

С

ШАРОНОВА Светлана Алексеевна

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОНСТАНТЫ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ -
МЕХАНИЗМ ВОСПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВА**

Специальность 22.00.06. - социология культуры, духовной жизни
(социологические науки)

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора социологических наук

Москва - 2005

Работа выполнена в Российском государственном
университете дружбы народов на кафедре социологии
факультета гуманитарных и социальных наук

Официальные оппоненты:

доктор социологических наук, профессор ПОКРОВСКИЙ Никита
Евгеньевич,
доктор философских наук, профессор, академик МАРШАК Аркадий
Львович,
доктор философских наук, профессор ВЫБОРНОВА Валентина
Васильевна

Ведущая организация:

Московский государственный институт международных отношений
(университет) МИД России

Защита состоится «18» апреля 2005 г. в 15 часов на заседании
Диссертационного совета Д 212.154.19 при Московском педагогическом
государственном университете по адресу: 119571, г. Москва, проспект
Вернадского, д. 88.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке университета по
адресу: 119435, г. Москва, Малая Пироговская ул., д. 1.

Автореферат разослан «21» февраля 2005 г.

Ученый секретарь
Диссертационного совета

 Оленикова Л.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Введение

Актуальность темы исследования определяется тем, что концепция универсальных констант института образования позволяет осуществлять рефлексию реализации функций образования и выделять их интерпретативную зону для диагностики социальных процессов, происходящих в условиях быстро меняющихся российских реалий.

Социальные изменения не начинаются с чистого листа, поэтому осмысление сути деятельности института образования - его механизмов, структуры, закономерностей - действительно является весьма актуальным и затрагивает интересы всего общества в целом. Поиск универсальных констант института образования предоставляет возможность расширить временные ограничения и не замыкаться сиюминутными границами современного общества.

Целесообразно выявить закономерность формирования качественных характеристик культурного генофонда того или иного общества. Каждое новое поколение из всего культурного наследия транслирует не весь объем, а выбирает каждый раз определенный комплект ценностей. Это связано с наличием исторически сложившегося менталитета страны, характерными особенностями исторического времени. Кроме того, находясь в общем историческом временном потоке, каждая страна в отдельности проходит свой путь и имеет свою историю, с присущими только ей характерными особенностями.

Проблема выявления универсальных констант института образования выводит на решение важной общетеоретической, методологической задачи рефлексии социальной реальности. Функционирование социальных систем предполагает наличие постоянных базовых потребностей общества, определяющих постоянство данного института. Если бы существование института образования зависело всецело только от производных и сопутствующих потребностей общества, то этот институт не мог бы развиваться. Однако современная картина функций института образования настолько пестра, что разобраться, где постоянные функции, а где ситуационные, весьма сложно. Практически каждый ученый считает своим долгом найти свою специфическую функцию института образования, подчеркивая уникальность найденной функции. Таким образом, количество концептуальных моделей выражения функций растет, а картина механизма деятельности института становится все более запутанной. Возникает необходимость выделить константные потребности общества в существовании института образования и соотнести их с константными универсальными функциями данного института.

Присутствие констант-потребностей сохраняет преемственность и эволюцию развития образования. Ценность выявления этих констант заключается в том, что при глобальных изменениях сохраняется связь с традициями. И чем

крепче эти связи, тем устойчивее само общество, тем надежнее его инновационные преобразования.

Выделение универсальных функциональных констант позволяет систематизировать латентную функциональную зону образования. Скрытые социальные процессы определяют тенденции развития общества. Выявление латентных функций института образования - наиболее сложный механизм рефлексии реальности. При определенных условиях базовые постоянные функций способны становиться латентными. В процессе рефлексии универсальных констант это свойство функций важно отделять от ситуационных тенденций.

Степень разработанности проблемы. Р. Мертон и Т. Парсонс в своих научных трудах развивали фундаментальные положения теории функционализма. Представления Р. Мертона о функционировании социальной системы и латентных функциях института; понятия *универсальное и уникальное*, разработанные Т. Парсонсом, и его определения понятиям *функция и социальная система* - стали методологическим основанием для поиска универсальных констант института образования.

Известные работы Э. Дюркгейма являются до сих пор значимыми в теории и практике социологии. В них показаны основные функции института образования, выявлена роль ценностей в воспроизводстве общества, определено понимание границ культурных различий обществ и образований.

Труды П. Бурдье, Э. Гидденса, Л. Пэнто, М. Арчер дают теоретическое представление о механизмах культурного воспроизводства общества. Практически все доказательства эти авторы выстраивают на примерах взаимодействия института образования и общества. Они объясняют общие фундаментальные принципы данного явления.

Исследования западных ученых послужили базисом для раскрытия основных положений научных направлений социологии образования за рубежом. Среди приводимых в диссертации работ: Coleman, J.S., T. Hoffer, and S. Kilgore «High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared»; Bowles, S., and H.Gintis «Schooling in Capitalist America»; Anyon, J. «Social Class and the Hidden Curriculum of Work»; Willis, Paul «Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Jobs»; Shor, Ira. «Empowering Education: Critical Teaching for Social Change»; Heath, S.B. «Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms»; Walker, M. «Control and Consciousness in the College»; Delamont, S. «Knowledgeable Woman»; Karabel, Jerome, and A.H. Halsey «Power and Ideology in Education» и др.

Анализ диссертационных исследований российских ученых последних десяти лет показал, что проблема закономерностей функционирования института образования привлекала интенсивное внимание исследователей различных

направлений, среди них: педагоги, социологи, философы, политологи и экономисты.

Функциям образования посвящено достаточно большое количество публикаций российских ученых, среди них работы: Ф.Р. Филиппова, Л.Н. Когана, Лисовского В.Т., Турченко В.Н., Нечаева В.Л., Белозерцева Е.П., Болотина И.С., Козловой О.Н., Герчиковой В.В., Кисселя А.А., Макацарии Г.В., Астаховой В.И., Терентьева А.А., и др. Все эти работы отражают представления исследователей о функциях образования, но они не дают картину классификационного соответствия обозначенных ими функций постоянным или ситуационным потребностям общества, не выделяют тем самым определенных универсальных констант института образования.

В работах Я.У. Астафьева, В.Н. Шубкина дается осмысление механизмам культурного воспроизведения общества через институт образования. Эмпирические исследования В.Н. Шубкина подтвердили воспроизведение социального неравенства в противовес официальной идеологии бесклассового общества. Более того, он доказал действие социального и культурного капиталов как латентных процессов воспроизведения неравенства через образование.

Кареев Н.И., Ключевский В.О., Гессен С.И. акцентировали внимание на специфике русского образования. Работы этих авторов дают четкую историческую окраску развития института образования в России. Здесь еще нет социологических классификаций, но присутствует оценка взаимодействия института образования и общества. Если эти работы и не отвечают в полной мере на поставленные в нашем исследовании вопросы, то они служат научным базисом для ответа на них.

Григорьев С.И., Матвеева Н.А., Леонтьева В.Н., Долженко О.В. делают попытку охарактеризовать уникальность и специфику современного образования. Посткоммунистическое пространство, место образования в нем, изменение понятия «образование» - вопросы фундаментальной теории, однако без осмысливания базовых процессов трансформации современной России нельзя выстраивать систему классификации функций и проводить границы интерпретативных представлений ученых. Данные труды служат методологической базой для создания классификационных признаков функционального соответствия института образования потребностям общества.

Работы Н.Г. Чернышевского, А.С Макаренко, К.Д. Ушинского, А.И. Пискунова, В.А. Сластенина отражают историю развития российской педагогики, позволяют выявить социальную сущность воспитательного процесса, процесса трансформации ценностей, формирования личности. Главный акцент этих работ делается на анализе и описании педагогических методов, педагогических систем. Хотя они не раскрывают процессы взаимодействия института образования и общества, но могут быть использованы в качестве иллюстрации

для показа результата реализации функций института образования в определенные исторические отрезки времени.

