большей прагматичности и рациональности, причем степень овладения такими качествами, по заявлению молодых респондентов, достаточно высока. Роль университета, как места подготовки для дальнейшей жизни и профессиональной карьеры, с точки зрения студенческой молодежи – незначительна.

В **Заключении** диссертационного исследования автор подводит итоги работы, обобщает полученные данные, формулирует теоретические и практические выводы и определяет направления дальнейших исследований, связанных с полученными результатами.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. *Кобжицкая, Н.З.* Социализация и социальная память / Н.З. Кобжицкая // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2006. – № 3. – С. 83-85.
2. *Кобжицкая, Н.З.* Неформальная институционализация в социальных практиках современного регионального социума / Н.З. Кобжицкая. – Сибирь сегодня и завтра: проблемы регионального развития. Сборник докладов Региональной научно-практической конференции. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2006. – С. 246-254.
3. *Кобжицкая, Н.З.* Неформальные институты и «институциональные ловушки» / Н.З. Кобжицкая // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2006. – № 2. – С. 55.
4. *Кобжицкая, Н.З.* Содержательные аспекты процесса социализации в изменяющемся российском обществе: к вопросу о методологии исследования / Н.З. Кобжицкая. – Сибирь сегодня и завтра: проблемы регионального развития. Сборник докладов Региональной научно-практической конференции. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2006. – С. 100-105.
5. *Кобжицкая, Н.З.* Некоторые аспекты стратегии выживания человека / Н.З. Кобжицкая. – Доклады 5-й Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы безопасности и духовное развитие личности». – Иркутск: ИрГТУ, 2000. – С. 43-44.
6. *Кобжицкая, Н.З.* Проявление террористических и экстремистских тенденций в общественных экологических движениях / Н.З. Кобжицкая. – Проблемы совершенствования законодательства и правоприменительной деятельности (историко-правовые общетеоретические и отраслевые аспекты). Выпуск первый. – Иркутск, ИрГТУ. – 2005. – С. 39-43.

7. Кобжицкая, Н.З. Экологическое самосознание и экологическое право / Н.З. Кобжицкая. – Доклады 3-й Международной научно-практической конференции «Преподавание гуманитарных дисциплин в техническом ВУЗе. Иркутск, 2000. – С. 26-28.

Подписано в печать 05.09.2006. Формат 60 x 84 / 16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 1,25.
Уч.-изд. л. 1,75. Тираж 100 экз. Зак. 409. Поз. плана 23н.

ИД № 06506 от 26.12.2001
Иркутский государственный технический университет
664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 83