

*На правах рукописи*

**БАРСУКОВА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА**

**ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ:  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ**

22.00.06 – Социология культуры, духовной жизни

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора социологических наук

Ставрополь - 2006

Работа выполнена на кафедре социологии и социальной работы Северо-Кавказского государственного технического университета

**Официальные оппоненты:** доктор социологических наук, профессор  
**Зубок Юлия Альбертовна**

доктор социологических наук, профессор  
**Гегель Людмила Арнольдовна**

доктор философских наук, профессор  
**Каширин Валерий Иванович**

**Ведущая организация:** **Ростовский государственный педагогический университет**

Защита состоится 27 июня 2006 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного Совета Д 212.256.06 при Ставропольском государственном университете по адресу: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, корп. 1-а, ауд. 416.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ставропольского государственного университета

Автореферат разослан 25 мая 2006 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Г. Д. Гриценко

## I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** В условиях современной социально-экономической, политической и культурной жизни России достижение социокультурной идентичности является одним из приоритетных направлений совершенствования общества.

Эта задача приобретает особое значение в периоды перехода от одной общественной системы к другой, когда происходит переоценка ценностей и трансформируются основы духовной жизни. Российское общество переживает время инновационных процессов во всех сферах своего социального бытия, что приводит к появлению новых тенденций общественного развития. К их числу относится возрастание роли сознательного управленческого воздействия на общественные процессы и отношения. Вместе с тем, попыткам сознательного управления ими противостоит стихия рыночных отношений, которая проявляется в стремлении социальных сил к энтропии. Наиболее сильно этот процесс затронул сферу социализации молодежи, в которой сегодня стихийные процессы преобладают над сознательными. Ослабляется роль воспитания как целенаправленного социокультурного воздействия на личность в общем социализационном процессе и в социокультурной динамике российского общества в целом. Поэтому исследование воспитания во всем многообразии его социокультурного содержания и форм играет важную роль в современной социологии.

Тема исследования приобретает особую актуальность в связи с эскалацией девиантного и делинквентного поведения в российском обществе. Социальные пороки, которыми оно страдает, есть результат неверно понятого некоторой частью населения либерализма, в том числе и в отношении воспитания. Изменение социокультурной реальности российского общества привело к признанию частью населения легитимными аномических форм достижения цели, что свидетельствуют о наличии такой проблемы, как ослабление воспитательной функции традиционных агентов целенаправленной социализации (семьи, школы, вуза). Образование, которому имманентно присуща функция воспитания, не справляется с напором стихийного влияния внеобразовательного пространства. Функцию воспитания осуществляют самые различные социальные субъекты, действия и мысли которых могут быть аморальными. Все это свидетельствует о значительных кризисных изменениях в состоянии воспитания. Налицо ситуация, когда культурное содержание воспитания и его социокультурный потенциал не востребованы российским обществом.

По прошествии двадцати лет реформ стало ясно, что, несмотря на многочисленные программы, касающиеся молодежной политики, деятельность государства в этой сфере оказалась слаборезультивной. Своевобразие ситуации в современной России заключается в том, что традиционные формы воспитания, основанные на контроле со стороны социальных институтов и, прежде всего, государства, перестают играть основную роль. Это требует перехода от анализа воспитания в контексте институционального подхода, ориентированного на его понимание как социального института и социального процесса, к широкомасштабному социологическому изучению воспитания как

социокультурного явления в условиях демократизации и либерализации общественных отношений и самостоятельного ценностного выбора социальных субъектов.

Анализ современного уровня исследованности проблем воспитания в системе социогуманитарных дисциплин позволяет заявить о неразработанности этой отрасли знания, что делает актуальной разработку теоретико-методологических оснований социологии воспитания в контексте социологии культуры. Необходимость социологического исследования воспитания как одного из механизмов процесса социокультурной консолидации общества обусловлена отсутствием фундаментальных разработок российских обществоведов в данной области социологического знания.

В силу перечисленных выше факторов изучение консолидирующего социокультурного потенциала воспитания в современном российском обществе и возможностей его реализации, разработка концепции данного процесса являются необходимыми и важными направлениями социологических исследований.

### **Степень научной разработанности проблемы.**

Воспитание как сложное общественное явление всегда выступало предметом многих научных дисциплин. С появлением и развитием социологии оно вошло и в ее проблемное поле. Традиция исследования воспитания средствами социологии имеет свои истоки в учении О. Канта о социальной статике, где семейное воспитание является одним из условий социальной стабильности. Вопросам воспитания посвятили часть своих работ Г. Спенсер, который видел цель воспитания в подготовке человека к полноценной жизни, и К. Маркс, развивавший идеи воспитания как функции общества и его детерминированности системой общественных отношений.

Основоположником же зарубежной социологии воспитания можно считать Э. Дюркгейма, который исследовал воспитание как социальный процесс и социальный институт. Социологический анализ воспитания включен у него в контекст исследований социального порядка, образования, социальных институтов, общественного разделения труда, социализации, нормы и аномии. В трудах Э. Дюркгейма заложены основы социологической институциональной парадигмы воспитания

Социолого-педагогическое направление, которое стало складываться за рубежом в конце XIX – начале XX веков, связано с именами П. Наторпа (Германия) и Д. Дьюи (США). Исследования по педагогической социологии были представлены работами У. Смита, Дж. Адамсона (США, начало XX века).

В России это направление исследований разрабатывалось Р. Г. Гуровой (Россия, 80 гг. в.), однако не получило должного развития.

Некоторые аспекты социологического анализа воспитания можно отметить в работах С. Бугле, М. Хальбвакса, П. Жаккард, Ф. Флиц-Зонабенда, А. Жирара (Франция, вторая половина XX века), А. К. Оттауэя, П. У. Масгрейва, О. Бенкса, Дж. Флауда (Англия, середина XX века). В СССР в начале XX века были заложены основы марксистской социологии воспитания (Калашников А. Г. Основы марксистской педагогики. Т. 1. Социология воспитания. – М., 1929. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания. – М., 1981.)

Анализ основных положений зарубежной социологии воспитания и образования в контексте историко-социологического исследования представлен в трудах отечественных социологов: Е. С. Баразговой, Ю. Г. Волкова, И. А. Громова, В. И. Добренькова, А. Н. Елсукова, А. И. Кравченко, В. И. Курбатова, Г. В. Осипова, С. А. Кравченко, А. Ю. Мацкевича, М. О. Мнацаканяна, В. А. Семенова.

При обосновании выбора теоретико-методологического основания исследования воспитания в социологическом контексте автором были изучены и проанализированы основные позиции ученых, касающиеся понимания современных парадигмальных проблем (А. Балог, Г. С. Батыгин, И. А. Голосенко, Т. М. Дридзе, Ю. К. Качанов, Г. В. Осипов, Ю. М. Резник, В. С. Степин, Ж. Т. Тощенко, А. Ф. Филиппов, В. А. Ядов).

Труды основателей отечественной традиции социологического исследования воспитания перестроичного и постперестроичного периодов (Р. Г. Гуровой, М. З. Ильчикова, Б. А. Смирнова, Т. Н. Кухтевич) выполнены в русле социолого-педагогической парадигмы. Одновременно в ряде этих и других работ воспитание анализируется на основе структурно-функционального подхода.

Дефиниции воспитания в российской социогуманитарной литературе многочисленны и разнообразны, что обусловлено сложностью исследуемого явления. В зависимости от парадигмального подхода воспитание определяют как социальный институт (М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов), как управление социализацией (А. В. Мудрик, В. А. Сластенин, В. Г. Харчева). В социогуманитарной литературе можно отметить тенденцию определения воспитания через сопоставление понятий «воспитание» и «социализация», которое проводят Ю. Г. Волков, О. Н. Козлова, В. Н. Лавриненко, В. Н. Нечипуренко, А. В. Попов, К. В. Рубчевский, С. И. Самыгин, И. Т. Фролов, Г. А. Харчев; воспитание при этом определяется как механизм социализации (М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов), как ее средство (Ж. Т. Тощенко), как специфический вид деятельности. В ряде теоретических исследований и учебных пособий данные термины употребляются в качестве синонимов.

Воспитание исследовано как социальный процесс (В. В. Дубицкий), социальный институт (М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов), как особый вид деятельности и вид отношений, проанализированы его социальные функции. Воспитание представлено через выявление противоречий между функциями социального и социетального уровней общества (А. Г. Харчев).

В классической социологии (П. А. Сорокин, Ф. Знанецкий) заложены основы социокультурного анализа общественных явлений. Понятие культуры и культурных механизмов развития исследовали М. Коул, А. П. Уайт.

В современной социологической литературе отражены специфика социокультурных исследований (А. Ахиезер, Ф. И. Минюшев), соотношение культуры и социальной структуры (Л. Г. Ионин), социокультурный опыт как основа функционирования и исторического воспроизведения сообщества (А. Я. Флиер), динамика социокультурного процесса в аспекте стабильности и нестабильности (О. А. Андреева, Ф. И. Минюшев), новые формы

социокультурной жизни (В. И. Болгов); проблемы развития сферы культуры в России исследуют К. Гасратян, А. В. Захаров.

В связи с появлением новых подходов к общественным явлениям многие из них – образование, спорт, смерть – стали трактоваться как социокультурные феномены (Г. И. Гайсина, А. Каптерев, Д. Г. Трунов, М. Шенкао, И. Г. Яковенко).

В 60 – 80-х гг. XX в. вопросы применения деятельностного подхода получили развитие в философии познания, философской антропологии, философии культуры (Г. С. Батищев, Л. П. Буева, Л. С. Выготский, П. В. Копнин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. А. Межуев, Ф. Т. Михайлов, Н. Н. Трубников и др.).

Теоретические основы соотношения понятий «социальный субъект» и «актор» анализируются Т. И. Заславской, социокультурная реальность как конструкция коллективных акторов – Ф. И. Минюшевым.

Воспитание, согласно Э. Дюркгейму, позволяет обеспечить социальный порядок, так как является методической социализацией, в процессе которой личность усваивает общезначимую систему ценностей и норм. Социализация как условие достижения социального консенсуса связана у Т. Парсонса с культурной легитимизацией нормативного порядка общества, содержащего ценности, дифференцированные и партикуляризированные нормы и правила, причем все в обществе должно соотноситься с культурой для того, чтобы быть значимым и легитимным. З. Бауман связывает социальный порядок с ценностями, Э. Зарубавела считает, что в основе социального порядка лежит ментальный порядок.

Проблемы социокультурных процессов, имеющие значение для анализа воспитания и его консолидирующей роли в современном трансформирующемся обществе, представлены в работах Ю. А. Агафонова, О. А. Андреевой, А. В. Захарова, Б. М. Фирсова.

История и теория социализации, социализация молодежи в условиях социокультурного кризиса представлены в работах Н. Н. Василенко, Л. А. Гегель, Ю. А. Зубок, И. О. Карпухина, А. И. Ковалевой, В. И. Чупрова). Социокультурные процессы развития современного университетского образования исследовали И. А. Задонская, Т. Н. Кухтевич, Г. Ф. Красноженова, М. М. Шульга.

Определение социального опыта предлагается такими современными учеными, как А. Н. Грязнов, О. Е. Куренкова; модели структурирования социального опыта предлагаются в работах Н. Ф. Голованова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Е. П. Поповой.

Вопросы воспитания в контексте социализации в нормативно-ценостном аспекте исследуют И. В. Загороднева, Н. А. Белова, Е. Н. Маркина, В. Т. Лисовский, В. М. Утенков, В. И. Овсянникова, Д. Е. Фролов. В них рассматриваются проблемы реализации таких социокультурных функций воспитания, как способы вхождения человека в мир культуры, его культурная социализация, передача образцов человеческой деятельности и культурных ценностей.

В работах Л. Л. Верховцевой, М. В. Гузевой, Е. И. Есиповой, Е. Н. Костенко, О. В. Леоновой социокультурный консенсус связывается с

совершенствованием системы образования и воспитания.

В ряде публикаций отражены вопросы состояния современной системы ценностей в контексте реформирования общественных отношений, глобализации, изменения социальной структуры общества и перехода от эпохи модерна к постмодерну, аксиологические проблемы этнокультурных систем (Е. И. Башкирова, В. Э. Бойков, Ю. Г. Волков, Л. Г. Ионин, Н. П. Медведев, М. Р. Радовель, Д. Е. Фролов).

Судьбу семьи в современной России, семью как социальный институт, социальные проблемы семьи исследуют А. И. Антонов, Е. Ф. Ачильяева, А. П. Заостровцев; состояние и перспективы развития семьи – С. И. Голод, Е. И. Иванова, В. М. Медков, С. А. Сорокин; этнокультурные особенности российских семей – Р. М. Абакарова, А. А. Магомедов, З. Л. Сизоненко; взаимодействие личности, общества и семьи в современных условиях, состояние семьи – В. Н. Архангельский, Л. В. Карцева, О. В. Кучмаева; семью как фактор воспроизведения социальной идентичности в современной России – И. А. Удовиченко; трансформации российской семьи анализируются С. А. Байкуловой, Ю. Градской, Т. А. Гурко, И. Ф. Дементьевой, Е. И. Ивановой, И. И. Иванцевой, Л. В. Карцевой, М. Мацковским, Н. В. Мелешко, Т. В. Свадьбиной, С. А. Сорокиным, С. Г. Шабас. Изменение семейных идеалов и ценностей под влиянием современных общественных процессов изучают Д. Г. Бычков, Ю. Градская, И. Ф. Дементьева, А. В. Махиянова, Г. А. Махмадаминова, З. Н. Монахова; семью как фактор формирования ценностных ориентаций молодежи изучают Л. И. Савинов, Л. А. Часовская.