Что касается трудов Н. Алексеева, А.С. Ахиезера, А. Безансона, Н.А. Бердяева, В.Н. Большакова, В.П. Булдакова, А.Я. Гуревича, Н.О. Лосского, П.В. Тулаева, П. Чаадаева, Г. Хофстеда, то эти работы посвящены проблемам теоретического осмысливания феномена «менталитет». Они выделяют ментальные черты, ищут объяснение причинам и корням этих ментальных характеристик, но данные авторы не рассматривали ментальные характеристики российского образования. В этом плане наиболее близко подошел к нашим проблемам Б.С. Гершунский. Однако и он в своей работе «Менталитет и образование» скорее поднял вопрос о необходимости учитывать менталитет при прогнозировании развития системы российского образования и самого государства в целом, чем раскрыл специфику и механизм действия российского менталитета в системе образования.

Область исследования. Как видим, выявление универсальных констант образования потребовало обращения к трудам историков, философов, социологов. Попытка выделить универсальные константы института образования есть не что иное, как попытка осмыслить жизнедеятельность социального института образования не с позиций учебно-педагогической деятельности, а с позиций социальной потребности. Поэтому область данного исследования лежит в проблемном поле взаимодействия образования и общества, реализуемого в процессе культурного воспроизводства. Процесс культурного воспроизводства находит отражение в функциональном порядке жизнедеятельности института образования, который определяет социокультурные технологии трансляции знаний.

Проблемы социальной педагогики в области образования также находят косвенное отражение в теоретических обоснованиях существования универсальных констант института образования, поскольку и ментальные характеристики и структура функционального универсума российского образования позволяют прогнозировать возникновение зон социального напряжения и находить соответствующие методы, направленные на их предотвращение либо их ликвидацию.

Объектом исследования выступает процесс взаимодействия института образования и общества.

Предметом исследования является функциональное пространство российского института образования, строящееся под воздействием взаимоотношений потребностей общества и потребностей института образования и находящееся в определенной зависимости от культурной специфики страны, квинтэссенцию которой составляет менталитет.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует определенный набор универсальных констант института образования, который обеспечи-

вает постоянство существования данного института. В этом наборе универсальных констант присутствуют универсальные функциональные константы, которые отвечают за общий порядок воспроизведения как культуры общества в общем, так и самого института образования конкретно. Кроме того, другой составляющей универсальных констант являются ментальные характеристики образования, которые отвечают за сохранение уникальности отдельно взятой культуры страны в соответствующей ей системе образования.

Цель исследования: раскрыть содержание универсальных констант института образования (функционального ядра и ментальных характеристик) и показать их место и роль в рефлексии процессов воспроизведения общества.

Задачи:

1. Сформировать методологический базис для разработки концепта универсальных констант института образования.
2. Выявить постоянно действующие тенденции в развитии системы образования, проявляющиеся на основе ее структурных свойств и качественных характеристик.
3. Выделить функциональное ядро института образования, раскрыть его универсальность, показать механизмы действия функциональных констант института образования.
4. Раскрыть ментальные характеристики российского института образования на основании представлений о российском менталитете.
5. Показать механизмы интерпретации в восприятии функций института образования через представления ученых и через включение феномена культуры в социальные технологии (на примере российского образования).
6. Показать зависимость определения качества образования от представлений исследователей о функциях института образования и влияние ментальных характеристик российского образования на формы его реформирования (на примере российского образования).

Методологическую основу исследования составляет полипарадигмальный подход. Обоснованием для выбора данного подхода послужили идеи двух ученых: Дж. Ритцера и И.Ф. Девятко. Согласно Дж. Ритцеру полипарадигмальный подход - это выход за пределы одной парадигмы, которая страдает односторонностью, поскольку концентрируется на конкретных уровнях социального анализа, которая при этом уделяет другим уровням мало или вовсе никакого внимания¹. По мнению И.Ф. Девятко, «ранние попытки накопления обоснованного знания путем исключительно эмпирической проверки множества "разноязыких" формальных и содержательных теорий вели не к созданию системы согласованных теоретических утверждений, а ко все большему разры-

¹ Ритцер Дж. Современные социологические теории. - СПб.: Питер, 2002, с. 573.

ву языков теоретизирования»². Предметным полем анализа стали теории функционализма, структурализма, методологические подходы социологии в целом и социологии образования, в частности, а именно: теоретическое описание функций образования, научное осмысление менталитета как феноменального явления культуры и российского менталитета, а также эмпирические исследования, позволяющие соотнести теоретический опыт с реалиями. Основополагающими теориями стали:

1. Структурный функционализм (работы Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона) явился базой для понимания социального порядка и основанием для выделения определенных закономерностей функционирования института образования.
2. Теория систем (работы Дж. В. Гига, А.И. Уемова, Н. Лумана, М.Н. Руткевич) позволила использовать общие критерии объяснения поведенческих и социальных систем, привнося некую аксиоматичность в теоретические рассуждения и предоставая заданную аргументированность концептуальных построений: многоуровневость, целостность, необходимость рассмотрения явления через процесс.
3. Символический интеракционизм (работы Дж. Г. Мида, Э. Гоффмана) помог выделить интерпретативную способность акторов, что в наших доказательствах нашло отражение как в выявлении функционального ядра института образования, так и в интерпретативной природе модификаций института образования.
4. Теоретические концепты социального воспроизводства общества (работы П. Бурдье, Э. Гидденса, Дж. Коулмана, М. Арчер) предоставили возможность выделить механизм деятельности института образования через процесс, тем самым доказать универсальность предлагаемых констант как в статике, так и в динамике развития общества.
5. Теория кода (работы Б. Бернстайна, Н. Лумана, Л. Пэнто) стала базисной для объяснения механизма кодификации общества через систему образования.
6. Теория рационализации действия (работы М. Вебера, Дж. Хоманса, В. Парето, П. Блау, Дж. Коулмана) позволяет говорить о рациональности выбора, и, следовательно, о рациональности как об инструменте социальной рефлексии. Данные теоретические подходы служили доказательством рационализации современной культуры общества.
7. Социология знания (работы К. Маннгейма, П. Бергера и Т. Лукмана) явилаась отправной точкой для понимания предметно-сущностных функций института образования, поскольку именно систематическое изучение знания, идей и интеллектуальных явлений в целом позволяет провести

² Девятко И.Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. - М.: АВАНТИ ПЛЮС, 2003, с. 37.

границы между истинными знаниями и объективными знаниями, а на основе объективированного знания конструировать реальность.

8. Теория конфликта в области социологии образования, представленная трудами Л. Альтюссера, С. Боулза, Г. Гинтиса, Р. Коллинза, С. Ароновича, Х. Жирокса, М. Эппла и др. позволила выделить три основные конфликтные зоны взаимодействия общества и института образования: культура, экономика и власть как государственное господство. Это послужило основанием для выстраивания системы зависимости институциональной функций *передача ценностей* и предметно-сущностной функции *способствование научно-техническому и культурному прогрессу* и для раскрытия механизма объективации знаний через структурные функции. Идеи приверженцев теории сопротивления дали возможность выделить индивида как активно воздействующего актора процесса образования обосновать, а не пассивного воспроизводителя транслируемых обществом практик.
9. Труды зарубежных представителей критической социологии (М. Янг, Дж. Карабел, А. Халси) легли в основу объяснения многоплановости и разнообразия феномена образования с точки зрения его как социокультурного процесса.

Ю.Из российских ученых базисными стали работы П. Сорокина, Н.А. Бердяева, Я.У. Астафьева, В.Н. Шубкина, В.Я. Нечаева, И.Ф. Девятко, М.Н. Руткевич, С.А. Кравченко.

Документальную и эмпирическую базу исследования составляют:

- законодательные и нормативно-правовые акты, относящиеся к деятельности института образования в досоветский, советский и постсоветский периоды исторического развития России;
 - труды отечественных и зарубежных ученых по рассматриваемой тематике;
 - материалы научных конференций и научно-практических семинаров;
 - **результаты социологических исследований.**
- исследование, проведенное в рамках гранта ГУ Центр "ИСТИНА" на тему "Проблемы интеграции высшей школы и науки в современных условиях" в 2004 г. Для получения фактических данных, первичной информации использован метод экспертного опроса. Опрошено 95 экспертов - руководителей вузов, кафедр, профессоров, доцентов, ведущих специалистов академических и отраслевых институтов России. Для анализа сложившихся проблемных ситуаций в интеграционных процессах науки и вузов использован также метод фокус групп.

- вторичный анализ эмпирических данных российских исследователей по проблемам образования, изданных на протяжении последних 5 лет журналом «Социс». Общее число подвергнутых анализу публикаций составило 60, среди

них работы авторов: Н.Г. Багдасарьян, А.А. Немцова, Л.В. Кансузян, А.А. Баранова, Н.Г. Ивановой, Л.И. Бойко, О.В. Виштак, А.О. Грудзинского, Г.Е. Зборовского, Е.А. Шуклиной, Н.И. Лапина, Г.А. Чередниченко, Д.Л. Константиновского и др.;

- статистические данные из ежегодников: Народное хозяйство РСФСР за 70 лет, Народное хозяйство РСФСР, Интернет-ресурсы (<http://www.stat.edu.ru>).

Научная новизна исследования определяется:

- проведением общего обзора научной классификации концептов социологии образования, свойственной зарубежным аналитикам;
- выявлением специфики социологической интерпретации научных категорий (образование, потребность, функции образования, менталитет) в трудах российских ученых;
- определением «парадоксальной» сущность системы образования как основы для производства общества;
- выделением функционального ядра института образования как универсальной константы; раскрытием механизмов действия данной универсальной константы;
- введением понятия «рефлексия конгруэнтности реалий и идеалов общества» как современного восприятия функции контроля института образования;
- обоснованием существования универсальной функции «структуролизация общества»³;
- конкретизацией понятия «социокод» и описанием его значения в процессе социокультурной кодификации в системе образования;
- выявлением «мерцательного эффекта» при переходе функции из явного состояния в латентное, и наоборот. Сущность которого состоит в том, что ни одна из универсальных функций образования не исчезает бесследно, она присутствует в обществе постоянно, другое дело, насколько общество осознает (или хотело бы осознать) ее действие.
- раскрытием константной сущности социального феномена «менталитет», и выделением характерных черт российского менталитета, которые легли в основу выявления ментальных характеристик российского образования;
- описанием зон интерпретативности в определении функций института образования;
- обоснованием использования феномена культуры в качестве элемента социальной технологии;

³ Слово *структуролизация* образовано из двух слов: *роль* и *структур*. Понятие «структур» говорит о конечной цели данной функции в образовании, а понятие «роль» - о механизме реализации этой функции.

- созданием системы-координат матричного исследования проблем взаимодействия образования и общества.

Теоретическая значимость связана

- с интегративным дискурсом функционирования института образования через призму различных социологических парадигм;
- с анализом действия функциональных пространств института образования, отражающих постоянные потребности общества и самого института;
- с выявлением универсальных констант и интерпретативных зон восприятия института образования;
- с определением механизмов воспроизведения социального и культурного капитала общества при активном включении института образования в этот процесс в качестве мега-проекта;
- с разработкой принципов матричного исследования, основанных на использовании инвариантных параметров универсальных констант института образования (ценности, нормы, социокод) и меняющихся формах практик.

Практическая значимость исследования. Достигнутые результаты могут быть востребованы:

- при разработке государственной политики по отношению к институту образования, поскольку выявленные универсальные константы института образования позволяют более эффективно регулировать социальные процессы;
- для прогнозирования тенденций развития института образования на основании разработанной единой системы анализа качества образования и реализации функций образования;
- для проектирования на основе диагностики реальности возможных последствий при реализации различных научных концептов;
- для выделения не только общих точек соприкосновения различных образовательных систем, но и определения их уникальности на межгосударственном уровне, что в условиях глобализации является немаловажным фактором эффективного взаимодействия стран мирового сообщества;
- результаты исследования могут стать основой для новых теоретических и эмпирических социологических исследований, а также быть использованы при создании учебных программ, пособий, курсов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Концептуальная модель методологического базиса теоретических рассуждений, построенная на основе полипарадигмального подхода.

Полипарадигмальная методологическая модель представляет собой синтез структурализма, структурного функционализма, натурализма и интерпретативного подхода/конструкционизма⁴. При интеграции социологических парадигм мы стараемся рассмотреть действие универсальных констант института

⁴ Классификация взята из книги И.Ф. Девятко «Социологические теории деятельности и практической рациональности» - М.: АВНТИ-ПЛЮС, 2003.

образования на разных уровнях взаимоотношений в обществе. На макросубъективном уровне мы фокусируем внимание на феноменах *менталитет* и *знание*, которые регулируют общественные ценности и нормы отношений в обществе. На макрообъективном уровне мы оперируем с понятиями *общество* и *институт образования*, рассматривая каждый из них как целостный объект. Микро-субъективный уровень соотносится с двумя явлениями: первое - это *восприятия и убеждения исследователей*, чье видение мира и его описание становятся в конечном итоге в той или иной мере программой действия в формировании общественных отношений; второе - это *индивидуальное восприятие и убеждения акторов образовательного процесса*, которые своим сопротивлением способны влиять на развитие существующих практик. Микрообъективный уровень в нашей концепции представлен *структурой института образования и объективированными знаниями, педагогическими методами*, которые в виде кодов поддерживают продолжение существующих практик.

Интеграция социологических парадигм на основе принципа согласованности теоретических утверждений в нашем исследовании фокусируется на фундаментальных понятиях *порядок* и *действие*, при этом порядок отвечает за устойчивость общественных отношений, а действие за динамику развития этих отношений. К категории «порядок» мы относим понятия *система образования* и *структура института образования*. Устойчивость порядка в понятии «система образования» рассматривается как общие закономерности, определяющие направление исторических изменений в развитии института образования и общества. Устойчивость в понятии «структура института образования» определяется наличием неких инвариантов как кодов, которыедерживают границы социальных практик, определяют неявные правила и законы действия. К категории «действие» мы относим *инструментальную рациональность* как транслируемые обществом нормы и ценности, согласие с которыми минимизирует фрустрацию и обеспечивает доступ к общественному «благу» и «полезности». Вторым понятием, которое мы также относим к категории «действия», является *штатионарная деятельность*. Данное понятие соотносится в нашем исследовании с понятием *социокод*. Поскольку «социокод» определяется нами как реализация индивидом предлагаемых обществом ценностей и норм, а «интенциональная деятельность» - это «авторский» доступ к содержанию своего сознания, к собственной интенции⁵, то интенциональная деятельность обеспечивает в процессе самореализации личности тот «сдвиг» практик, который определяет изменения и обеспечивает развитие продолжающихся практик.

2. Основные положения концепции «функциональное ядро института образования как универсальная константа»:

⁵ Девятко И.Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. - М : АВАНТИ ПЛЮС, 2003, с. 73.

• *Первое.* Институт образования представляет собой систему. В качестве ядра системы образования выделим universum функций. Universum - это сумма постоянно действующие функции, которые отражают потребность общества в необходимости существования: института образования через институциональные функции, структуры института образования через структурные функции и предметно-сущностной специфики института образования через предметно-сущностные функции.

• *Второе.* На восприятие и оценку ядра функций образования в обществе оказывают воздействие: характерные особенности исторического периода, философско-мировоззренческая позиция и научно-методологическая платформа ученых, специфические особенности развития определенной нации (страны).

• *Третье.* Существует определенная взаимосвязь между тремя пространствами функционального ядра института образования (институциональными, предметно-сущностными и структурными функциями), которая базируется на общих закономерностях развития социальной системы.

3. Частные определения, вытекающие из общего концепта универсальных констант института образования, такие, как: функция структуризации, рефлексия конгруэнтности реалий и идеалов общества как функция контроля, социокод как механизм социокультурной кодификации института образования, «параметральность» системы образования.

4. Описание ментальных характеристик российского института образования и обоснование их сущности как универсальной константы.

Константную сущность менталитета составляет его функциональное предназначение - культурное воспроизведение идентичности народа, поэтому менталитет входит составляющей частью в ядро универсальных констант общества. Каждая система образования соответствует определенной культуре, следовательно, отражает ментальные характеристики данной культуры. Устойчивые ментальные характеристики, свойственные российскому образованию, проявляются на психологическом и социокультурном уровнях и имеют универсальные константные формы.

5. Объяснение интерпретативной основы восприятия функций образования, состоящей из процесса технологизации культуры и системы научных мировоззрений исследователей.

6. Частное определение понятия «технологизация культуры».