Воспитательный потенциал школы в социологическом ключе исследуют С. Г. Абрамова, А. М. Гендин, Т. И. Ермакова, М. И. Сергеев, Т. В. Фролова. В ряде работ рассмотрены политические ориентации студенчества, учебно-познавательная активность студентов и их отношение к внеучебной деятельности, этнополитическое сознание студенчества (Л. Ф. Беликова, А. С. Ваторопин, В. Л. Гарькин, Т. В. Ковалева, И. А. Селезнев, И. Е. Столярова). О роли преподавателя в выборе ценностных ориентаций студентов через рассмотрение мотивации и профессионализма их образовательной и воспитательной деятельности пишут А. Л. Арефьев, Н. М. Дмитриев, Т. Е. Исаева, И. Б. Назарова, В. Л. Тамбовцев, Ф. Э. Шереги.

В настоящее время состояние и проблемы современного воспитательного процесса становятся предметом обсуждения философов и социологов и приобретают дискуссионный характер (Современный воспитательный процесс: состояние и проблемы («круглый стол») // Социологические исследования. 2005. № 4).

Интерес к воспитанию как важнейшему социальному явлению имеет глубокие корни в философии (Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, И. Б. Котова, Л. И. Новикова, Ю. И. Турчанинов, И. Н. Сиземская, Е. Н. Шиянов), ею были рассмотрены предельные основания этой формы социального бытия: социальный идеал, ценности воспитания, смысл воспитания, этические проблемы воспитания, с включением тем самым социокультурных характеристик воспитания в свое содержание.

Тенденция изучения воспитания с позиций нормативно-ценностного и регулятивного подходов отражается в трудах российских просветителей и общественных деятелей первой половины девятнадцатого века, посвященных проблемам воспитания российских граждан и роли в этом государства (В. Г. Белинский, И. Ф. Богданович, И. И. Давыдов, В. А. Жуковский, И. В. Киреевский, П. Г. Редкин, М. М. Сперанский, И. М. Ястребов и др.).

Воспитание как часть педагогического процесса и процесс формирования личности представлено в трудах педагогов (Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанский, С. П. Баранов, Р. Л. Болотина, В. И. Журавлев, Т. А. Ильина, О. Н. Козлова, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев, Т. Н. Мальковская, И. П. Подласый, П. И. Пидкастый, И. Д. Харламов, В. К. Шаповалов, Е. Н. Шиянов, Г. И. Щукина). Некоторые социокультурные элементы включены в педагогические определения воспитания, но при этом сама идея представить его в таком ракурсе присутствует в дефинициях, даваемых ими скорее имманентно.

Воспитание как социокультурный феномен в педагогической парадигме исследуют российские педагоги, работающие в ГОСНИИ семьи и воспитания РАО (А. И. Арнольдов, В. Г. Бочарова, Б. Вульфов, И. А. Липский, В. А. Никитин, В. С. Торохтий, Г. Н. Филюнов и другие).

Несомненный вклад в рассмотрение социальных проблем воспитания внесла психология. Классический деятельностный и личностно- деятельностный подходы к воспитанию представлены в концепциях Л. И. Анцыферовой, М. Я. Басова, А. Н. Леонтьева, Р. С. Немова, С. Л. Рубинштейна. Основные проблемы социальной психологии, с которой социология коррелирует свои усилия по изучению личности, социальной психики, социализации, разрабатываются в трудах Г. М. Андреевой, Л. П. Буевой, Г. Г. Диленского, Е. С. Кузьмина, Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского, Е. В. Руденского, В. Е. Семенова, П. Н. Шихарева, Е. В. Шороховой.

Анализ работ по проблемам воспитания позволяет сделать вывод, что представленные в педагогической литературе позиции, касающиеся проблем воспитания, характеризуются устойчивой тенденцией рассматривать его через призму различных форм, таких, как нравственное, эстетическое, патриотическое, религиозное, трудовое воспитание, а также изучением прикладных вопросов воспитания в школе; в психологической – акцент делается на формирование индивидуальных психических качеств личности. Достаточно близким к социологическому представляется осмысление воспитания в социально-педагогической, социально-психологической и социолого-педагогической литературе. Ни в коей мере не умаляя теоретическое и практическое значение подобного рода исследований, автор диссертации видит свою задачу в том, чтобы, опираясь на фундаментальные положения всего цикла социогуманитарных наук, исследовать воспитание как социокультурное явление, детерминированное системой социальных отношений, сложившихся в конкретном социальном пространстве и социальном времени.

При проведении эмпирических исследований автором использовались методология и методика прикладных исследований, которые разработаны и представлены в работах Л. А. Аверьянова, Г. С. Батыгина, Е. М. Бобосова,

А. И. Бутенко, Ю. С. Гурова, И. Ф. Девятко, Э. А. Капитонова, Н. Ф. Колеошкиной, В. Г. Лукьянова, Д. Марковича, В. В. Семеновой, Г. Г. Татаровой, Ю. Н. Толстовой, И. С. Урсу, В. А. Ядова.

В процессе интерпретации результатов проведенного исследования автор обращался к работам по проблемами молодежи (А. Л. Арефьев, Ю. Р. Вишневский, Ф. Д. Кадария, В. Т. Лисовский, В. В. Павловский, Б. А. Ручкин, И. П. Савченко, В. Ф. Филиппов, В. И. Чупров, В. Т. Шапко), семьи (А. И. Антонов, А. Г. Голод, О. А. Голоснов, В. М. Медков, А. Г. Харчев), девиантного поведения (С. В. Бондаренко, С.А. Быков, Л.А Журавлева, Ю.А. Зубок, В. В. Иванов, А. Клейберг, Н.Н. Маликова, А. В. Стожаров).

Результаты авторского анализа эмпирических исследований сравнивались с исследованиями С. И. Билкей, В. В. Гаврилюк, В. А. Ивашовой, Т. Ф. Масловой, Г. И. Осадчей, Н. А. Свиридова, Е. А. Скриптуновой, В. Г. Харчевой, И. И. Харченко, В. К. Шаповалова, Ф. Э. Шереги и другими, что позволило выявить определенные закономерности воспитания в современном российском обществе.

Современный этап развития социогуманитарного знания в области изучения воспитания характеризуется достаточно высокой степенью разработанности многих вопросов, однако социологических концепций, имеющих принципиальное значение для понимания его роли как социокультурного явления в российском обществе, нет.

Богатая научная основа для рассмотрения понятия «воспитание» и интерпретации социогуманитарных источников в данном контексте позволили нам развить идеи наших предшественников в новом направлении - исследовать воспитание как социокультурное явление.

**Объектом исследования** выступает воспитание как феномен современной российской социокультурной реальности.

**Предмет исследования** – содержание, функции и субъекты воспитания в условиях современного российского общества, рассмотренные в контексте реализации его консолидирующего социокультурного потенциала.

**Цель диссертационной работы:** на основе всестороннего анализа результатов социологических исследований разработать концепцию воспитания как социокультурного явления современного российского общества.

**Задачи:**

- проанализировать современные теоретико-методологические подходы к исследованию воспитания в междисциплинарном пространстве современного социогуманитарного знания;
- рассмотреть понятие воспитания в контексте социологии культуры;
- определить детерминанты ценностных систем воспитания в современном российском обществе;
- раскрыть особенности ценностного мира современной российской молодежи;
- рассмотреть нормативно-регулятивные функции воспитания в современной социокультурной реальности российского общества;
- раскрыть роль семьи в процессе воспитания в новой социокультурной ситуации в России;

- выявить воспитательный потенциал школы в современной социокультурной ситуации;
- показать влияние вуза на формирование ценностной системы воспитания.

Общий результат анализа воспитания как социокультурного феномена может быть сформулирован в виде рекомендаций на основе доказательства выдвинутой в исследовании **гипотезы**: в условиях системного кризиса российского общества воспитание как механизм трансляции культурных ценностей и норм в процессе социализации личности в недостаточной степени реализует свой социокультурный потенциал.

#### **Методологическая и теоретическая основа исследования.**

Методология социологического исследования воспитания базируется на современной многоуровневой концепции знания, согласно которой все методы научного познания могут быть разделены на группы по степени общности и широте применения. Она вырастает из методологии общей социологии, дополняясь и обогащаясь за счет собственных принципов и методов, определяющих направление научного поиска.

Представленное в разных ракурсах воспитание требует использования различных методов изучения, что порождает определенные трудности, связанные с их применением. Многообразие проявлений исследуемого явления детерминирует полипарадигмальность его рассмотрения в современной социологии.

В данном диссертационном исследовании анализ проблем воспитания осуществлялся на основе социокультурного подхода, что обусловлено нормативно-ценостным характером воспитания, его местом в культурной социализации и самоидентификации личности и ролью в трансляции и воспроизведстве культурных образцов и стандартов. Исследование воспитания и социализации опиралось на некоторые положения теории социокультурной динамики П. А. Сорокина, в частности на его утверждение, что «переходные периоды от одного вида социокультурной реальности к другому всегда сопровождаются величайшим всеобщим кризисом общества и культуры».

Центральной предпосылкой социокультурного анализа является утверждение о глубинной связи между культурной средой, в которой существует человек, и индивидом, присваивающим ценностно-нормативное содержание этого окружения. Социокультурный подход позволяет рассматривать воспитание как процесс управления социокультурной социализацией личности и целенаправленной интернализацией селектированного социокультурного опыта.

Цели социокультурного анализа воспитания потребовали применения подходов, представленных в теории социологии культуры и социальной культурологии (Б. С. Ерасов, Л. Г. Ионин, Н.И. Лапин, Ф. И. Минюшев, А. Я. Флиер).

Изучение воспитания в аспекте проблем, касающихся его институциональных социокультурных характеристик, проведено в диссертации на основе тех теоретических положений и методологических подходов, которые были предложены классической социологией (Э. Дюркгейм, Р. Мerton), и которые сохраняют актуальность при изучении современной социокультурной

ситуации российского общества.

Процессуальные механизмы воспитания исследовались на основе субъектно-деятельностного подхода. Такой подход акцентирует внимание на целенаправленном, сознательном воздействии субъекта воспитания на воспитуемого.

Воспитание как социокультурный процесс реализуется в разных формах: оно может проходить как в образовательном, так и во внеобразовательном социальном пространстве, осуществляясь при этом педагогами и воспитателями, т. е. социальными субъектами, делегированными государством. Это обусловило применение педагогических и социально-педагогических исследовательских процедур, которые частично привлекаются диссертантом.

Социологическое исследование воспитания, предполагающее его рассмотрение сквозь призму определенного социального пространственно-временного континуума, требует применения конкретно-исторического подхода к изучению социальных явлений, который используется как один из методов в процессе рассмотрения разных аспектов воспитания в истории и современном обществе.

Общественные отношения изменяются вместе с развитием человеческой цивилизации, что, естественно, требует изменения подходов к воспитанию социальных субъектов. Современные общественные отношения, имея общие черты, отражающие своеобразие постиндустриальной эпохи, в то же время, весьма специфичны в каждой конкретной стране, и это позволило применить методологический принцип выделения в воспитании общего, особенного и единичного.

При рассмотрении социализации как механизма упорядочивающего социального воздействия в историко-социологическом аспекте автором использован ряд важных идей Т. Парсонса: о роли социализации в установлении социального консенсуса, об интернализации индивидом норм и ценностей в процессе адаптации и о значении социального контроля, о месте стандартов и паттернов в социокультурных процессах.

**Эмпирическую базу** в диссертационной работе составили социологические исследования, проведенные различными методами.

1) опрос в форме анкетирования учащихся школ и студентов вузов. Опросы под руководством автора диссертации проводились:

- в марте – апреле 2001 г. по теме «Социальный идеал учащейся молодежи»
- среди учащихся старших классов школ, лицейских классов, профшкол городов Ставрополь, Невинномысск, Кисловодск, сел Темнолесское, Александровское Ставропольского края. Объем выборки составил 600 человек;

- в апреле - мае 2004 года по теме «Социальный портрет студента» – совместно с Лабораторией социально-педагогических исследований Ставропольского государственного аграрного университета среди студентов Ставропольского государственного аграрного университета. В качестве респондентов принимали участие более тысячи студентов различных факультетов, среди них 52,0 % юношей и 48,0 % девушек. Объем выборки 200 человек.

- в ноябре-декабре 2005 г. по теме «Процесс влияния агентов вузовской социализации на уровень нравственного здоровья студенческой молодежи» - среди студентов 1, 3 и 4 курсов СевКавГТУ, СтГАУ и Пятигорского филиала СевКавГТУ. Объем выборки составил 500 человек. В качестве респондентов выступили студенты гуманитарной (юристы, социологи, социальные работники и др.) и инженерной специализации (экономисты, строители, АСОУ, ПИЭ, электрофакультет и др.);

- в апреле 2005 г. по теме «Основные тенденции интеграции первокурсников в социокультурное пространство вуза». Исследование - сплошное, респонденты – 200 студентов 1 курса СевКавГТУ: социально-психологического факультета, электрофакультета и факультета нефти и газа.

2) опрос в форме фокусированного интервью, в том числе:

- в апреле – мае 2005 г. по теме «Самоидентификация молодоженов в современной российской семье», включавшей, наряду с другими, вопросы воспитания в семье. Было проведено 6 фокус-групп с молодоженами – жителями Ставропольского края.

- в марте-апреле 2006 г. по теме «Специфика содержания и форм трансляции социокультурного опыта в современной российской семье». Было проведено 6 фокус-групп с членами адаптированных семей с разным уровнем дохода из города Ставрополя, сел Новоалександровского и Изобильненского районов Ставропольского края.

3) контент-анализ периодических научных изданий:

- журналов «Социс», «Социологический журнал», «Общественные науки и современность», «Социально-гуманитарные знания», «Вестник МГУ», «Вестник Санкт-Петербургского университета», «Педагогика» и др. за период 2000 – 2005 гг.;

4) вторичный анализ данных по работам современных российских социологов и исследовательских центров, в том числе:

- Центра Ю. Левады: «Головы, выбритые изнутри», 07.2002; «Политические молодежные организации», 05.09.2005; «Социально-политическая ситуация в России в феврале 2006 года», 03.03.2006.