Технологичность феномена «культура» проявляется в наличии ценностей и норм, которые выступают в роли определенных ограничений. Эти ограничения реализуются в ритуалах и правилах общественных отношений, присущих каждой культуре. Развитие таких наук, как социология, психология позволили превратить культуру в технологический атрибут управления и манипулирования обществом. Хейзинга расценивает эти изменения как утрату игровой спонтанности, как переход к твердо организованной системе. С.А. Кравченко назвал

это явление - играизацией. «Играизация - новый, формирующийся тип рациональности, позволяющий в предпринимательстве, политике, культуре и даже личной жизни противостоять давлению хаоса, становясь фактором социального порядка постмодернистского типа - *порядка, порожденного из хаоса*»⁶.

Технологизация культуры - это процесс включения культуры через игру в социальные технологии, осуществляемый на принципах рациональности и реализуемый в образовании. В отличие от играизации, которая не знает строгих правил и постоянно корректирует их, технологизация культуры предполагает жесткое соблюдение установленных правил и реализацию игры как социально-го проекта. Сходство этих понятий проявляется в игровой сущности обоих, поскольку игра формирует мораль действия, на основе которой возможны изменения и даже деформация сознания, как следствие - изменение алгоритмов поведения. Таким образом, культура становится элементом социальных технологий, в результате чего, во-первых, институт образования становится мощным инструментом социального манипулирования обществом, во-вторых, возникает дополнительная зона интерпретирования функций института образования - саморефлексия институциональных структур и внутренняя саморефлексия отдельных социальных акторов

6 Схема матричного исследования проблем института образования, формируемая на основе составления методологической системы координат, где одна из осей координат соответствует инвариантным параметрам: ценности, нормы и социокод, а другая ось соответствует социокультурным формам исследуемого явления.

Апробация и внедрение результатов исследования. Диссертация подготовлена на кафедре социологии Российского университета дружбы народов, была обсуждена на кафедре политологии и социологии Российского педагогического государственного университета (2004 г.). Содержание исследования нашло отражение в двух монографиях (2004 г.) и свыше 50 публикаций общим объемом свыше 74 п.л.

Отдельные положения исследования были представлены на научных конференциях 2000-2004 гг. Среди них выступления¹

- 2002 г. 21-27 июля Aberistwyth (UK) The 8th International Conference of IS-SEI2002 "European Culture in a Changing World: Between Nationalism and Globalism". Paper "Globalization and functional "universum" of education".
- 2003 г. 23-26 сентября Murcia (Spain). The 6-th Conference of the European Sociological Association "Ageing societies, new sociology". Paper "Historical mentality of Russian education"

⁶ Кравченко С А Социология - М Экзамен, 2004, с 588

- 2003 г. 30 сентября - 2 октября г. Москва. II Всероссийский социологический конгресс «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы». Тема выступления «Закономерности и свойства системы образования».
- 2004 г. 20-22 мая. Praga (Czech Republic) Conference ISA RC 04 "Education, Participation and Globalization", Paper "The Restructuring of Russian Education".
- 2004 г. 11-14 июня. Lesvos (Greece) Sociological Practice XXVIIIth Conference ISA RC 26 "Social Capital and Social Transformations in the Age of Globalization". Paper "Two Anomies from Education".

Кроме того, основные положения диссертационного исследования были использованы при работе над программой спецкурса «Социология образования» в рамках Гранта НФПК по проекту: «Комплексное совершенствование форм и методов организации учебного процесса в рамках системы социологического образования» (2000-2002 гг.). Апробация учебной программы «Социология образования» прошла на факультете гуманитарных и социальных наук РУДН, а также на факультете Европоведения в Рижском медицинском университете в 2003-2004 гг.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, шести глав, заключения и списка литературы, включающего 384 наименований, в том числе и Интернет-ресурсы. Общий объем диссертации 358 страницы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *Введении* обоснованы актуальность и выбор темы исследования, поставлена его проблема, определен научный аппарат: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методология и методы исследования, показаны его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В 1 главе *«Методологические основы исследования универсальных констант института образования»* сделан реферативно-аналитический обзор работ зарубежных и российских ученых. В параграфе *«Научные направления социологии образования за рубежом»* даны характеристики основных теоретических направлений социологии образования: функционализма, структурализма, теории конфликта, новой социологии, критической социологии, нашедшие подтверждение в эмпирических исследованиях западных исследователей: К. Дэвиса (K. Davis), В. Мура (W. E. Moore), Джеймса Коулмана (J.S Coleman), П. Блау (P. Blau), О. Данкена (O.D. Duncan), Е. Хоппера (E. Hopper), С. Боулза (S. Bowles), Г. Гинтиса (H. Gintis), Р. Коллинза (R. Collins), С. Ароновица (SAronowitz), Х. Жирокса (H.A. Giroux), Д. Аниона (J. Anyon), Ф. Пинкуса (F.L. Pincus), М. Эппла (M. Apple) и др.

За прошедшее столетие социология образования за рубежом прошла сложный путь. За эти годы сформировались определенные принципы классификации научных теорий, которые несколько отличаются от принятых в российском научном сообществе. При всем многообразии направлений социологии образования все они, как можно убедиться, тесно переплетаются между собой. Достаточно сказать, что ссылки на труды одного и того же ученого можно встретить в работах представителей различных научных направлений. Хотя границы между рассмотренными направлениями прозрачны и зыбки, но они все же существуют, а тенденции, выявленные представителями каждого из этих направлений, отражают те или иные стороны реальности и актуальны до сих пор.

Так, для *функционализма*, родоначальником которого в социологии образования признан Э. Дюркгейм, отличительной чертой является убеждение последователей данного направления в том, что норму для государства составляет консенсус, конфликт же вызывается деградацией части общественных ценностей. Образовательная реформа, с точки зрения функционалистов, предполагает создание структуры, программ и учебных планов, которые являются передовыми по техническому оснащению, рациональны по содержанию и поддерживают социальное единство. В современных функционалистских теориях образование играет критическую роль в социальном сценарии, потому что достижения и прогресс личности базируются скорее на ее заслугах, чем на привилегиях.

Основными положениями функционалистской теории, которые легли в основу эмпирических исследований, стали следующие:

- выделенные Дюркгеймом функции образования, такие, как передача культурных ценностей и социальный контроль;
- наличие в обществе множества культур и соответствие этому многообразия образовательных систем;
- доминирование одной культуры и, следовательно, определенной системы образования;
- управление обществом через мораль, создаваемую институтом образования (наряду с институтом религии, культуры);
- существование определенных границ морали, которые формируют дисциплинарный классификатор учебного плана.

Теория конфликта в западной науке противопоставляется теории функционализма. Если функционалисты видят общество базирующимся на ценностной солидарности, то теоретики-конфликтологи рассматривают социальный порядок как продукт принуждения и идеологической манипуляции. Согласно европейской классификации научных направлений существует две версии теории конфликта: марксистская и веберовская. Марксистская критика функционализма заключается не в том, что не существует взаимоотношений между школой и обществом, а в том, что эти взаимоотношения базируются на неравенстве и социальном поддержании власти. Обсуждение проблемы человеческого фактора через призму структурного детерминизма было центральным для марксистов при рассмотрении проблем института образования. Начиная с середины 1980-х гг. большинство марксистов в социологии образования можно было назвать «теоретиками воспроизведения» благодаря их тенденции выделять в своих работах направление, где школам присущее воспроизведение неравенства при капитализме. Другая группа ученых, часто называемая «теоретиками сопротивления», доказывает, что студенты и преподаватели в большинстве случаев могут сопротивляться попыткам школы удерживать детей бедняков, представителей рабочего класса и национальных меньшинств на низшей ступени общества.

Приверженцы теории воспроизведения предложили три основные категории теоретического осмыслиения института образования: экономика, культура и господство государства. В области *экономического воспроизведения* главным аспектом выделяется связь между школами и рынком труда. Представители идеи *культурного воспроизведения* акцентируют внимание на причинах, по которым культура в условиях школы воссоздает капиталистические производственные отношения. Последователи идеи *государственного господства* рассматривают школы как часть огромного государственного аппарата, который отражает интересы капиталистического класса. По их мнению, государство, которое «относительно автономно» от капиталистического класса, должно активно и постоянно вмешиваться, чтобы быть уверенным, что школы выполняют соответствующую роль.

По мнению представителей теории сопротивления, культуру нельзя просто дать, но существует что-то, что можно производить и воспроизводить внутри самой школы. Процесс воспроизведения может быть прерван по многим причинам, и, прежде всего, нельзя не учитывать тот факт, что студенты являются активными субъектами образовательного процесса и они привносят собственное мировоззрение в школьные классы. Это мировоззрение, базирующееся на опыте их семей, сверстников и окружения, часто не соответствует господствующему мировоззрению, которое учителя пытаются вложить в сознание через обучение.

Одним из первых *структураллистов* в области образования в Британии и Америке признан Бэзил Бернстайн (Basil Bernstein). В 1970-х гг. имя Бернстайна привлекло к себе внимание французских теоретиков в контексте «новой» социологии образования. С этого момента структурализм как направление научных исследований в социологии образования начал проявлять себя более активно.

Чтобы понять труды Бернстайна и рассмотреть их с позиций структурализма необходимо уточнить понятие «код», которое Бернстайн использовал, придавая ему большое значение. Код в работах Бернстайна - это принцип регулирования, который действует в глубинных пластинах культуры под поверхностными слоями, отражаемыми большинством социологов при изучении образования. Бернстайн доказывал, что существуют контрастные коды, которые порождаются различными образцами школьных отношений и культурных форм, соответствующих разным социальным стратам.

Не меньшее внимание среди антропологов и центральных фигур французского структурализма уделялось и другому имени - П. Бурдье. Большой частью, работая в системе высшего образования, Бурдье занимался исследованием структур французского общества, сохраняющих преуспевание высококультурных студентов - выходцев из среднего класса в статусно высших институтах. Опираясь на идеи Дюркгейма, он изучал проблемы: как общество отличает, что такое «думающий» и что такое «недумающий»; как оно различает высшие (почти сакральные) знания от каждодневных, «светских» знаний. Он предполагал, что различия и неравенства используются в виде разновидностей культурного кода. Этот код безоговорочно воспроизводит социальные различия (такие, как социальный класс) посредством особого рода культурных отличий. Исходя из этой точки зрения, институции образования могут рассматриваться как организации, которые кодируют культуру, а эти коды воссоздают социальные категории.

Новая социология образования выделяется из общего поля социологии образования своей специфической ориентацией на академическое знание. В представлениях новой социологии образования все знания социальны, поэтому, хотя академические знания создаются специалистами, они не являются плодом

индивидуального видения или чьей-то концепцией. Это поле знаний создается с помощью социального бытия людей, которые, несмотря на свою профессиональную принадлежность, живут в пределах определенной культуры и исторического времени. Таким образом, новая социология образования может быть представлена как продукт взаимодействия двух контекстов: профессионального (через деятельность университетов) и широкого социального контекста культуры и истории. Это «объективированное знание» стали рассматривать как «идеологию образования».

Западные аналитики наряду с перечисленными направлениями социологии образования выделяют критическую социологию. Представители *критической социологии* говорят о том, что образование личности не замыкается системой формального образования. Это сложный, социокультурный процесс. Чем больше исследователи выделяют его многогранность и разнообразие, тем отчетливее становятся видимыми зоны социального напряжения. В качестве примера М. Янг называет следующие зоны напряжения: а) появляющаяся при увеличении различий между отдельными секторами в пределах системы образования; б) возникающая между общими потребностями самой системы образования и ее обширной социальной ролью; в) отражающая конфликты образовательных требований различных социальных групп.

Выводы, которые были сделаны после представления всех теоретических направлений социологии образования за рубежом, состояли в выборе полипарадигмального подхода для исследования. Учитывая, что классификация научных направлений социологии представляет собой определенные ориентиры для выявления интерпретативных зон мышления в границах концептуальных построений методологической системы координат.

В параграфе «Определение основных категорий исследования на базе трудов российских ученых» был проведен анализ научных публикаций и диссертационных исследований в области образования российских ученых. Если западные классификации строятся на основе сопоставления научных теорий, лежащих в основе научных направлений, то российская классификация возможна на основе тематических полей. Целью такого анализа стало определение основных понятий, которые лежат в основе концептуальных построений данного исследования: *образование, потребности, менталитет*.

Базовое понятие «образование» предстает в виде содержательной, интерпретативной и системной сущности. Содержательная сущность данного понятия может рассматриваться как культурный капитал, состоящий из знаний и опыта предыдущих поколений. Интерпретативная сущность образования связана с социальной рефлексией. При этом внутренняя интерпретация состоит в выборе и эксплуатации определенной части знаний и опыта из общего наследия. Внешняя интерпретативность объединяет научные воззрения исследователей, которые, в свою очередь, зависят от исторического, социального и куль-

турного контекста. Системная сущность образования выражается в самостоятельности феномена «образования» и его неотъемлемой связи с культурой.

Во 2 главе «Закономерности системы образования» раскрываются основные положения системы образования как социальной системы, структуры образования как социальной структуры и описывается «парадоксальное свойство» образования. Под понятием *закономерности социальной системы* мы имеем в виду не жестко заданные законы, применимые в отношении вещественных предметов природы, а более гибкие обобщения неявных постоянно действующих тенденций, форм практик и других социальных явлений, которые можно анализировать относительно независимо от исторических и частных контекстов их возникновения.

В параграфе «Система образования как социальная система» рассматривается основные теоретические представления и социальной системе, которые лежат в основании рассуждений о функционировании системы образования. Общество, как система, обладает определенным социальным порядком, который строится на комплексе, состоящем «из интересов, ценностей, целей и средств их достижения», но образование, являясь одним из элементов этой системы, обладает также своим собственным набором интересов, ценностей, целей и средств, так же как и каждый из последующих элементов уже самой системы образования. Таким образом, мы можем утверждать, что данный комплекс интересов, ценностей, целей и средств института образования составляет «предметно-сущностную» основу системы образования, которая свойственна только данной системе и выделяет ее из других социальных институциональных систем.

Педагогика со всем своим арсеналом методов и методик - это выбор учительской средой подхода к образованию, определенных принципов организации учебного процесса, своего отношения к статусу ребенка (учащегося), стиля преподавания и содержания программ. В этом плане педагогика - это тоже знания, накопленные человечеством и через систему образования транслируемые следующим поколениям. Поэтому, ссылаясь на слова В.Н. Леонтьевой, что существует образовательный поток, «в котором субъекты деятельности непрофессионализированы, структура процесса синкретична, и трансляция опыта не требует предварительного владения средствами его хранения и передачи», - мы можем сделать вывод, что педагогика, как профессиональная деятельность, не охватывает всей образовательной практики. А поскольку институт образования отвечает за воспроизводство общества, то при исследовании системы образования мы должны рассматривать и те воспитательные процессы, которые происходят за пределами образовательных учреждений.

Но если в основе образования лежат знания и действия, а единицей отсчета в социологии является роль, то социология образования не может ограничиваться изучением только «институциализированной деятельности по профес-

сиональной подготовке молодежи». Система образования должна рассматриваться с позиций институционализации знаний.

Как любая система, система образования действует согласно закономерностям, определенным Общей теорией систем, которые состоят из следующих утверждений: 1) любая система является частью более крупной и разветвленной системы; 2) любая система имеет свои границы; 3) любая система стремится к равновесию; 4) любая система иерархична.

Элементами системы образования, с точки зрения содержания, выступают система знаний, система ценностей, система норм поведения. С точки зрения ступеней образования - дошкольное образование, школьное образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, поствузовское образование. Каждый элемент системы имеет свою уникальность, но в то же время каждый из них зависит от характерных свойств более крупной системы, составной частью которой он является. Следовательно, развитие самого института образования - это система сложного влияния общественных интересов на взаимодействие каждого компонента системы образования с гиперсистемой общества.

Общие представления о закономерностях, свойственных социальным системам, и отражение этих закономерностей в деятельности института образования позволяют подойти к изучению функционирования системы образования.

В параграфе «Взаимодействие структур общества и образования» речь идет о том, что структура системы образования, независимо от того, как ее видят исследователи, обладает определенными закономерно проявляющимися свойствами. Одной из основных закономерностей любой структуры является наличие неравенства. В системе образования неравенство предопределено:

1) иерархическим построением любой структуры; 2) тем, что «агенты обладают неравными объективными возможностями»; 3) также тем, что все социальные отношения структурированы: социальные отношения неравномерно распределены в пространстве и во времени, агенты неравномерно вступают в различные социальные отношения, неравномерно распределены капиталы между агентами. Естественно, система образования отражает все эти неравенства, так как является элементом гиперсистемы общества, а, согласно теории Т. Парсонса, каждый элемент системы несет в себе нормы и культурные ценности всей системы. Таким образом, наличие неравенства в системе образования и в системе общества предопределено и находит свое отражение в структурных построениях.