- ФОМ: «Цели и притязания молодежи», 05.08.2002; «Принципы и ценности молодежи», 05.08.2002; «Выбор образовательной стратегии детей: ценности и ресурсы» 30.03.2003; «Семейное воспитание: нормативные представления и социальные практики», 13.05.2004; «Бабушки и дедушки: участие в воспитании» 16.06.2005; «Обстановка в школе: свет и тени», 27.10.2005; «Работа и карманные деньги подростков», 26.09.2005.

- Лаборатории социальных проблем и технологий СКСИ: «Проблемы организации студенческой жизни в Северо-Кавказском социальном институте», ноябрь 2005 г., «Студент – первокурсник о себе и вузе», март, 2006 г., «Проблемы адаптации студентов-первокурсников», март, 2006 г.

- Лаборатории социально-педагогических исследований Ставропольского государственного аграрного университета: «Проблемы и перспективы развития молодежной субкультуры в Ставропольском крае», март 2005 г.

**Научная новизна диссертационного исследования** заключается в том, что впервые в социологии разработана концепция воспитания, представленного как социокультурное основание общественной консолидации. Во-первых, сам подход автора к воспитанию как управлению социализацией по целенаправленной трансляции социокультурного опыта является инновационным; во-вторых, понятие «воспитание» разрабатывается автором в трех аспектах: в процессуальном, ценностно-нормативном и в субъектно-деятельностном; в-третьих, исследование носит комплексный характер, особую значимость в котором имеет многомерный анализ результатов эмпирических исследований, доказывающий тенденцию становления социологии воспитания субдисциплиной социологии культуры. Это первая социологическая работа, посвященная социокультурному анализу воспитания.

В содержательном плане научная новизна состоит в следующем:

- предложена авторская концепция воспитания, согласно которой воспитание рассматривается как социокультурное явление, обладающее в условиях современного общества консолидирующими потенциалом, реализуемым на трех уровнях: на процессуальном - как процесс селекции и трансляции социокультурного опыта; на институциональном - как функция социокультурных институтов, направленная на удовлетворение воспитательных потребностей социума; на субъектно-деятельностном - как деятельность социальных субъектов по управлению социокультурной социализацией;

- в результате систематизации методологических подходов к исследованию современного воспитания, существующих в междисциплинарном пространстве социогуманитарного знания, выявлены онтологические и эпистемологические детерминанты эволюции категории «воспитание» от педагогического предметоцентризма к социолого-педагогической интерпретации, а затем к социологической парадигме, и впервые обоснована необходимость перехода от структурно-функционального к социокультурному подходу как наиболее продуктивной методологии изучения воспитания в трансформирующемся обществе;

- на основе субдисциплинарного подхода, используемого в рамках дисциплинарной организации социологии культуры, разработана авторская трехуровневая методологическая модель изучения воспитания, предполагающая на процессуальном уровне - исследование социокультурных характеристик воспитания с позиции ценностно-нормативного содержания, на институциональном уровне - изучение регулятивно-охранительных функций воспитания и на субъектно-деятельностном уровне - рассмотрение особенностей социальных ролей различных субъектов воспитания;

- доказано, что процессуальный уровень методологической модели изучения воспитания позволяет установить неопределенность и изменчивость как основные качества системы воспитания в условиях трансформации российского общества, и обосновано, что устойчивые ценностные системы воспитания свойственны только субъектам мезоуровня - социальным слоям, группам, общностям;

- на институциональном уровне исследования воспитания выявлено, что

нормативно-регулятивные функции воспитания в условиях нестабильности и противоречивости ценностных систем воспитания должны приобретать характер регулятивно-охранительных функций, направленных на активизацию социального контроля, без которого невозможно реализовать социокультурный консолидирующий потенциал воспитания и достичь общественной стабильности;

- на субъектно-деятельностном уровне методологической модели изучения воспитания дана теоретическая интерпретация понятий «субъект воспитания», «актор воспитания» и «агент воспитательного процесса» и показано, что в зависимости от разного уровня субъектности и целенаправленности их деятельности семья, школа и вуз одновременно могут выступать субъектами и акторами воспитания, отдельные представители этих социокультурных институтов – агентами воспитательного процесса;

- на основе социологического исследования выявлено, что особенностью ценностного мира российской молодежи является мировоззренческий дуализм, выражавшийся в противоречии между нормативно-ценостным и поведенческим компонентами мировоззрения, и сделан вывод о его обусловленности не только объективными детерминантами, характерными для трансформирующегося общества, но и субъективными факторами индивидуально-личностного характера;

- определено, что современная российская семья является той социальной группой, которой присуща устойчивая ценностная система воспитания и которая сохраняет статус устойчивого основания социального бытия в условиях общей социальной нестабильности, и обосновано, что семейные ценности воспитания не претерпели значительных изменений и оказались по содержанию преимущественно традиционными российскими ценностями воспитания;

- в итоге многомерного факторного анализа результатов эмпирического исследования доказано, что консолидирующий потенциал воспитания современной российской школы в процессе интернализации культурных ценностей реализуется не в полной мере, поскольку отсутствует целенаправленная воспитательная политика государства, и обосновано, что достижение социальной стабильности зависит от воспитательной политики государства, активности педагогов как агентов воспитательного процесса; от сотрудничества школы и семьи как субъектов воспитания; от способности школы противостоять негативным воздействиям субъектов внеобразовательного пространства;

- на основе анализа результатов социологического исследования сделан вывод, что в настоящее время начинает формироваться новая воспитательная концепция высшей школы, и доказано, что функционирование воспитательных систем российских вузов осложняется нарушением преемственности воспитания, их несовершенством и неадекватностью современной социокультурной ситуации и значительным влиянием субъектов внеобразовательного пространства.

### **Основные положения, выносимые на защиту.**

1. В условиях противоречивости развития российского общества и неопределенности социокультурной ситуации воспитание начинает приобретать черты социокультурного явления, для которого приоритетным направлением

развития становится реализация его консолидирующего потенциала. В связи с этим, воспитание может рассматриваться, во-первых, как социокультурный процесс управления социализацией, направленный на достижение согласия и солидарности в обществе посредством интернализации общезначимых культурных ценностей; во-вторых, как социокультурный институт, обеспечивающий консолидацию общества через институализацию общезначимых ценностно-нормативных стандартов; в-третьих, как организационно-упорядочивающая деятельность субъектов воспитания, ориентированная на достижения единства личности, культуры и общества.

2. Исследование воспитания как социокультурного явления требует применения инновационной методологии. Наиболее адекватными современному состоянию воспитания являются социокультурный и субдисциплинарный подходы. Разработанная на их основе трехуровневая методологическая модель позволила обосновать, что, во-первых, достижение социокультурной целостности российского общества обусловлено ценностно-нормативным содержанием воспитания; во-вторых, для обеспечения социально-культурного согласия и стабильности необходима активизация регулятивно-охранительной функции воспитания; в третьих, наибольшей значимостью в реализации консолидирующего потенциала воспитания обладают агенты воспитательного процесса.

3. На процессуальном уровне воспитание понимается как управление целенаправленной трансляцией тех элементов социокультурного опыта, которые обеспечивают согласие и консолидацию. На институциональном уровне воспитание воспринимается как совокупность социокультурных подсистем, которые в рамках регулятивно-охранительной функции способствуют интернализации общественно значимых норм и ценностей социокультурного опыта. Основными субъектами воспитания, осуществляющими деятельность по целенаправленной социализации личности, являются семья и школа. Акторы трансляции социокультурного опыта участвуют в процессе воспитания лишь в силу их интерактивного взаимодействия с другими субъектами этого процесса и поэтому являются агентами социализации; их действия осуществляются независимо от осознания или неосознания того, что они влияют на интернализацию личностью определенных ценностей и тем самым опосредованно играют роль в достижении консенсуса.

4. В условиях поиска приемлемой для России модели развития прослеживается зависимость ценностного выбора граждан от их статуса в социально-слоевой структуре общества, поэтому ценностная система воспитания присуща не обществу в целом, а только социальным слоям или группам, что обуславливает ценностно-нормативную неопределенность и выступает социокультурной детерминантой разобщенности. В период перехода к новым общественным отношениям произошла переоценка идеалов и ценностей, которая проявилась в отказе от коммунистической идеологии и в попытках трансформировать базисные ценности школьного, семейного и вузовского воспитания. К настоящему времени это вызвало ситуацию неопределенности ценностных ориентаций воспитания в обществе, и как следствие, нарушение

регулятивно-охранительных функций воспитания, что привело к дестабилизации отношений на уровне социокультурной ситуации в обществе.

5. Агентами воспитательного процесса в современном российском обществе являются традиционные субъекты, делегированные государством (учителя, воспитатели, социальные работники, социальные педагоги, сотрудники правоохранительных органов), осуществляющие воспитательные функции в институализированных социальных пространствах (образовательном, семейном, правовом, военном). Функции трансляции социокультурных ценностей и воспроизведения позитивного социального опыта этими агентами воспитания реализуются недостаточно эффективно, их деятельность, в основном, направлена на преодоление негативного влияния внешней среды или его последствий. Воспитание осуществляют также агенты неинституализированного социального пространства, среди которых целенаправленным формированием определенных, заранее заданных качеств личности занимаются как социальные сообщества позитивной нравственной ориентации (клубы, кружки, творческие союзы, молодежные и детские организации и т. п.), так и социальные субъекты девиантной и делинквентной ориентации (преступные группировки, наркоорганизации, молодежные националистические объединения и т. п.), что препятствует достижению социокультурной консолидации в обществе.

6. Дуализм социокультурного мировоззрения некоторой части молодежи проявляется в несоответствии, а иногда и во внутреннем конфликте приоритета позитивных ценностей в сознании с негативно ориентированными поведенческими установками, проявляющимися в девиантном и делинквентном поведении. Это обусловлено, во-первых, объективными причинами: отсутствием государственной идеологии и политики в области воспитания молодежи; неразвитостью гражданского общества, неспособного в полной мере реализовать гуманистический потенциал и консолидирующие возможности воспитания; вестернизацией культуры; либерализацией общественных отношений в условиях нормативно-ценостной неопределенности; отсутствием общественного идеала как системообразующего начала общенационального духовного согласия. Во-вторых, мировоззренческий дуализм обусловлен возрастными и связанными с ними психологическими особенностями молодежи и спецификой молодежной суб- и контркультуры.

7. Социокультурный потенциал семейного воспитания в современном российском обществе реализуется не в полной мере, однако семья, по-прежнему, остается самым значимым агентом целенаправленной социализации, осуществляющим трансляцию социокультурного опыта, в том числе и в процессе семейного воспитания. В содержании социального опыта адаптированных благополучных российских семей преобладают традиционные российские ценности: уважение к старшим членам семьи; распределение семейных обязанностей; ценность семейного общения; стремление к гармоничному всестороннему развитию детей; патриотизм; активная гражданская позиция; уважительное отношение к профессии родителей и гордость за профессиональные успехи родителей; ценность труда.

8. Анализ результатов исследования социально-культурных ориентиров

учащихся школ Ставропольского края показал преобладание в них позитивных ценностей; при характеристике собственного идеала абсолютное большинство учащихся назвали высокие нравственные качества (честность, порядочность, патриотизм, гуманизм). В то же время большинство школьников не осуждает девиантное поведение сверстников, многие сами приобщаются к нему, что говорит о неполной востребованности позитивного духовного потенциала учащихся, и свидетельствует о неэффективной реализации воспитательного потенциала школы в современной социокультурной ситуации в России.

9. Вуз в современных условиях российского социума выступает интегративным актором воспитания, так как воспитательной процесс не является его самостоятельной функцией, а имманентно включен в вузовскую социализацию студентов. Социокультурный потенциал воспитания реализуется в вузе в основном через содержание общественных и гуманитарных дисциплин, работу кураторов, выполняющих роль агентов воспитания, мероприятия гражданской и нравственной направленности на основе воспитательных концепций. Превращение социокультурного потенциала вузовского обучения и воспитания в реальность связано с рядом трудностей: убеждением части студентов в ненужности воспитательной работы в вузе; с нежеланием менять свои ценности и нормы поведения, полученные в ходе довузовской социализации; влиянием негативных факторов внеобразовательного социокультурного пространства; недостаточной активностью субъектов воспитательного процесса.

**Теоретическая значимость диссертационного исследования** состоит в том, что его материалы способствуют дальнейшему развитию социологии культуры, социологии воспитания, социологии личности, социологии социализационных процессов. Разработана область знания, которую автор именует «социокультурным анализом воспитания»; углублено понимание роли воспитания в достижении социокультурной целостности российского общества; расширено представление о методологических проблемах в названных направлениях и путях их решения.

Закономерности, вскрываемые в процессе исследования, могут быть конкретизированы в области педагогики, психологии, применены в теории и практике семейной социализации, в воспитательной и образовательной деятельности учебных заведений.

Результаты диссертационного исследования могут привлечь внимание социологов и педагогов к проблемам воспитания, показать острую актуальность разработки вопросов воспитания на уровне государственной политики, необходимость концептуального обоснования модели общественного устройства и соответствующей ей модели социального идеала.

Данная работа представляет собой не только теоретическое исследование воспитания вообще, но и углубленное его изучение в современном российском социальном пространстве и социальном времени на основе эмпирического материала, полученного в результате конкретных социологических исследований, а также решения вопросов внедрения их результатов в практику социокультурной социализации разных слоев населения.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы при

составлении образовательных программ по социологии образования и воспитания, по основным социолого-педагогическим дисциплинам, в преподавании курсов истории социологии, общей социологии, педагогики, психологии, теории социальной работы.

**Практическая значимость.** Выводы, полученные на основе анализа результатов социологического исследования проблем социального идеала учащейся молодежи Ставропольского края, и разработанные автором рекомендации, предоставлены им в Министерство образования края, руководителям ряда учебных заведений, отделу молодежной политики с целью оказания практической помощи со стороны автора диссертационного исследования тем государственным, общественным и образовательным структурам, в чью компетенцию входят вопросы воспитания молодого поколения.

Некоторые выводы диссертационного исследования использованы при разработке концепции и программы воспитательной работы СевКавГТУ.

**Апробация работы.** Диссертация обсуждена на заседании кафедры социологии и социальной работы Северо-Кавказского государственного технического университета и рекомендована к защите по специальности 22.00.06 - Социология культуры, духовной жизни.

Основные положения и выводы диссертации изложены в 47 публикациях общим объемом 38 п.л. Наиболее важные положения опубликованы в 5 монографиях, 5 статьях в журналах из перечня, утвержденного ВАК, а также изложены в докладах и выступлениях на международных и всероссийских конференциях, в числе которых: Международная научно-практическая конференция «Социально-политические исследования на Ставрополье» (г. Ставрополь, 2004); Международная научно-практическая конференция «Общество и личность: интеграция, партнерство, социальная защита» (г. Ставрополь, 2004); Международная научно-практическая конференция «Циклы природы и общества» (г. Ставрополь, 1998, 1999, 2004); Международная научно-практическая конференция «Вузовская наука – сегодня» (г. Ставрополь, 2003); Международная научно-практическая конференция «Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: социальная работа и другие профессии в межкультурном взаимодействии» (г. Ставрополь, 2004); «Лингвистическое образование и межкультурная коммуникация: проблемы, концепции, пути решения» (г. Красноярск, 2004); II Всероссийский социологический конгресс «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы» (г. Москва, 2003); Всероссийская научная конференция «XXI век: новые горизонты гуманитарных наук» (г. Самара, 2004); «Качество образования: теория и практика» (г. Анжеро-Судженск, 2004). Всероссийская научно-практическая конференция «Лингвистическое образование и межкультурная коммуникация: проблемы, концепции, пути решения» (г. Красноярск, 2004).

Материалы исследования были использованы при разработке и проведении спецкурсов «Социология личности», «Социология образования и воспитания».

**Объем и структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка литературы, включающего 427 источников, и приложения. Общий объем машинописного текста 382 страниц.

## II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во Введении** обосновывается актуальность темы, излагается основной замысел работы, характеризуется степень разработанности проблемы, определяются объект и предмет, формулируются цель, задачи и гипотеза исследования, раскрываются элементы новизны, излагаются положения, выносимые на защиту, описываются теоретические и методологические основы исследования, освещаются его теоретическая и практическая значимость, приводится характеристика методов исследовании, указана аprobация.

**В первой главе** – «**Теоретико-методологические основания социокультурного анализа воспитания**», состоящей из трех параграфов, – анализируются возможные в социологии теоретико-методологические подходы к воспитанию и обосновывается выбор диссертантом социокультурного подхода к исследуемому явлению.

**В первом параграфе** – «**Трехуровневая методологическая модель анализа воспитания в социологии**» – представлена панорама теоретических определений и методологических трудностей в области исследования воспитания и разработан трехуровневый подход к исследованию изучаемого явления.

Воспитание, согласно авторской концепции, представляет собой один из видов организованно-упорядоченной деятельности социальных субъектов по созиданию, селекции, передаче и интернализации социокультурного опыта, в процессе которой осуществляется связь между индивидом и обществом и достигается определенный уровень национального консенсуса.

Анализ социологической литературы показывает, что в отечественном обществознании нет социологической теории, в которой бы анализировалось данное явление через призму социокультурных характеристик. Воспитание представляет собой достаточно сложное для описания и объяснения явление, этим затруднен выбор методологии его анализа: проявляясь на уровне общего, особенного и единичного, воспитание представлено разного рода содержанием; исследованное в различных парадигмах воспитание характеризуется как социальное явление, социальный процесс или как социальный институт; понимание сущности воспитания зависит от рассмотрения его той или иной общественной или социогуманитарной дисциплиной посредством включения воспитания в собственное предметное поле и выделения отдельных функций, свойств, качеств и т. д.; в зависимости от субдисциплинарной подчиненности социологии воспитания данный феномен изучается в контексте проблем социологии личности, образования, социализационных процессов и др.

Анализ концепций воспитания, представленных в социологии, позволил выделить три основных направления его изучения. Рассмотренное как социальный процесс в рамках общей социологии воспитание представляет собой одну из форм социального бытия индивидов. Эта форма социального существования, возникшая вместе с появлением первых элементов культуры, присуща всем эпохам человеческой истории. Функции воспитания, взятые в предельно общем контексте, отражают потребности общества в трансляции и воспроизведстве социального опыта, который усваивается одними социальными

субъектами в процессе целенаправленного воздействия на них других социальных субъектов. Второе направление изучения – институциональный анализ воспитания. Воспитание как форма социального бытия представляет собой социальный институт, так как обладает всеми признаками социального института: первичностью и принудительным характером по отношению к субъекту, объективностью, набором функций, возникших ответ на потребность управлять процессом социализации. Третье направление – исследование воспитания как социокультурного явления. Принципиальной исходной предпосылкой исследования воспитания как социокультурного явления выступают постулаты: а) о его нормативно-ценостном содержании и б) о воспитании как явлении, присущем культуре той или иной страны или исторической эпохи, обусловленном общественными отношениями. Как социокультурное явление воспитание включено в контекст социологии культуры и должно рассматриваться на основе социокультурного подхода.

Воспитание как социальное явление не институализировано полностью, хотя имеет институализированные структуры внутри себя (школу, семью). В силу этого воспитание в социологии продуктивней всего рассматривать в терминах социокультурного подхода. Кризис социальной (внутренней) функциональности влечет разрыв коррелятивных социальных связей с внешней средой (с другими социальными институтами) в процессе воспитания, что не позволяет заявить о целостности социума и его первичности по отношению к воспитанию и социализации индивидов. Выбор социокультурной парадигмы рассмотрения воспитания обусловлен необходимостью отказа в теории и практике от интерпретации общества как первичного по отношению к отдельному индивиду. Социокультурный подход ориентирует исследование на такие культурные ценности и нормы, которые могут стать предметом выбора каждой свободной личности, а не навязываться извне, будь то государство, общество или иная социальная группа.

Методология данного подхода основана на понятии «родовой структуры социокультурного явления» П. А. Сорокина. Суть данной категории состоит в том, что любое взаимодействие между людьми является социокультурным явлением, а под взаимодействием понимается любое событие, с помощью которого один человек полуосозаемым путем влияет на открытые действия или состояние ума другого. П. А. Сорокин выделяет три компонента любого социокультурного явления: 1) мыслящих, действующих и реагирующих людей, которые являются субъектами взаимодействия; 2) значения, ценности и нормы, благодаря которым индивиды взаимодействуют, осознавая их и обмениваясь ими; 3) открытые действия и материальные артефакты как двигатели и проводники, с помощью которых объективируются и социализируются нематериальные значения, ценности и нормы.

На схеме 1 представлены различные грани воспитания как социокультурного явления.

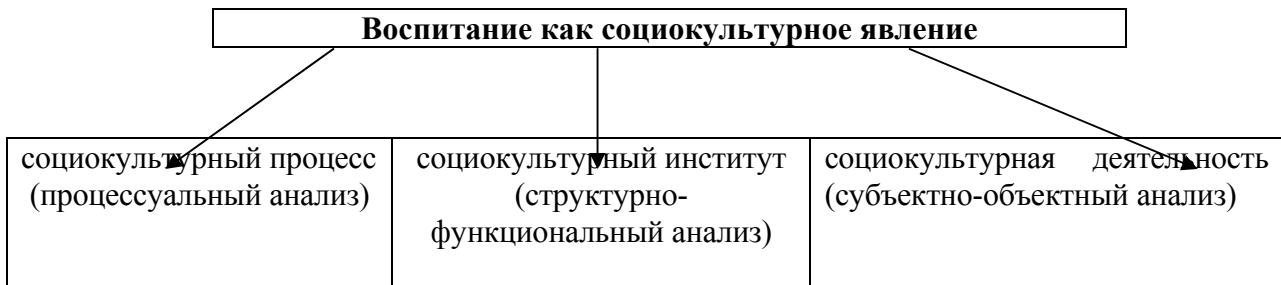


Схема 1. Воспитание как социокультурное явление



Схема 2. Содержание и форма воспитания как социокультурного явления

Преодоление трудностей, связанных со сложностью и многогранностью изучаемого явления, лежит на пути использования предлагаемого в данной диссертации трехуровневого методологического подхода. Понятие «социокультурное явление», примененное для обозначения воспитания, включает в себя содержательные, процессуальные и институциональные характеристики. Это положение вовсе не противоречит всему предыдущему анализу. На различных уровнях его изучения можно создавать модель воспитания, выделив из целого отдельные характеристики (процессуальные, институциональные и т. д.).

**Во втором параграфе – «Воспитание как категория социологии культуры: субдисциплинарный подход»** – показано, что анализ воспитания в контексте социологии культуры имеет характер субдисциплинарного исследования. Многоуровневость современного социологического знания определяется специализацией и разделением научного труда, что, по мнению В. И. Добренькова и А. И. Кравченко, служит важным фактором пролиферации идей, а процесс дифференциации и специализации научных знаний неизбежно обрачивается увеличением числа отраслей, дисциплин, субдисциплин, направлений, школ, перспектив внутри социологии.

Для анализа состояния социологии воспитания как субдисциплины рассмотрен ее материнский (социология) и отраслевой (социология культуры) базисы. Это позволило выявить содержание воспитания, рассмотренного в социокультурном контексте.

В таблице 1 представлено соотношение этих дисциплин и определение воспитания в каждой из них.

Таблица 1 - Соотношение научных дисциплин и определение воспитания в каждой из них

Наименование научной дисциплины	Статус научной дисциплины	Определение воспитания		
социология	самостоятельная наука	макросоциология	мезосоциология	микросоциология
		воспитание как социальный процесс и социальный институт	воспитание как деятельность отдельных социальных групп	воспитание как целенаправленное формирование личности
социология культуры	отрасль социологического знания	воспитание как социокультурное явление		
социология воспитания	субдисциплина	воспитание как механизм воспроизведения обществом условий своего существования посредством интернализации индивидом норм и ценностей и управления этим процессом		

Социология воспитания в настоящее время переживает этап становления в качестве субдисциплины. Под субдисциплиной понимается конкретизация той или иной отрасли научного знания на основе выделения из ее проблемного пространства одной, относительно самостоятельной специализации. Отрасли группируются по родственным признакам: тематическая близость, общие мировоззренческие установки, сходство методологии или методического инструментария либо личные знакомства и симпатии. Постепенно формируются поисковые программы, исследовательские группы, научные школы, новые направления и дисциплины, наконец, когнитивные парадигмы. Их и называют внутридисциплинарными элементами знания.

Формирование социологии воспитания как субдисциплины имеет два направления. Первое – выделение ее в рамках социологии образования, второе – в рамках социологии культуры. В первом аспекте акцент делается на функциональности воспитания в структуре социального института образования. Во втором – на его нормативно-ценостном содержании, регулятивной роли и консенсуальном потенциале. При этом исследование воспитания как категории социологии образования не исключает анализа его социокультурных и интегративных характеристик. Напротив, образование, рассмотренное как интегративный агент воспитания детей и молодежи, может быть представлено также в аспекте его социокультурного консолидирующего потенциала.

Ю. А. Клейберг предлагает выделять в сфере социологии культуры такие субдисциплины, как социология досуга, социология города и села, социология

науки, социология воспитания, социология девиантного поведения, социология массовых коммуникаций, социология игры, социология общения, социология менеджмента, социология технологий культуры и досуга Ф. И. Минюшев, выделяя подходы к систематизации определений культуры, остановился на трех из них: философском, антропологическом и социологическом. Социологическое определение культуры, по его мнению, должно включать знания, ценности, нормы, социальные образцы и другие атрибуты, определяющие деятельность социальных групп, общностей и отдельных индивидов. Этот подход, по мнению Ф. И. Минюшева, позволяет включить в качестве объектов исследования социологии культуры общество как социокультурную систему и входящие в него субкультурные общности, культуру общностей, культуру социальных организаций, культуру человека, а также образование и воспитание.

Воспитание может быть включено в предметные области различных наук (таблица 2), цели которых в его изучении не совпадают.

Таблица 2 – Предметные области и цели социологических дисциплин, изучающих воспитание

Наименование научной дисциплины	Предмет	Цель изучения воспитания
социология	социальное	исследование закономерностей генезиса, становления, развития и функционирования воспитания как вида социального
социология культуры	социальная обусловленность культуры	исследование закономерностей формирования и трансляции ценностно-нормативного содержания воспитания
социология воспитания	воспитание как часть социализации	исследование закономерностей воспитания как управления социализацией

Субдисциплина, являясь частью определенной отрасли научного знания, имеет научно-теоретические основы, под которыми понимается система научного знания об изучаемом феномене. Это, прежде всего, фундаментальные положения, на которые опирается процесс исследования каждого из объектов социологии воспитания. К числу таких положений относятся знания о сущности объекта изучения, о его основных закономерностях и обоснование теоретических подходов к его анализу. В науке существует признанный путь познания предмета через постижение его сущности и всего конкретного многообразия – путь движения мысли от абстрактного к конкретному. Научно-теоретические основы исследования воспитания как социокультурного феномена включают три основных уровня.

Первый уровень – знания: о сущности воспитания как особого социокультурного явления; о том, в каких формах существует воспитание как социокультурное явление; о воспитании как социокультурной деятельности и о субъектах воспитательного воздействия; о соотношении воспитания и социализации; о соотношении субъективного и объективного в воспитании; о

социокультурных функциях и механизмах воспитания; о месте социального идеала в системе общественных отношений и его роли в воспитательной политике государства и отношении общества к воспитанию.

Второй уровень – методологический. Он может быть представлен: парадигмальными походами современной социологии, отдельные положения которых применяются в социокультурном подходе к воспитанию (социолого-педагогическая, структурно-функциональная, институциональная, субъектно-деятельностная, интеракционистская парадигмы воспитания). Третий уровень – генетический: генезис изучения воспитания в социологии как социокультурного феномена; современное состояние исследования воспитания в социологии культуры.