В параграфе «Парадоксальность системы образования» раскрываются культуротворческие способности образования как парадоксальной сверхсистемы, способной «управлять пространством и временем, изменять космические формы своего бытия». Эти способности социальной системы определены ее уникальность: «индивиду выступает в качестве последнего, неделимого элемента

социума»; «человек, будучи материальным существом, обладает сознанием»; общество является самоорганизующейся системой, «которая обладает в той или иной степени способностью самоуправления»⁷. «Парадокс системы» заключается в том, что свойства системы (как структуры) не сводимы к свойствам элементов, но вместе с тем каждый элемент системы несет в себе нормы и культурные ценности всей системы. Будучи живой системой, институт образования является открытой системой, вовлеченной в непрерывный взаимообмен со своими «средами». Эти два взаимодействующих потока ценностей и норм выражают некую *универсальность* и *的独特性*. «Парадокс роли» заключается в том, что роль это, с одной стороны, общеразделяемое акторами ожидание определенного набора норм и ценностей, с другой стороны, реализуемая роль через социокод, т.е. тоже набор ценностей и норм, но только принятый индивидом. Образовательные практики вбирают в себя все социальные роли и через коды своих системных и структурных образований кодифицируют их, создавая определенные ролевые ожидания со стороны общества.

Код - это символический язык, свойственный каждой системе. Он выступает в виде границ этой системы. Если код - это символический язык системы, с помощью которого происходит кодификация ее участников, то социокод - это внутренний код индивида, его ответ на прессинг кодификаций различных систем, действующих в социуме. Процесс качественного изменения общества объясняется не количеством новых практик, а наличием признания и внедрения этих практик через социокод.

В 3 главе «Концепция функционального ядра института образования» дается обоснование для формулирования теории функционального ядра института образования, приводятся соответствующие доказательства.

В параграфе «Функции как универсальные константы института образования» раскрываются основания для выделения функционального ядра института образования. Потребность выделения функционального ядра института образования, некоего универсума ("universum"), возникла по двум причинам. *Первая* - заключалась в том, что отсутствие в научном обиходе четкого представления о функциональном ядре системы образования приводит к созданию сложной, запутанной картины научного восприятия института образования, что создает определенные трудности для осуществления анализа деятельности института образования и прогнозирования его развития.

Вторая причина была предопределена логикой научных построений, которые при рассмотрении системы постоянно выделяли наличие констант системы, отражающих ее стабильность. Одной из основных констант является функция. «Функция», по словам Т. Парсонса, более общее понятие, определяющее некоторые необходимые условия сохранения независимого существования системы внутри какой-то среды. Кроме того, она, как отмечает Парсонс,

⁷ Руткевич М.Н. Общество как система. - СПб : Алетейя, 2001, с. 11-12.

является исходной точкой для формулировки проблем, которые, как мы смеем утверждать, становятся общими не для двух, а для множества подходов, нацеленных изучить главное понятие - систему.

Для выделения функциональных зон института образования была выстроена методологическая система координат. Осями координат стали: методологический классификатор социологии как науки по Л. Ньюману; методологические подходы социологии образования по В. Нечаеву. В качестве институциональных функций были взяты функции, выделенные Э. Дюркгеймом: передача ценностей, социальный контроль. В качестве третьей институциональной функции была названа функция структуризации общества. Данные три функции рассматриваются как функциональная зона интерпретаций. Интерпретационная основа определения функций объясняется следующими двумя положениями:

1. Если «ценность - нормативный стандарт, который определяет желаемое поведение системы относительно ее окружения без дифференциации функций единиц или их частных ситуаций», то функция передачи ценностей интерпретируется в обществе в зависимости от тех ценностей, которые общество рассматривает как приоритетные, и от того содержания, которое общество вкладывает в понимание этих ценностей.

2. Социальный контроль обусловливается нормами поведения и мышления. Если «норма, в свою очередь, является стандартом, определяющим желаемое поведение для единицы или класса единиц в специфических для них контекстах, дифференцированных от контекстов, связанных с другими классами единиц», то эти нормы также зависят от того, какие нормы легитимированы в обществе и какое содержание закладывается в их понимание.

Кроме институциональных функций выделены предметно-сущностные и структурные функции, которые соотносятся с институциональными по функциональному инструментарию: ценности, нормы, социокод. Так, например, институциональной функции «передача ценностей» соответствует предметно-сущностная функция «Способствование научно-техническому и культурному прогрессу» и структурная функция «Формирование ценностных установок». Это означает, что из накопительных человечеством знаний согласно предметно-сущностной функции «Способствование научно-техническому и культурному прогрессу» в определенное историческое время в определенной культуре отбираются как ожидаемые и предлагаемые обществом ценности согласно институциональной функции «передача ценностей» и объективируются в определенный набор ценностных установок, которые формируют те моральные границы знаний, которые реализуются в обществе.

Аналогично происходит взаимозависимость институциональной функции «социальный контроль» и предметно-сущностной функции «формирование эталонности профессионально-экономических и общественных отношений».

Присутствие в обществе нормативного капитала в виде эталонов профессионально-экономических и общественных отношений позволяет на основе идеологии образования составлять определенное дозирование знаний, через которое осуществляется контроль не только за нормами поведения, но и за нормами познания. Третья зона взаимоотношений институциональных, предметно-сущностных и структурных функций обеспечивает сдвиг социальных продолжающихся практик. Конструирование индивидом собственного социокода зависит от свободы и ограничений, реализуемых на уровне ценностей и норм при взаимодействии институциональных, предметно-сущностных и структурных функций.

Структуризация (structurolisation) - это функция института образования по воспроизведству ролевых отношений общества, опирающаяся на механизмы познания, социализации, институционализации, стратификации и мобильности, где главной единицей воспроизведения выступает роль. Насколько свободен индивид в формировании социокода, настолько полной и многообразной будет общая картина сегментов образовательного рынка, настолько будет обеспечено формирование научно-технического и интеллектуального потенциала общества.

В параграфе «Рефлексия конгруэнтности реалий и идеалов общества как функция контроля» показано, как интерпретируется институциональная функция «социальный контроль» с точки зрения критической социологии. Функция рефлексии конгруэнтности реалий и идеалов общества отражает взаимосвязь экономических, политических и культурных процессов, происходящих в обществе, с конкретными шагами, предпринимаемыми правительством в реформировании образования. В ходе анализа и оценки процесса модернизации образования последних пяти лет были использованы данные исследования, проведенного автором с группой ученых в рамках гранта ГУ Центр «ИСТИНА» на тему «Проблемы интеграции высшей школы и науки в современных условиях» в 2004 г. Несмотря на явно выраженные экономические причины трудностей образовательной реформы последних лет, одни из главных причин кроются скорее в несоответствии культуры, навязываемой, культуре действующей в педагогической практике, и в отсутствии государственной идеологии, принимаемой всем обществом. По мнению ряда участников фокус-групп, Правительство РФ торопит не столько интеграцию, сколько разгосударствление высшей школы и Российской Академии наук, еще более точно - спешит распорядиться собственностью, находящейся в управлении РАН, которую проще всего забрать под видом реформирования науки и высшей школы, сокращения малоэффективных институтов и вузов.

Как показали наши исследования в большинстве вузов, по отзывам 60% экспертов, научная работа проводится не благодаря, а вопреки заинтересован-

ности государства в развитии науки, если заинтересованность измерять бюджетным финансированием.

40% опрошенных - считают неэффективным раздельное функционирование академических научных учреждений и вузов. Треть респондентов не имеет сложившегося мнения, 28% считает раздельное функционирование академических институтов и вузов оправданным. Суждения по поводу сохранения статус-кво в их взаимодействии чаще аргументируются тем, что слияние академической науки с высшей школой оптимально лишь при росте эффективности предполагаемых «новообразований».

41% экспертов оценили предложение перехода институтов РАН в полноценные университеты как неоправданное, 32% затрудняются ответить и 27% считают этот вариант интеграции оправданным и, возможно, эффективным.

Такую картину отсутствия доминирующего представления можно интерпретировать как дилемму, вытекающую из неопределенности ценностных приоритетов государства: как сочетать систему централизованного контроля с демократическим инструментарием самоконтроля и ответственности.