Исходной категорией, обладающей предельной степенью всеобщности для рассмотрения воспитания в социологии культуры, является фундаментальное понятие «социокультурное явление». Понятием «социокультурный» в целом обозначается любое социальное явление, включающее атрибуты культуры, содержание и форма которых обусловлены общественными отношениями. Социокультурные явления рассматриваются как продукты взаимодействия людей, отражающиеся в триаде: личность, культура, общество.

**Третий параграф – «Воспитание – процесс передачи социокультурного опыта: субъектно-деятельностный анализ»** – посвящен процессуальным характеристикам воспитания. Характеризуя воспитание, можно не только рассмотреть его содержание, но также исследовать особенности передачи компонентов этого содержания в процессе межличностной коммуникации субъектов воспитания. Таблица 3 дает представление об основных уровнях исследования воспитания как процесса трансляции социокультурного опыта.

Таблица 3 – Уровни исследования воспитания как процесса трансляции социокультурного опыта

<b>Содержание воспитания</b>	Нормативно-ценостные элементы социокультурного опыта
<b>Механизм воспитания</b>	Трансляция социокультурного опыта в процессе целенаправленной социализации и его интернализация
<b>Субъекты воспитания</b>	Объекты и агенты воспитательного процесса (индивидуы, группы, социальные организации, социальные институты)

Воспитание как социокультурная деятельность есть процесс передачи социокультурного опыта в коммуникативном действии. Агентами интеракции выступают социальные субъекты, участвующие в процессах опредмечивания и распредмечивания культурных ценностей. Социализация в широком смысле – процесс формирования социальных качеств личности. Человек в процессе социализации выступает в качестве ее объекта и субъекта. Социализация складывается как из формирования индивидуального, так и усвоения социального опыта. В ходе усвоения индивидом социального опыта создается конкретная личность. Необходимость социализации связана с тем, что социальные качества не передаются по наследству. Они усваиваются, вырабатываются индивидом в ходе внешнего воздействия на него как на объект. Социализация требует также

действенного участия самого индивида и предполагает наличие сфер его деятельности.

Социокультурный опыт – важнейшая содержательная компонента культуры, представляющая собой исторически селектированные и аккумулированные в общественном сознании членов сообществ формы осуществления любой социально значимой деятельности и взаимодействия людей, показавшие свою приемлемость не только с точки зрения непосредственной утилитарной эффективности, но и в поддержании требуемого в существующих условиях уровня социальной консолидированности сообщества и его функциональных сегментов и подсистем, устойчивости организационных форм и эффективности процессов регуляции коллективной жизнедеятельности.

**Вторая глава – «Ценостная составляющая содержания воспитания»,** состоящая из двух параграфов, - посвящена вопросам ценностного содержания воспитания. Основными концептами в этом разделе являются «идеал», «ценность», «ценостные ориентации». Воспитание в ней представлено как сфера интериоризации и интернализации социокультурного опыта. Содержание параграфов представлено анализом проблем иерархии ценностей в современном российском обществе и в сознании молодежи, исследованием особенностей воспитания как нормативного регулятора общественных отношений.

**В параграфе первом – «Иерархия ценностей и ценностных систем воспитания современного российского общества»** – проведено структурирование ценностей по нескольким основаниям. Анализ социологической, социально-философской и культурологической литературы по ценностной проблематике позволил выделить так называемые рациональные ценности (С. А. Шаронова); в литературе встречаются конструктивная иерархизация ценностей и целей, системная, ступенчатая конструкция нормативно-ценностных оснований социального бытия, автономии локальных сообществ (Ф. Тённис); позиции, связывающие характер ценностных ориентаций со сложной структурой (многофункциональностью) личности (Н. П. Медведев); точку зрения, отражающую зависимость ценностей от социального статуса или принадлежности к социальному слою (Н. Н. Алексеев); значение в формировании ценностных ориентаций национальной и этнической общинностей, принадлежности к различным субкультурам, религиозным конфессиям, корпоративным группам, (С. Н. Иконникова); рассматриваются ценности с позиции глобализации и универсализации,

Фундаментом всей ценностной системы, связанным с многообразными сферами повседневной жизни общества, являются общезначимые ценности. Эти ценности, по мнению Д. Е. Фролова, ограничивают человека, то есть требуют своего обязательного исполнения каждым членом современного цивилизованного общества. Основу современной общественной иерархии ценностей, по мнению ряда ученых, составляет социальная структура общества. Согласно теории социально-слоевой структуры общества оно неоднородно и состоит из разного рода структурных образований: общинностей, слоев, классов, групп, организаций, социальных институтов и отдельных личностей, каждый из которых может выдвинуть собственные требования к своим членам или к самому себе. Поэтому

обобщения по поводу ценностей в социологии, изучающей воспитание, неприемлемы. Социология воспитания имеет предельно конкретный характер и изучает не абстрактные законы социального бытия, а социальное существование индивидов в конкретном, реально существующем социальном пространстве и социальном времени. Понятие группы крайне расплывчено, поэтому многие авторы фиксируют лишь один критерий – самосознание себя в качестве группы (или иначе – чувство границ группы), некий общий тип социализации в сочетании с поддержанием системы ценностей, предписанного типа поведения, а также какой-то тип организации, формальный или неформальный. Культуру этих групп можно рассматривать как утверждение неизменной реальности в бесконечно изменяющемся мире.

В условиях переходного общества, характеризующегося новыми тенденциями в складывании социальной структуры, становлением демократии и поиском приемлемой для России модели общественного развития прослеживается зависимость ценностного выбора граждан от социального статуса или от принадлежности к определенному социальному слою. Поэтому иерархию ценностей современного общества можно достаточно условно выстроить для каждого социального слоя или группы (ценности молодежи, семейные ценности, этнические ценности и т. д.). Среди многообразия ценностей современного общества выделяются базовые, к которым относятся общечеловеческие ценности. Идеал обладает свойством организационного и управляющего социального воздействия, что соответствует стремлению социальных организмов к упорядочиванию собственного социального бытия. Он, равно как и модель человека, не может быть умозрительным конструктором; он должен выводиться на основе изучения закономерностей существующей социальной реальности и быть адекватным системе общественных отношений.

В модернизирующейся России, по мнению Ю. Г. Волкова, всем становится понятным и очевидным, что результаты постперестроечного реформирования оказались для нас неутешительными. С развалом великой державы, с разрушением идеологической структуры, с отрицанием старых идеологических ценностей в современном российском обществе произошла потеря исторической перспективы развития нашего общества. Воспитание может сыграть решающую роль в достижении общенационального консенсуса в понимании и принятии базовых общественных ценностей посредством целенаправленного формирования позитивных ориентаций личности в условиях свободы индивидуального выбора.

**Во втором параграфе – «Ценностный мир российской молодежи в условиях трансформирующегося российского общества»** – проведен анализ результатов эмпирических исследований автора и вторичный анализ данных, полученных другими исследователями по данной проблеме. Это позволило представить в диссертации систему ценностей современной российской молодежи. Проведенное автором исследование отражает некоторые аспекты ценностного выбора молодых людей.

Ценностное пространство российской молодежи можно условно разделить на институализированное и неинституализированное. Ценностный мир молодых людей не может исчерпываться только ценностями, признаваемыми ими как

акторами образовательного процесса – студентами или учащимися. Несомненно, что внешняя среда школьной и вузовской систем, так называемое внеобразовательное пространство, имеет в настоящее время в российском обществе решающее значение как фактор стихийной социализации молодежи. Поэтому молодые люди испытывают некую духовную маргинальность: им приходится делать выбор между ценностями институализированных и неинституализированных пространств.

Подростковый возраст является самым сложным периодом социализации личности. По результатам проведенного в 2001 г. в Ставропольском крае опроса среди учащихся 8 – 11 классов 76,5 % из них считают себя достаточно взрослыми, чтобы самим принимать решения, касающиеся учебы и досуга; 23,5 % не считают себя таковыми. Оставаясь еще, по сути, детьми, подростки младшего и старшего подросткового возраста осваивают формы поведения и общения взрослых людей, не всегда ориентируясь при этом на лучшие образцы человеческой культуры. Представление о взрослом человеке ассоциируется у молодых людей, давших ответ на этот вопрос, исключительно с положительными чертами. Только единицы респондентов связывают пору взросления с такими характеристиками, как наглость, разврат и другими негативными качествами личности.

Большинство учащихся подростков, согласно данным опроса, отрицательно относятся к девиантным поступкам своих сверстников. Отношение респондентов к девиантному поведению одноклассников приведено в таблице 4.

Таблица 4 – Отношение респондентов к девиантному поведению одноклассников, %

Формы девиации	Отношусь положительно	Отношусь отрицательно	Мне безразлично, это его дело
Отличается низкой успеваемостью	18,0	20,9	61,1
Нарушает общественную дисциплину	10,6	50,4	39,0
Употребляет спиртные напитки	12,7	35,5	51,9
Употребляет наркотики	2,0	79,4	18,6
Сквернословит	4,3	56,0	39,8
Бьет слабого	2,6	85,6	11,8
Курит	14,1	23,4	62,5

Результаты исследования позволяют нарисовать портрет подростка, осуждающего девиантное поведение своих сверстников, преимущественно связывающего понятие «взрослости» с социально одобряемыми качествами, имеющего явно выраженную нравственную составляющую своего жизненного кредо.

Исследование позволило выявить дилемму: расхождение между представлениями подростков о качествах взрослого человека и их реальным поведением при идентификации себя с этим статусом. К признакам взрослого человека (отвечая на открытые вопросы анкеты) большинство учащихся отнесли такие факторы, как самостоятельность в решении проблем, ответственность за

свои поступки, ум, умение заработать деньги, целеустремленность, умение постоять за себя; найти верное решение, а также честность, решительность, силу воли, отвагу, достоинство, гуманность, опыт, сдержанность, умение строить личную жизнь, наличие семьи, обретение профессии, умение видеть смысл своей жизни. Выбор нравственных норм и жизненных ценностей для подростка затруднен еще и тем, что его социальное пространство полиморфно. Оно, прежде всего, состоит из двух сфер – образовательной и внеобразовательной. При этом вторая сфера социального пространства включает в себя как институализированные образования (спортивные и музыкальные школы, шахматные клубы и т. п.), так и неформальные. Последние могут играть роль референтных групп, чьи нормы и ценности имеют большую значимость для подростка, чем школа и семья. Переход из образовательного пространства в сферу стихийной социализации порождает в мировоззрении подростка ложное понимание свободы как вседозволенности.

Унижение слабого подростки относят к наиболее осуждаемым формам девиации. Если к употреблению наркотиков их сверстниками отрицательно относятся 79,4 % респондентов, то избиение слабого осуждают 85,6 % учащихся.

Множество групповых мировоззрений соперничает, не вытесняя и не ассимилируя друг друга. Все это происходит в условиях отсутствия социального идеала, что, несомненно, затрудняет формирование или выбор социальными субъектами общественных норм и ценностей. Некоторые из новообразований в российской ментальности не только обретают характер контркультурных феноменов, но и стремятся обрести общезначимый, социально признаваемый и господствующий характер. К примеру, молодежные акции за свободу употребления «легких» наркотиков или жаргон деклассированных элементов, ставший речевой нормой для многих россиян. Это осложняет ценностный выбор подростка. Форма поведения подростка, как правило, не соответствует его позитивным смысложизненным ценностям. Следствием этого являются различные проявления подросткового девиантного поведения.

Преодолению этой bipolarности нравственных ориентаций должно способствовать воспитание как управление процессом социализации, осуществляемое социальными институтами и позитивно-ориентированными субъектами гражданского общества. Однако в условиях нормативно-ценостного хаоса целенаправленным формированием каких-либо качеств личности в большей мере занимаются не педагоги, а различные социальные субъекты, вплоть до деклассированных элементов. Их влияние на протекание процесса социализации подростка может быть весьма значительно.

Полинормативность ценностного пространства менее ощущается студентом по сравнению с учащимися подростками в силу возраста, школьного образования и небольшого жизненного опыта последнего. Первичная социализация выступает базисом для включения личности в систему общественных отношений, и в зависимости от того, какие ценности и образцы поведения сможет привить молодому человеку семья, будет зависеть его дальнейшее существование в обществе. Студенты проходят вторичную социализацию, агентом которой является вуз. Семья, согласно классическому канону социализационной теории,

не играет столь значимой роли в жизни молодых людей, как в детстве. Однако в переломные моменты истории человек обращается к традиционным, исторически устойчивым основаниям социального бытия. Это семья, этнос, религия, которые также приобретают ряд особенностей, характерных для периодов нестабильности и социальных катаклизмов, но остаются наиболее надежными, особенно для молодого человека с еще не совсем сформировавшимся мировоззрением.

В целом современная семья ослабляет функции социального контроля. Воспитание черт высокой морали во многих семьях заменяется на формирование конформизма. Это закономерно и объяснимо, а возможно, даже оправданно, например, в ситуации криминализации социума. Но в любых условиях семья сохраняет хозяйственно-экономическую, охранительную, коммуникативную и психоэмоциональную функции, причем последняя имеет тенденцию перерастать в психотерапевтическую, что связано с отсутствием устойчивых оснований бытия в самом социуме, нарастанием стрессовых ситуаций, порожденных материальным неблагополучием, социальной незащищенностью и т. п.

Ценостный мир молодых россиян в условиях отсутствия государственной идеологии представлен многообразием ценностей и ценностных ориентаций, отражающих многообразие общественных отношений. Анализ результатов эмпирических исследований показал: среди повседневных ценностей молодых россиян преобладают прагматические, что обусловлено переходом российского общества к рыночным отношениям. Духовные ценности занимают незначительное место в ценностном пространстве личности молодого человека современного российского общества; образование как ценность воспринимается через призму социальной востребованности специалистов с высшим образованием, что свидетельствует об утилитарном отношении к нему. В российской ментальности по-прежнему наибольшее значение имеют семейные ценности (семейные традиции, послушание родителей); в иерархии ценностей современной российской молодежи позитивные ценностные ориентации преобладают по отношению к негативным.

**Третья глава – «Нормативный компонент воспитания в условиях современного социума», включающая два параграфа, – построена на результатах авторского анализа эмпирических исследований агентов воспитания современного российского общества – школы, вуза, семьи, а также на использовании материалов вторичного анализа и сравнении его с авторскими данными.**

**Первый параграф – «Особенности воспитания как нормативного регулятора общественных отношений»** – посвящен проблемам нормативно-контролирующей природы воспитания. Большинство российских социологов, так или иначе обращавшихся в каком-либо контексте к вопросам воспитания, сходятся в том, что воспитание не может быть стихийным процессом. Это – субъективный процесс воздействия одних социальных субъектов на других с целью получения определенного набора качеств, присущих индивиду или социальной группе и востребованных той или иной социальной средой. При этом не вызывает сомнения, что объект воспитания приобретет и ряд черт под влиянием стихийных, не запланированных никем факторов. Сила их воздействия

будет во многом зависеть от того, насколько мощными являются противостоящие им управляющие, целенаправленно воздействующие силы.

Воспитание – это механизм социализации, управление им с целью формирования у индивида заранее определенных социальных качеств. При таком понимании воспитания его принудительный характер не вызывает сомнения. Обращение автора к проблемам социокультурной интеграции обусловлено необходимостью включения данной категории в исследовательский контекст данной работы. Идея достижения социокультурного консенсуса посредством его самоорганизации в настоящее время занимает одно из ведущих мест в социальном познании. Это, с одной стороны, обусловлено состоянием нестабильности в российском обществе, а с другой – переходом в познании общественных процессов от диалектики к синергетике в объяснении путей его развития.

Воспитание как социокультурное явление с позиции институциональных характеристик обозначим понятием «социокультурный институт», трактуя его в качестве специфического способа бытия коллективного. Если опираться на положения дюркгеймовской социологии, то можно заявить, что воспитание имеет признаки социального института: индивид с рождения становится объектом воздействия со стороны агентов воспитания – первичных социальных групп; по мере перехода социализации от одного возрастного этапа к другому индивид попадает под «принуждение» вторичных групп; он не может сам выбирать форму социального факта, но в то же время имеет возможность сознательно остановиться на той или иной форме адаптации к нему, естественно, в рамках дозволенного. Состояние консенсуса (социального порядка) в российском социуме посредством поддержания образца большинством членов общества в настоящее время недостижимо. Это обусловлено, во-первых, отсутствием в общественном сознании россиян модели общественного устройства, которая складывается из совокупности ценностей, норм и культурных образцов. Во-вторых, в нашем обществе нет тех механизмов, которые могут обеспечить если не социальный порядок, то хотя бы направить сегодняшние социализационные процессы в русло какой-либо упорядоченности. Из всех социальных институтов, которые причастны к этим процессам, можно отметить только институт образования. Однако он встречает сильнейшее противодействие со стороны неинституализированных структур («улицы») или со стороны организованных криминальных группировок, влияние которых на российских граждан весьма велико в силу действия «теневых норм», легитимизированных в сознании социальных субъектов с помощью силы (применения оружия, запугивания, взятия в заложники и т. п.).

Полинормативное ценностное пространство нашего общества, в котором не могут определить вектор ориентации даже такие устойчивые социальные институты, как школы и вузы, не может детерминировать потребность в признании общих ценностей представителями разных социальных групп и, следовательно, не может обеспечить общественное согласие.

**В параграфе втором – «Нормативно-регулирующая функция воспитания и проблема социального контроля» – исследуемое явление рассматривается с позиции выполнения им нормативно-контролирующих функций.**

Единство общества достигается посредством его соционормативной регуляции и социального контроля. Это положение составляет достаточно значимую проблему при анализе социокультурных интегративных процессов. Воспитание – это процесс целенаправленного, систематического формирования личности в соответствии с существующими в обществе нормативными моделями. В этом определении можно выделить четыре важные характеристики воспитания, имеющие значение для понимания его нормативной природы: воспитание есть процесс систематический, целенаправленный, формирующий, соответствующий социальным нормативным моделям. Первые три характеристики воспитания выделяют ту его специфику, которую мы подчеркиваем на протяжении всей работы: воспитанием не может называться простое воздействие общества на индивида или группу, а ведь именно такое определение зачастую предлагается в учебниках и словарях. Воспитание как вид социальной деятельности должно направлять, а при определенных обстоятельствах организовывать социальные действия субъектов в соответствии с общественными нормами, под которыми в данном случае имеются в виду правовые и иные социальные нормы, первые из которых санкционированы государством, а вторые легитимизированы в практике народа. Это в том случае, когда воспитательную деятельность осуществляют позитивно-ориентированные субъекты воспитательного воздействия. Но и при условии, что воспитанием занимаются антисоциальные структуры, оно все равно организует и направляет поведение объектов воспитательного воздействия. Воспитательные усилия субъектов воспитания увенчиваются успехом только при наличии механизмов социального контроля и самоконтроля индивидов за соблюдением социальных норм.

Именно на контролируемости процесса воспитания делает акцент А. В. Мудрик, когда выделяет различие между ним и другими процессами, изучаемыми социальной педагогикой: развитие – это общий процесс становления человека, реализация имманентных (внутренне присущих) задатков, свойств человека; социализация – развитие, обусловленное конкретными социальными условиями, воспитание же можно определить как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации. Анализируя понятие нормативности, Л. О. Мурашко утверждает – и ее позиция коррелирует с парсоновской – что в основе происхождения, развития и существования социальной нормы лежит присущая любому обществу как системе объективная необходимость упорядочить постоянно усложняющееся многообразие связей и отношений, интересов и субъектов. Увеличивающееся количество вариантов поведения вызывает потребность существования, накопления и закрепления наиболее устойчивых и типичных общественных связей. Данная потребность реализуется в нормативности социальной деятельности людей. При этом нормативность представляет собой имманентно присущий обществу процесс. Нормативное регулирование отношений присуще всему процессу естественно-исторического развития общества. Более того, нормативность социального бытия – условие функционирования всей социальной системы.

Механизмы социального контроля включают способы такой организации статуса индивидов, позволяющие уменьшить социальные напряженности и

девиации. К механизмам социального контроля (точнее, сохранения интеграции общественной системы) относится и воспитание, обеспечивающее интериоризацию (усвоение) ценностей, идей, символов.

Социальная система существует в рамках сложной конкретной структуры социального действия, взаимодействуя и взаимопроникая в две другие системы – личность и культуру. Социализация личности проходит через интернализацию норм, культурных образцов, ценностей, стандартов поведения. При анализе взаимоотношений между четырьмя подсистемами действия (по Парсонсу), а также между ними и средой действия важно не упускать из виду явление взаимопроникновения. Возможно, наиболее известным примером взаимопроникновения может служить интернализация социальных объектов и культурных норм в личности индивида.

**Четвертая глава – «Воспитание в условиях культурной трансформации российского общества**, состоящая из трех параграфов, – построена на результатах авторского анализа эмпирических исследований агентов и акторов воспитательного процесса современного российского общества – школы, вуза, семьи. В ней также использовались результаты вторичного анализа и материалы научных изданий, содержащие эмпирические данные, отражающие состояние исследуемого в диссертации явления. Воспитание рассматривается в данной главе как управляемый процесс, в котором цель управления социализацией представляет собой многоуровневое духовное образование, многомерную социальную модель, каждый уровень которой зависит от вида агентов социализации.

**В первом параграфе – «Российская семья как агент воспитательного воздействия в современной социокультурной ситуации** – доказывается, что позитивно ориентированную роль в ситуации системного кризиса может сыграть семья. Это происходит в том случае, когда семья выполняет свои функции в полной мере, а не является собой «квазисемью».

Для проведения исследования и интерпретации его результатов были выделены факторы влияния семьи как малой социальной группы на жизненные ориентации детей: отношение родителей и других членов семьи к учебе их детей; время общения и круг проблем семейного общения; влияние образа жизни членов семьи респондента, их предпочтений на формирование его социального идеала, образца для подражания. Опрос проводился в семьях с разными социально-демографическими и профессиональными характеристиками родителей респондентов. Среди родителей опрошенных учащихся преобладают люди с высшим или неполным высшим и со средним специальным образованием (71,9 % отцов и 73,9 % матерей), что сказалось при ответе на вопрос о примате жизненных ценностей: 67,0 % детей ответили, что считают хорошее образование главным в жизни, наряду с другими позитивными ценностями, такими, как семья, друзья, хорошая, увлекательная работа.

Родителям и родственникам 80,0 % учащихся известно о проблемах последних в учебном заведении. Интересуются успеваемостью респондентов в школе большинство из них. Не интересуются учебой своих детей 2,0 % матерей и 8,8 % отцов. Хорошая учеба детей является предметом гордости для 21,8 %

родителей, более половины из них хвалят своих детей, 7,8 % поощряют успехи подарками и 8,3 % – деньгами. Как должное воспринимают успешную учебу детей около 50 %; 5,9 % – стараются помочь им исправить низкие оценки; 30,4 % помогают при подготовке домашнего задания, при этом помочь выражается в различных формах: 22,0 % разъясняют своим детям непонятный материал, 11,6 % слушают пересказ содержания уроков, 8,8 % помогают найти ответы в учебной литературе и только 1,4 % выполняют задание за ученика. Россия традиционно развивалась в русле европейской образовательной традиции, которая, в свою очередь, является отражением рационалистически ориентированной культуры. Поэтому образование в нашей стране всегда было одной из главных жизненных ценностей. Эта тенденция находит подтверждение и в данных опроса учащихся, родители которых интересуются учебой детей и стараются помочь последним в их учебных делах. Предметом обсуждения в семье, в первую очередь, является учеба, и только 3,7 % родителей никогда не бывают в учебном заведении, где обучаются их ребенок. В то же время высокий уровень успеваемости (на «пять» и «четыре») отмечается всего у 35,9 % респондентов. Во многом это обусловлено тем, что в нынешних российских вузах при поступлении большую роль играют «спонсорские взносы» родителей, а не знания абитуриентов. Настораживает и тот факт, что 0,6 % детей подвергаются избиению родителями в связи с низкой учебной успеваемостью и 13,5 % встречают не помочь со стороны родителей, а гневную брань. Насилие в семье, выражющееся в форме избиения и (или) вербальной агрессии, не должно иметь места в семейных взаимоотношениях, и каждый такой случай обязан становиться предметом внимания со стороны социальных педагогов.

Чтение не является ценностно-рациональным видом деятельности в семьях учащихся, среди которых проводился опрос. Это отражает российскую тенденцию отказа от чтения: согласно данным опросов 2004 и 2005 гг. 45% россиян не читает книг. По уровню чтения Россия отстает от стран Европы, США, Китая: по данным тестирования по поводу качества чтения (связи прочитанного с жизнью) российские школьники заняли 28-е место из 32 возможных.

Представляется, что в числе жизненных ценностей родителей учащихся духовное начало в семейной жизни не является приоритетным. 69,4 % опрошенных учащихся знают о том, что читают их родители, 30,6 – нет. 32,6 – ответили, что семейное чтение и обсуждение прочитанного в кругу семьи имеет место, 7,4 % – не имеет. Читательские предпочтения родителей – зарубежная классика – 12,2; отечественная классика – 14,0; исторические романы – 21,5; современные книги (детективы, фантастика, любовные романы) – 48,5; прессы (газеты, журналы) – 50,5. Анализ такого распределения показателей качества чтения показывает, что родительские читательские предпочтения максимально приближены к современной социальной ситуации, от которой во многом зависит стабильность и благополучие семьи. С точки зрения социокультурного подхода вызывает беспокойство негативная тенденция отказа от чтения серьезной художественной литературы и предпочтения литературы развлекательного характера. Анализ приводит к следующим выводам: даже в тех семьях, где общение с детьми занимает значительный объем времени, духовное начало не

является приоритетным; предметом беспокойства является отсутствие у 75,8 % опрошенных образа любимого литературного героя, что вполне объяснимо, если учесть, что из перечня наиболее предпочтаемых литературных жанров на первом месте оказался анекдот.

В процессе исследования была рассмотрена роль семьи в жизни студента. Исходное положение было принято следующее: проводниками воспитательного воздействия на сознание и поведение социальных субъектов, которыми в изучаемом аспекте являются студенты, выступают разные социальные общности (от социальной диады и малой социальной группы до нации в целом). Исследование показало, что для большинства студентов семья является значимой, референтной группой.

Практически во всех семьях студентов (94,6 %) есть семейные праздники (табл. 5). Семейные торжества воспитывают традицию. В российской ментальности уважение к традициям поддерживается воспитательной работой вуза.

Таблица 56 – Поводы для семейных праздников

Наименование праздника	%
1. Праздничные даты религиозного характера	92,5
2. Празднование дней рождений	72,6
3. Национальные праздники	22,3
4. Гражданские праздники	22,2
5. Окончание учебного года, полугодия	20,9

Немаловажную роль в социализационном процессе играет отношение родителей к учебе студентов. Согласно данным опроса такую заинтересованность проявляют родители и ближайшие родственники большинства студентов. Так, постоянно интересуются успеваемостью 86,5 % матерей и 74,5 % отцов. Среди дедушек и бабушек этот показатель составляет 51,8 %. Вообще, можно отметить довольно высокий уровень заинтересованности родителей учебной жизнью своих детей-студентов. Это можно рассматривать как ресурс, не только стимулирующий учебу студентов, но и поднимающий авторитет вуза в социуме. Руководству деканатов и кафедр важно поддерживать эту заинтересованность, активизировать формы взаимодействия с родителями, особенно на младших курсах обучения (информация об учебе, вузе, организация встреч родителей и родственников студентов с руководством, преподавателями, участие в жизни факультета, кафедр и т. д.).