Российское образование начинает соотносить себя с единым Европейским образовательным пространством. И если введение двухуровневой системы пока остается спорным вопросом: 33% экспертов высказалось, что это вредно для российского университетского образования; 28% - затруднилось ответить, а 39% видят пользу. То признание зачетных единиц ECTS получило положительную оценку от 62% экспертов, создание единой системы сертификации и оценки качества университетского образования 71% - сочли полезным, 76% экспертов считают полезным поддержку зарубежных контактов и работу преподавателей в зарубежных университетах. Хотя нужно отдать должное, что чаще поддерживают положения Болонского процесса эксперты - представители социогуманитарного знания.

*В параграфе «Структуризация (structuration) общества - функция образования»*дается обоснование термину «структуролизация» и его взаимосвязь с понятиями: институционализация, стратификация, мобильность; а также показан механизм действия этой функции в процессе воспроизведения общества. На примере концепций П. Бурдье, Дж. Коулмана, Э. Гидденса и М. Арчер показаны разные подходы в изучении процессов воспроизведения и производства общества. Поскольку понятие «структуролизации» означает воспроизведение структуры общества через образование посредством воссоздания ролей, то социокод выступает каналом интерпретации ожидаемых и предлагаемых обществом ролей. Насколько свободен индивид в зоне интерпретации, настолько большим будет сдвиг продолжающихся практик в сторону производства общества.

В параграфе «Основные положения концепции функционального ядра института образования» представлена концепция в виде утверждений:

1) Существует определенная сумма функциональных пространств (universum – функциональное ядро), которая цементирует и пронизывает всю систему функций института образования.

2) Ядро универсальных функциональных пространств образования имеет определенную структуру, состоящую из универсальных и константных функциональных блоков.

3) Любая функция социального института обладает свойствами открытости и латентности. При этом переход функции из состояния латентности в состояние открытости, и наоборот, можно назвать «мерцательным эффектом» (twinkling effect).

В качестве доказательства используются положения теорий Мертона и Парсонса.

В 4 главе «Ментальная устойчивость образования» раскрывается константная сущность менталитета. Константную сущность менталитета составляет его функциональное предназначение – культурное воспроизведение идентичности народа, поэтому менталитет входит составляющей частью в ядро универсальных констант общества.

В параграфе «Менталитет и специфические особенности исторического развития России» предпринята попытка собрать общую картину представлений о российском менталитете на основании работ как российских, так и зарубежных ученых. На основании этого удалось выяснить, что общими чертами менталитета, не зависимо, какому народу он принадлежи, являются структурность, активность, комплексность. Структурность менталитета обладает свойством многомерности, и ее выделение зависит от задач, которые ставит перед собой исследователь (в нашем исследовании мы выделяем психологический и социокультурный уровни). Активная роль менталитета осуществляется через детерминацию специфических смыслов на базе исторической памяти, которой обладает менталитет. Комплексный характер менталитета обусловлен наличием этнических взаимосвязей и структурным разнообразием менталитета.

Менталитет России обладает характерным свойством в отношениях с этносом, а именно он выделяется как Суперэтнос государства, кроме того, исторические особенности развития России определяют специфику самосознания россиян.

Универсальность менталитета проявляется на двух уровнях: психологическом и социокультурном. Для России психологический уровень имеет устойчивые формы проявления: эмоциональная природа русского человека, соборность, обостренное чувство справедливости. Устойчивые формы социокуль-

турного уровня представлены как патернализм, державность, выдвижение социального на первый план, артельный труд, уход от закона, вера в сверхмиссию России. Уникальной особенностью российского менталитета является его популярность в реализации перечисленных форм.

В параграфе «Отражение менталитета россиян в ментальных характеристиках российского образования» говорится о том, что на сущность образования оказывает воздействие менталитет того государства, которому оно принадлежит, поэтому специфическое самосознание народа воспроизводится через институт образования так же, как и имманентно - через культуру. Российскому образованию присущи все характерные черты российского менталитета, проявляемые и на психологическом (чувственная природа русского человека, соборность, обостренное чувство справедливости), и на социокультурном уровнях (патернализм, державность, выдвижение социального на первый план, артельный труд, уход от закона, вера в историческую миссию России).

Если менталитет страны представляет собой ядро ее культурного самовоспроизводства, то ментальные характеристики образования данной страны также отвечают за процесс самовоспроизводства. И в данном случае самовоспроизводство подразумевает как самовоспроизводство культуры страны, так и самовоспроизводство сущности образования (т.е. необъективированного знания). Этим объясняется тот факт, что, заимствуя из другой культуры формы организации образовательного пространства, Россия постоянно видоизменяла их. Выделение ментальных характеристик образования позволяет делать прогноз о направлениях и степени деформации заимствованного опыта.

В 5 главе «Механизм интерпретации функций института образования» выделены интерпретативные зоны: манипулирование культурными ценностями, социальными технологиями и мировоззренческие позиции ученых.

В параграфе «Культура - элемент социальной технологии» показан процесс технологизации культуры, который означает рационализацию в манипулировании ценностями через институт образования, то есть операциональное использование культуры и превращение института образования в некий мегапроект по производству общества. В данном контексте культура трактуется в узком определении как культурные практики, заимствованные из достижений высокой, институциональной культуры бытия.

Поскольку менталитет является ядром культурного самовоспроизводства, он относится к понятию «воспроизводство», а технологизированная культура как элемент социальной технологии относится к понятию «производство». Менталитет не влияет на выделенные универсальные константные функции института образования. Он оказывает воздействие на формы реализации этих функций. Культура как атрибут социальной технологии, наоборот, очень активно влияет на интерпретацию универсальных функций института образования. Эта интерпретация определяет деформацию реального социума, другими

словами, от того, как трактуется основная универсальная функция (будь то передача ценностей, социальный контроль или структуризация общества), зависит облик этого общества.

В параграфе «Научное воззрение исследователя» показано, каким образом приверженность к тем или иным теоретическим концептам оказывает влияние не только на восприятие общества, но и на его развитие. В социологии образования на сегодняшний день насчитывается несколько мировоззренческих позиций ученых, которые опираются на определенные подходы, среди них: функциональный, структурный, системный, институциональный, дисциплинарный.

Проведенный анализ научных подходов доказывает, насколько рельефно выделяются недостатки той или иной теории и насколько осозаемым становится прогноз развития образования в рамках одной или другой теории, если соотнести эти теоретические представления с универсальными функциями института образования. Приверженность того или иного ученого определенным научным подходам позволяет понять логику его мышления. На основании этой логики можно выделить зону деятельности описываемых им функций, а следовательно, более четко определить и латентную функциональную зону образования.

Если употребление предлагаемой схемы функционального ядра действительно дает объективацию субъективных представлений о качестве образования, о функциях образования и позволяет выделить зоны проявления явных и латентных свойств функций, то можно предположить, что использование данного концепта в качестве методологической базы для аналитических переменных даст возможность провести операционализацию параметров, корректно дать интерпретацию полученных данных, систематизировать эмпирические исследования института образования.

В 6 главе «Анализ и прогноз изменения практики на основе универсальных констант института образования», опираясь на понятие «качество образования», дается инструмент оценки «сдвига практик» в процессе воспроизведения общества.

В параграфе «Качество образования и функции института образования» речь идет о том, что качество образования - понятие относительное. Оно всегда отражает требования того общества, в котором реализуется. Понятие «калиметрия образования», так как оно показывает качественный порог (сдвиг) осуществляемого образования, позволяет вывести на более емкие категории измерения. Оценка качества образования осуществляется в оценке кодов, реализуемых педагогической практикой и другими институтами.

В параграфе «Ментальность образования - воспроизведение специфики российского образования» на примерах показаны формы отторжения или видоизменения привносимых новых культур в общество, где менталитет вы-

ступает в роли защитника самоидентичности данного народа, транслируемой институтом образования.