О заинтересованности семей студентов в получении студентами высшего образования могут свидетельствовать данные об образовании, деятельности и занимаемой должности родителей. Так, родители, имеющие высшее образование, а таковых - 40,4 % отцов и 42,1 % матерей, являются наглядным примером для собственных детей. Вышеприведенные данные позволяют предположить, что образовательный и социально-экономический статус родителей – это скорее положительный фактор, стимулирующий учащихся к осознанному получению профессиональных знаний, умений и навыков.

Таким образом, можно констатировать, что российская семья по-прежнему является самым значимым субъектом воспитания и наиболее устойчивым

основанием социального бытия российского общества.

**В параграфе втором – «Школа как субъект воспитания молодого поколения в условиях современной российской социокультурной реальности»** – проведено исследование социокультурного воспитательного потенциала школы. Нами были выбраны те показатели, на основе которых можно было судить об отношении к образованию, о профессиональной ориентации и о степени воспитанности молодых людей и о том, какую роль в этом процессе играет школа как агент культурной социализации.

В числе приоритетных в шкале ценностей ставропольских учащимися хорошее образование поставлено основной массой опрошенных на третье место (67,0 %) после желания иметь хороших друзей (81,2 %) и дружную семью (80,4 %), а «интерес к учебе» включили бы обязательно в характеристику идеала для подражания 61,9 % молодых людей. Следовательно, учеба и получение образования воспринимается ими как социально значимый вид деятельности, с которым они связывают свое будущее.

Ставропольские школьники на вопрос: «Есть ли среди Ваших учителей тот (та), на кого Вы бы хотели быть похожими?» дали следующие ответы: 42,3 % учащихся ответили отрицательно, 42,3 % – не задумывались об этом, и только 15,4 % видят в своем учителе образец для подражания. Логическим продолжением такого отношения к учителю как образцу для подражания является то, что готовность поступить по рекомендации учителя респонденты отнесли на одно из последних мест в характеристике своего идеала. Те же (15,4 % учеников), кто воспринимает своего учителя как образец, отметили достойными подражания такие черты, как спокойствие, справедливость, честность, доброту, уверенность, умение заинтриговать, положительную самооценку, умение объяснить, ум, воспитанность, гуманность, образованность, чувство юмора, профессионализм, принципиальность, начитанность, вежливость, хорошие манеры, общительность, мягкость, стремление помочь человеку, любовь к Родине, знание, красоту, отзывчивость, искренность, умение понять ученика, независимость, собственное мнение, умение выслушать точку зрения собеседника, настойчивость, стремление, умение увлекать, занимать чем-то, жизнерадостность, упорство, твердость характера.

Сравнение данных исследований, проведенных автором диссертации в Ставропольском крае, с аналогичными исследованиями С. Ю. Алашевой и И. В. Цветковой (в Тольятти и в Петербурге) показывает следующее. Согласно исследованиям в Ставропольском крае, авторитет администрации учебного заведения достаточно высок, но при этом она не в полной мере использует его для поддержания дисциплины; среди проблем, которые возникали в школе, конфликты, связанные с отношением к учителями, стоят на последнем месте, следовательно, в целом атмосфера взаимоотношений педагогов и молодежи является достаточно доброжелательной; большинство учащихся не стремятся быть похожими на своих учителей и не собираются поступать в ближайшее время по их рекомендации; в перечень черт, привлекающих в учителе тех учащихся, которые усматривают в нем образец для подражания, включены исключительно позитивные качества. По данным исследований в Тольятти показатели

успеваемости нередко служат поводом для конфликтных ситуаций в межличностных отношениях с учителями. Примечательно, что среди «отличников» 60 % испытывают антипатию к учителям. Вероятно, критическое отношение к учителям связано с конфликтами из-за оценок, которые имеют очень большое значение для этой группы учащихся. В других группах численность конфликтующих с учителями достигает 50 %. Наиболее спокойные и ровные отношения с учителями у «хорошистов» и тех, кто имеет «тройки».

К числу факторов, влияющих на формирование представлений о социально одобряемом поведении учащихся и требующих изучения, нами были отнесены: степень коллективной сплоченности учебной группы; влияние учебного коллектива на восприятие его членами норм общественной жизни; изменение отношения к учебе и дисциплине при определенной оценке успеваемости и поведения учащегося членами коллектива; качества друзей, привлекающие респондента именно к этим людям и определившие их выбор; отношение к различным формам девиантного поведения друзей (среди которых 63,3 % составляют одноклассники респондентов, участвовавших в данном опросе). Подавляющее большинство учащихся (62,4 %) считают свой класс, учебную группу коллективом, не считают их таковыми 21,6 %, затруднились ответить 16,8 %, то есть коллективистские настроения явно преобладают, недаром в перечень черт идеала для подражания 54,6 % опрошенных включили коллективизм, а ответ о желании иметь хороших друзей и доброжелательные отношения с окружающими оказался на первом месте в шкале жизненных ценностей. Однако то, что 38,4 % учащихся не считают свою группу коллективом или затруднились ответить, говорит о том, что их пребывание в группе одноклассников как в малой социальной группе недостаточно комфортно.

Заинтересованное или индифферентное отношение к учебе членов учебной группы не может однозначно выступать основным показателем сплоченности коллектива. 48,8 % ответов на вопрос: «Является ли плохая успеваемость предметом осуждения в вашем классе?» были отрицательными, 26,7 % положительными, а 24,5 % опрошенных затруднились с ответом. Надо полагать, что последние не интересуются мнением группы или вовсе не посещают занятия. 39,2 % ответили, что им важна оценка знаний товарищами, а остальные 60,8 % – что безразлична. Такая амбивалентность показателей по вопросам о коллективе (62,4 % положительных ответов) и об отношении к его оценке (60,8 % – индифферентных) может быть интерпретирована как не совсем точное представление учащихся о коллективе как едином, сплоченном организме, а также о том, что коллективизм связывается в сознании молодых людей с иными интегрирующими факторами, такими, как дружба, поддержка в трудную минуту, готовность прийти на помощь.

Интересным показателем отношений в учебной группе выступает реакция одногруппников на нарушение их товарищами общественной дисциплины. Отрицательные и индифферентные ответы распределились практически поровну – 27,2 и 25,7 %; 7,2 % ответили, что одноклассники относятся к нарушению ими дисциплины положительно; 40,0 % не знают, как их товарищи реагируют на неблаговидные поступки. Среди тех, кто нарушает дисциплину, 52,8 % беспокоит

отрицательное отношение одногруппников, они заявляют о том, что стараются исправиться; 28,1 % стараются исправиться, чтобы заслужить положительную оценку коллектива; 19,1 % безразлична оценка одноклассников, и они готовы и дальше нарушать дисциплину.

На выбор образцов поведения в период подростковой и юношеской социализации большое влияние оказывает круг друзей или неформальная социальная группа. 94,7 % респондентов ответили, что они имеют друзей (подруг); 0,8 % – не имеют; не дали ответа – 4,6 %. Предпочтения в выборе друзей, в определенной степени отражающие мировидение респондентов, распределились следующим образом. Из качеств, привлекающих в друзьях, на первом месте честность (68,3 %), далее следуют смелость (40,8 %), умение отстаивать свою точку зрения (39,2 %), целеустремленность (32,2 %). Кроме предложенных в анкете качеств, учащиеся отметили такие черты своих друзей, которые кажутся им значимыми. Ответы почти половины респондентов свидетельствуют, что жизненное кредо их друзей носит мизантропический или пессимистический характер; и если основываться на положении, что человек есть продукт общественных отношений, своего рода «сколок» с них, то, согласно данным опроса, мы наблюдаем весьма печальную картину озлобления людей, еще не достигших зрелого возраста, но уже убежденных в том, что люди, окружающие их, злы, коварны, готовы на подлость. Кроме того, сами опрашиваемые знают, что их друзья не прощают обид, они выбирают месть: («око за око»), готовы оставить слабого без помощи, не надеются на помощь окружающих.

Опросы показали: достаточно высокую степень коллективной сплоченности учебной группы, желание включить коллективизм в шкалу жизненных ценностей, но не совсем адекватное понимание респондентами термина «коллективизм»; общий интерес к учебе и заинтересованность членов группы в высокой успеваемости каждого не является «цементирующим» фактором коллективной сплоченности; большинству опрашиваемых учащихся, которые оценили свою успеваемость как низкую, совершенно безразлично, как ее оценивают их одноклассники (одногруппники), и которая, согласно ответам почти половины респондентов, не является предметом обсуждения в коллективе; акцент при выборе жизненного кредо ориентации на дружбу и взаимопомощь позволяет предположить, что именно они выступают для учащихся показателем коллективной сплоченности; большинство опрашиваемых составляют те, кто отрицательно и индифферентно относятся к нарушениям дисциплины их одногруппниками (одноклассниками), и преимущественное большинство (80,9 %) обеспокоены отрицательным отношением к нарушениям ими дисциплины со стороны товарищей по учебному коллективу и выразили стремление не нарушать более общественный порядок; в выборе круга общения, своих друзей молодые люди руководствуются наличием у последних преимущественно высоких нравственных качеств: честности, смелости, целеустремленности и др.; по шкале жизненного кредо как друзей, так и самих респондентов преобладают позитивные смыслы; отношение к различным формам девиантного поведения друзей в целом отрицательное у основной части опрошенных, однако потребление наркотиков и насилие над слабым являются предметом почти всеобщего порицания; среди

самых респондентов наиболее распространена такая форма аномии, как потребление спиртных напитков – 52,2 %.

Таким образом, исследование подтверждает, что bipolarность ценностных ориентаций школьников является результатом недостаточной степени участия школы как субъекта воспитания и учителей как проводников воспитательного воздействия в формировании ценностной системы учащихся. Отсутствие буферного эффекта, который могла бы создать школа по отношению к негативному влиянию ее внешней среды, способствует нарастанию тенденции bipolarности.

**В третьем параграфе – «Высшее учебное заведение как интегративный агент социализации и актор воспитания»** – исследуется процесс интерактивного взаимодействия студентов с агентами социализации. В нем дается обоснование того, что учеба в вузе – это качественно новый этап становления личности по сравнению со школой. В процессе обучения в вузе молодой человек не только становится специалистом в той или иной области, но и обретает ряд личностных и социальных качеств, присущих именно человеку с высшим образованием. Последнее происходит благодаря активной деятельности агентов социализации, реализующих адаптивную, идентификационную и интернализационную функции социализации посредством целенаправленного воздействия на студента как объекта и субъекта этого процесса. Студент вступает в вузе как в формальные отношения с акторами образовательного процесса, на основании формальных требований (нормативно-правовых актов, регламентирующих документов, Устава вуза и т. п.), так и в неформальные, под которыми понимаются такие формы взаимодействия, которые не предусмотрены формальными требованиями. Если отклонение от формальных рамок общения отвечает моральным нормам, то такие формы коммуникации могут быть приемлемы в вузе. В противном случае поведение студента или представителя ППС может быть оценено как девиация. Это, например, проявление грубости в отношениях между акторами образовательного процесса, некорректное обращение друг к другу и др.

Анализ роли преподавателя как агента интеракции показал, что образцом для подражания он выступает для 55,5 % респондентов, которых привлекают его высокие профессиональные, нравственные и общечеловеческие позитивные качества. При этом почти все респонденты (93,2 %) имеют образец для подражания среди родителей или родственников. Это позволяет заключить, что современный вуз как социализационное пространство не всегда воспринимается студентами как значимый интегративный агент социализации.

Была исследована результативность кураторов как агентов вузовского воспитания. Почти все студенты (97,2 % студентов) отрицательно ответили на вопрос о том, проводят ли с ними кураторские часы (мероприятия), посвященные моральным проблемам, нормам поведения в обществе, профилактике курения, наркомании, потребления спиртных напитков. Нами было установлено, что 61,75 % респондентов считают, что куратор в вузе нужен. Большинство из них считают, что он нужен с первого по пятый курс.

Исследование показало, что та роль в становлении студента как социального субъекта, которую могли бы сыграть студенческие организации и проводимые ими массовые мероприятия морально-нравственного характера, не исполняется. К сожалению, о существовании таких организаций в вузах знают далеко не все студенты: более половины студентов из числа опрошенных не знают о том, какие общественные организации есть в их вузе. Это говорит о слабой степени интегрированности студента в социокультурное пространство вуза. Можно также предположить, что ценности и формы деятельности студенческих организаций не могут противостоять ценностям молодежного времяпрепровождения во внеобразовательном пространстве: пивной модели поведения, просмотру видеофильмов, компьютерным играм.

Одной из задач проведения опроса было исследование форм вузовской коммуникации (студент-преподаватель; студент-студент; студент - руководство вуза). Данная часть исследования посвящена результатам реализации задачи изучения коммуникативной составляющей нравственного здоровья студентов. Нами были рассмотрены две дилеммы. Первая дилемма «студент-преподаватель» была изучена с трех позиций: нормальное и девиантное отношение студента к преподавателю; преподаватель как образец для подражания; отношение преподавателя к студенту.

1) Нормальное и девиантное отношение студента к преподавателю. Несомненно, что большинство студентов не позволяют себе некорректного обращения к преподавателю, а тем более откровенной грубости и поведения, граничащего с хамством. От этого одних удерживает внутренний нравственный закон (эго, самосознание), других – чувство страха перед санкциями, прежде всего, перед отчислением из вуза, третьих – сознательное соблюдение нравственных норм, предъявляемых вузом (суперэго), даже при внутреннем несогласии с позицией, отношением или поведением преподавателя. Но некоторая часть студентов все-таки допускает некорректное (грубое, хамское) отношение к преподавателям. Такие студенты являются предметом осуждения 57,36% респондентов. 41,72% оно безразлично и 0,92% его одобряют. Можно сделать вывод, что показатель в 42,64%, отражающий в совокупности индифферентные и одобрительные ответы, может свидетельствовать в целом о недостаточно благополучной ситуации в отношениях между акторами образовательного процесса.

2) Преподаватель как образец для подражания. Среди положительных качеств преподавателя студенты выделили те черты и качества, которые необходимы для установления нормальных отношений в процессе коммуникации: общительность, простоту в общении, уважение к студентам, открытость, выдержанность, воспитанность, тактичность, терпение, отзывчивость, стремление оказать помощь, доброжелательность, человечность, добросовестность, забота, обязательность, обаяние.

По мнению многих студентов, преподаватель должен быть не только общительным, но и строгим, иметь чувство собственного достоинства. Эти качества особенно необходимы молодым преподавателям, чтобы доброжелательные отношения со студентами не переросли в панибратские.

3) Отношение преподавателя к студенту. Отвечая на вопрос о причинах конфликта с преподавателями, студенты называли такие, как вымогательство денег за проставление оценки без сдачи экзамена (зачета), личная неприязнь, несправедливая оценка знаний, плохое настроение преподавателя. Для того чтобы избежать вышеназванных причин конфликта, преподаватель должен, на наш взгляд, быть предельно объективным при выставлении оценок, а также ознакомить студентов в самом начале изучения той или иной дисциплины с критериями оценивания знаний, умений и навыков.

Анализ результатов показал, что большинство студентов дружат со своими одногруппниками, хотя почти все имеют друзей из числа соседей или школьных друзей. Вопросы о групповых нормах вызвали определенные затруднения и в 90% случае остались без ответов.

Дихотомия «студент-студент» включала анализ следующих аспектов: наличие друзей среди одногруппников и однокурсников, групповых норм, отличных от норм вуза и норм других групп; роль неформального лидера в группе и психологический климат в ней. Анализ результатов показал, что более двух третей студентов дружат со своими одногруппниками, хотя более половины также имеют друзей из числа соседей или школьных друзей. Эти данные с очевидностью говорят о каналах влияния внешней среды на студенческую молодежь. Такие формы девиации, как курение, сквернословие и употребление спиртных напитков, запрещенные в вузе, привносятся в студенческую среду извне и поддерживаются и одобряются агентами стихийной социализации из внеобразовательного социального пространства.

Анализ результатов исследования дихотомии «студент - руководство вуза» приводит к заключению, что студенты ощущают опосредованное воздействие аппарата управления вуза на процесс их воспитания.

Исследование показало, что вуз как коллективный актор воспитания слабо реализует воспитательную функцию, несмотря на тенденцию ее усиления, направляемую государственной политикой в области образования

В **Заключении** подводятся итоги и обобщаются результаты исследования, формулируются проблемы и направления дальнейшего научного поиска, предлагаются рекомендации.

Рекомендации:

1. Активнее проводить социологические исследования воспитания и тем самым создавать эмпирический базис дисциплинарной определенности социологии воспитания как субдисциплины.
2. Проводить научные и научно-исследовательские конференции по проблемам социологического исследования воспитания.
3. Включить дисциплину «Социология воспитания» в учебные планы подготовки будущих педагогов.
4. СМИ проводить целенаправленную работу по трансляции позитивных элементов социокультурного опыта, пропаганду общечеловеческих ценностей
5. Субъектам воспитания интегрировать свои усилия и интенсивнее использовать возможности управления социализацией посредством

разумной селекции и трансляции элементов социокультурного опыта, регулирования и контроля их целенаправленной интернализации объектами воспитательного воздействия.

6. Активизировать роль агентов воспитательного процесса в учебных заведениях любого типа в разных формах воспитательной деятельности, чем способствовать интеграции и сплоченности учебного заведения как единого социокультурного организма.
7. Повысить уровень информативности в вузе, отражающей деятельность студенческих организаций; провести социологическое исследование по проблеме коммуникации студентов-первокурсников; активнее привлекать психологов к работе со студенческими коллективами на начальных курсах; активизировать работу кураторов посредством их материального стимулирования.
8. Осуществлять контроль выполнения мероприятий со стороны Общественных советов по воспитанию и других организаций, направленных на укрепление нравственного здоровья студентов и профилактику их девиантного поведения.

Дальнейшее исследование воспитания как категория социологии культуры возможно по нескольким направлениям:

- исследование содержания воспитания как социокультурного явления; выявление многообразия форм его существования и функционирования; определение роли воспитания в обществе;
- показ специфики воспитания как социокультурного явления того или иного общества.

### **III. ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ ОПУБЛИКОВАНЫ СЛЕДУЮЩИЕ РАБОТЫ: Монографии и брошюры**

1. Барсукова Т. И. Идеалы и ценностные ориентации учащейся молодежи /Т. И. Барсукова, В. К. Шаповалов, С. А. Гнедых и др. // Региональное сообщество в условиях трансформации России: социологический анализ. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервис-школа, 2003. – С. 186 – 196.
2. Барсукова Т. И. Социологический анализ воспитания. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2004. – 151 с.
3. Барсукова Т. И. Воспитание студентов в современном российском вузе: состояние и проблемы // Научные исследования: информация, анализ, прогноз – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2005. – С. 165 – 174.
4. Барсукова Т. И. Социализации и воспитание в контексте классической социологии (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс). – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2006. – 64 с.
5. Барсукова Т. И. Студенческая группа как микросреда /Т. И. Барсукова, М. Н. Коныгина, В. И. Родионова и др. // Управление и организация в социальных системах. – Ставрополь: ООО «Мир», 2006. – С. 80-88.

### **Статьи в журналах из перечня, утвержденного ВАК**

6. Барсукова Т. И. Российская мысль о государственной пользе в сфере воспитания // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 67 – 73.
7. Барсукова Т. И. Ценностный выбор провинциального студента (на материале социологического исследования Ставропольского государственного аграрного университета) // Интеграция образования. – 2005. – № 4. – С. 122 – 127.
8. Барсукова Т. И. Место вуза в мировосприятии студента // Социальная политика и социология. – 2005. – № 2. – С. 72 – 80.
9. Барсукова Т. И. Норма, паттерн, образец как факторы социализации в теории социального порядка Т. Парсонса // Научная мысль Кавказа. – 2005. – № 13. – С. 30 – 42.
10. Барсукова Т. И. Теоретико-методологические основы социокультурного анализа воспитания // Известия ТРТУ. – 2006. – № 1. – С. 57 – 62.

### **Статьи**

11. Барсукова Т. И. Нормативно-ценостный кризис современного российского общества // Философские и религиозные проблемы истории и современности: Материалы второй межрегиональной конференции. – Ставрополь: Изд-во СГТУ, 1996. – С. 27-33.
12. Барсукова Т. И. Человек в мире культуры: социально-философский аспект // Социальная востребованность библиотек Южного региона РФ. – Ставрополь: Изд-во Краевой библиотеки, 2000. – С. 54 – 60.
13. Барсукова Т. И. Социология воспитания Эмиля Дюркгейма // Вестник Ставропольского института им. В. Д. Чурсина. – Вып. № 3. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского института им. В. Д. Чурсина, 2000. – С. 51 – 56.
14. Барсукова Т. И. Концептуальные подходы к парадигме социологии воспитания // Человек. Сообщество. Управление. – 2001. – № 3. – С. 44-52.
15. Барсукова Т. И. Воспитание как управление процессом социализации // Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2002. – С. 14-18.
16. Барсукова Т. И. Социальный идеал современной учащейся молодежи (на примере Ставропольского края) // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – Серия «Гуманитарные науки». – 2003. – № 1. – С. 123 – 128.
17. Барсукова Т. И., Барсуков В. П. Социологический анализ представлений студентов высших учебных заведений города Ставрополя о гражданском обществе и роли вуза в воспитании гражданских качеств личности // Межвузовский сборник научно-практических трудов. – Ставрополь: «Пресса», 2004. – С. 6 – 12.
18. Барсукова Т. И. Научно-практические основы социологии воспитания // Межвузовский сборник научно-практических трудов. – Ставрополь: «Пресса», 2004. – С. 12 – 21.
19. Барсукова Т. И. К вопросу о противоречии нравственного сознания и девиантного поведения подростка // Человек. Сообщество. Управление. – 2004. – № 2. – С. 44 – 53.

20. Барсукова Т. И. Адаптация к культурным ценностям как условие социализации в теории социального действия Т. Парсонса // Лингвистическое образование и межкультурная коммуникация: проблемы, концепции, пути решения. – Ч. 1. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2004. – С. 11 – 17.
21. Барсукова Т. И., Волочаева О. Ф. Норма и девиация в контексте проблем нравственного здоровья студентов // Актуальные проблемы социогуманитарного знания. – Вып. XIII. – М: Век книги-3, 2004. – С. 22 – 28.
22. Барсукова Т. И. Основные идеи работы Дюркгейма «Педагогика и социология» в контексте теории общественного разделения труда // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. – Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 2. – С. 15-19.
23. Барсукова Т. И. Воспитание и социокультурная интеграция // Актуальные проблемы современных историко-культурологических и социально-политических исследований: Сборник статей. – Ставрополь: Изд-во «АГРУС», 2005. – С. 12 – 18.

### Тезисы

24. Барсукова Т. И. Нравственный идеал в отечественной философии права XIX века // Россия на пути формирования политических, экономических, социальных отношений нового типа: Материалы IV научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского университета, 1998. – 30-31.
25. Барсукова Т. И. От поиска идеалов к крушению кумиров // Циклы природы и общества: Материалы VII Международной конференции. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского университета, 1999. – С. 88 – 90.
26. Барсукова Т. И. К вопросу о предметном поле социологии воспитания // Материалы XXX научно-технической конференции преподавательского состава, аспирантов и студентов СевКавГТУ за 1999 г. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ – 1999. – С. 24.
27. Барсукова Т. И. Социология образования // Политические, правовые, социальные, экономические проблемы Российского общества: Материалы V научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского университета, 1999. – С. 179 – 180.
28. Барсукова Т. И. Воспитание и общественный идеал // Проблемы теории и практики социально-экономических, политических, правовых преобразований на рубеже столетия: Материалы научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского университета им. В. Д. Чурсина, 2000. – С. 34 – 36.
29. Барсукова Т. И. Методологические основы социологии воспитания // Материалы XXXI научно-технической конференции – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2001. – С. 3.
30. Барсукова Т. И. Социология воспитания о проблемах научной разработки модели социального идеала // Вестник Ставропольского института им. В. Д. Чурсина. – Вып. 1– Ставрополь: Изд-во Ставропольского института им. В. Д. Чурсина, 2001. – С. 18 – 20.

31. Барсукова Т. И. Проблема общественного идеала в контексте мировой общественной мысли // Экология. Культура. Образование. – Вып. 7. – Ставрополь: Изд-во МГОПУ, 2002. – 31-32.
32. Барсукова Т. И. Вербальная агрессия как речевой *modus vivendi* // Материалы XXXII научно-технической конференции. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2002. – С. 23.
33. Барсукова Т. И. Поливариантность норм подросткового сознания как отражение полиморфизма социального пространства подростков // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы: Тезисы докладов и выступлений на II Всероссийском социологическом конгрессе: В 3-х т. – Т. 2. – М.: Альфа-М., 2003. – С. 776 – 777.
34. Барсукова Т. И. Образовательная деятельность и воспитательный процесс // Вузовская наука – сегодня: Сборник научных трудов 1 Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во «Сервисшкола», 2003. – С. 46 – 50.
35. Барсукова Т. И. Интеракционистская интерпретация вербальной агрессии // Виктимологические проблемы борьбы с преступностью: Материалы научной конференции. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского института им. В. Д. Чурсина, 2002. – С. 71 – 73.
36. Барсукова Т. И. Девиантное поведение учащихся подростков как показатель социального неблагополучия // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: социальная работа и другие профессии в межкультурном взаимодействии: Материалы Международной конференции 15 – 16 октября 2004 г. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2004. – С. 59 – 63.
37. Барсукова Т. И. Интернализация ценностей и проблема достижения согласия в обществе // Общество и личность: интеграция, партнерство, социальная защита: Материалы I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2004. – С. 92-94.
38. Барсукова Т. И. Личность и процесс интернализации ценностей в теории социального порядка Т. Парсонса // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону: Материалы VIII региональной научно-технической конференции. – Т. 2. Общественные науки. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2004. – С. 80.
39. Барсукова Т. И. Социализация как контекст воспитания // XXI век: новые горизонты гуманитарных наук: Материалы Всероссийской научной конференции. – Т. 2. «Социология сегодня: мозаика направлений, подходов, методов». – Самара: Изд-во «Универс-группа», 2004. – С. 139 – 143.
40. Барсукова Т. И. Исследование социально-нравственных ориентиров учащихся школ, лицеев и колледжей Ставропольского края // Социально-политические исследования на Ставрополье: Материалы первой Международной научно-практической конференции. – М. – Ставрополь: Изд-во ИСПИ РАН, 2004. – С. 12 – 16.
41. Барсукова Т. И. Социологическая парадигма Эмиля Дюркгейма как основа рассмотрения воспитания в социологии // Аспирант и соискатель. – Москва. – 2004. – № 5 (24). – С. 416 – 419.

42. Барсукова Т. И., Волочаева О. Ф. Муниципальное образование и нравственное здоровье молодежи // Здоровый город: план действий сегодня: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во ООО «Орфей-2», 2004. – С. 72 – 73.
43. Барсукова Т. И., Баскакова В. П. Социальная девиация как дезинтегрирующий фактор // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону: Материалы VIII региональной научно-технической конференции. Т. 2. Общественные науки. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2004. – С. 80 – 81.
44. Барсукова Т. И. Культурные образцы как детерминанты социализации // Вузовская наука – сегодня: Сборник научных трудов II Межвузовской научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. – С. 265 – 268.
45. Барсукова Т. И. Социальные аномии в периоды системных кризисов // Циклы природы и общества: Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского института им. В. Д. Чурсина, 2004. – С. 138 – 140.
46. Барсукова Т. И. Социализация и воспитание в эпоху социальных перемен // Личность XXI века: теория и практика: Сборник научных трудов. – Ставрополь: Изд-во Ставропольсервисшкола, 2004. – С. 190 – 193.
47. Барсукова Т. И. Трехуровневая модель понимания воспитания в социологии // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону: Материалы IX научно-технической конференции: В 2 т. – Т. 2. Общественные науки. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2005. – С. 83 – 84.