В параграфе «Аналитические переменные и матричное исследование», опираясь на теорию функционального ядра института образования, выделены основные параметры эмпирических исследований:

1. ценности и нормы, транслируемые обществом, в частности, кодификация учебно-педагогического процесса в роли социальной программы, качество образования в роли социальной грамотности, социально-психологический климат как степень критического состояния общества;
2. условия осуществления образовательного процесса, к ним относятся морально-нравственное соответствие образования потребностям общества, материальное и техническое соответствие образования потребностям общества, учет всех форм и видов неравенства, транслируемых обществом;
3. принятие индивидом роли, способность к развитию этих ролей. Сюда входят ценностно-нормативные установки учащегося, устойчивость практик, зона изменений практик.

Раскрывая значения, полученные в каждом из этих инвариантных блоков с помощью концепции функционального ядра (functional "universum"), мы можем получить «коэффициент конкордации» - сравнительный анализ интерпретаций одних и тех же данных. Инвариантность, классификация социологических исследований не означает единогообразия. Наоборот, возникает необходимость наиболее широкого круга подходов и сфер исследования. Чем больше образовательных пространств мы пропускаем через одни и те же параметры, тем с большей уверенностью можно говорить о достоверности и точности полученных результатов.

Современное противостояние количественных и качественных методов исследований может быть разрешено комплексным использованием и тех и других. Матричное исследование опирается на институциональный подход и предназначено для развития теоретической базы социологии образования.

Ментальные характеристики российского образования в матричных исследованиях служат критериальными характеристиками для прогноза: реакции общественности на предлагаемые извне изменения, тенденций дальнейшего развития системы образования, оптимизации выбора при наличии нескольких вариантов. Концепция функционального ядра выступает основанием определения инвариантных параметров исследования: ценности, нормы, социокод.

В заключении работы в обобщенном виде представлены результаты исследования, подтверждающие выдвинутую гипотезу и раскрывающие полноту решения поставленных задач.

Нам удалось выделить механизм зависимости интерпретативного восприятия универсальных констант института образования от реальных факторов исторического времени и ментальных особенностей страны, государства.

Две универсальные константы, выделенные нами в ходе исследования (функциональное ядро и ментальные характеристики института образования) находятся в сложном взаимодействии. С одной стороны, они универсальны и постоянны и поэтому независимы друг от друга, с другой стороны, они взаимодействуют друг с другом и поэтому влияют друг на друга.

Полипарадигмальный подход, использованный нами, показал, что богатая палитра научных взглядов своим многообразием взаимодополняет представления о функционировании общества и его институтов. Так, в частности, нам удалось классифицировать функциональные константы института образования и выделить функциональное ядро. В наших рассуждениях социальный порядок представлял собой не нечто незыблемое, застывшее, а некоторое равновесие социума, находящегося в постоянном развитии. При этом институт образования выполняет основную миссию сохранения равновесия и обеспечивает эволюционное преобразование общества.

Кодификация, свойственная институту образования, выступает в качестве одного из механизмов воспроизведения и производства общества. Анализ степени интерпретации универсальных функций института образования позволяет определить качественные характеристики привнесенных кодов в систему образования либо существующих имманентно в данном обществе.

Сопоставление выявленной интерпретативной картины универсальных функций образования с ментальными особенностями, свойственными институту образования конкретно взятой страны, дает возможность определить те специфические отклонения, которые происходят или могут произойти при внедрении новых форм организации образовательного пространства, привнесенных извне под воздействием развития мировой системы образования.

Нам также удалось раскрыть механизм проявления латентных и явных свойств функций благодаря открытию «мерцательного» эффекта. И как уже отмечалось ранее, данный механизм позволяет прогнозировать и выявлять латентные функциональные зоны института образования, которые создают определенное социальное напряжение. Аналитические исследования латентных процессов позволяют не постфактум определять уже сложившиеся в обществе латентные процессы, а прогнозировать и предупреждать развитие тех или иных негативных тенденций.

Кроме того, предлагаемая нами модель функционального ядра института образования помогает определить, что собственно является положительным, что отрицательным в тех сложных преобразованиях, которым подвергается институт. Этому способствует четкое определение основных потребностей конкретного сообщества (страны) в четко очерченное историческое время.

Связь института образования с культурой нами рассматривалась не только с точки зрения взаимодействия двух социальных феноменов, но и с позиции становления и развития широкомасштабных социальных технологий. Немаловажным моментом наших рассуждений явилось выявление технологического аспекта культуры. Обращение исследователей к ценностям, нормам и социокоду имело не только описательный характер, но и привело к формированию манипулятивных технологий управления обществом. Социокультурная кодификация акторов образовательного процесса производится благодаря использованию манипуляций с ожидаемыми ценностями, предлагаемыми нормами. Институт образования становится одним из самых мощных манипулятивных средств для достижения заданной цели при конструировании реальности. Практика показывает, что эти манипулятивные «игры» далеко не безобидны и могут привести к возникновению и развитию различного рода аномии в обществе.

Современные изменения в сфере образования настолько существенны, что требуют новых подходов логического обоснования в формировании системы подачи и усвоения знаний. Трансформируется и понятие «качество» образования. Предлагаемый механизм универсальных констант института образования позволяет определить порог изменения качества образования, помогает педагогической общественности проанализировать качественные изменения, происходящие на уровне содержания образования и методов преподавания.

На основе полипарадигмального анализа выявленных универсальных констант института образования сформулированы принципы матричного исследования: комплексность и системность. Технологическое описание матричного исследования, предлагаемое в нашем исследовании, было апробировано в диссертационных исследованиях студентов-магистров кафедры социологии РУДН.

Основное содержание диссертации отражено в 35 публикациях, общим объемом 49,34 п.л., основные из них следующие:

1. *Шаронова С.А. Функциональное ядро и ментальные характеристики - универсальные константы института образования. Монография. - М.: РУДН, 2004,283 с. Объем 16,74 п.л.*
2. *Шаронова С.А. Универсальные константы института образования - механизм воспроизведения общества. Монография. - М.: РУДН, 2004,347 с. Объем 22 п.л.*
3. *Шаронова С.А. Методология социологии и функции образования /Философские науки, № 1. - М., 2001, С. 151-159. Объем 0,6 п.л.*
4. *Шаронова С.А. Тендер, мобильность и образование. - Высшее образование в РФ, №6,2002, С. 130-134. Объем 0,5 п.л.*
5. *Шаронова С.А. Игroteхнологии и социализация. - Высшее образование в России, № 5,2003, С. 74-81. Объем 0,5 п.л.*

6. Шаронова С.А. Игroteхнологии как манипулятивная методология. - Социс, №1,2004, с. 98-102. Объем 0,5 п.л.
7. Шаронова С.А. Структуролизация общества - функция образования//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Политология». №1(5) 2004. С. 119-123. Объем 0,5 п.л.
8. Шаронова С, Нечаев В. Болонский процесс: мифы, иллюзии, реалии//Высшее образование в РФ. №7,2004, с. 86-95. Объем 0,5 п.л.
9. Sharonova S. Globalization and functional "universum" of education. //Proceeding of 8th International Conference of ISSEI 2002 "European Culture in a Changing World: Between Nationalism and Globalism", Published by ISSEI 2002, ISBN 0-9544363-0-X, Section 3, Workshop 305 (CD). Объем 0,4 п.л.
10. Шаронова С.А. Функциональное ядро института образования// Вестник института. - Элиста, Калмыцкий институт социально-экономических и правовых исследований, 2002, С. 30-40. Объем 0,8 п.л.
11. Шаронова С.А. К технологии внедрения инноватики в образование // Сб-к «Проблемы психологии образования» №2 - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Изд-во «Логос», 1994, с. 95-107. Объем 0,5 п.л.
12. Шаронова С.А. Технологизация культуры и образование /Общество и право, №1 -Краснодар: КЮИ МВД РФ, 2003, С. 49-53. Объем 0,5 п.л.
13. Шаронова С.А. Методолого-рефлексивный подход в организации образовательной деятельности методом игровой ситуации // Труды Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика высшей школы: ценностные ориентиры обновления содержания образования. - М., 2001, Часть 3, с. 41-49. Объем 0,6 п.л.
14. Шаронова С.А. Социальный порядок и парадоксальность системы образования/Материалы Международной научно-практической конференции «Социальный порядок и право» МВД РФ, Краснодарский юридический институт. - Краснодар, 2003. С. 187-195. Объем 0,5 п.л.
15. Шаронова С.А. Игровые ситуации в преподавании социологии // Социс №2, 2003, с. 130-134. Объем 0,5 п.л.
16. Шаронова С.А. Попытка систематизации представлений о функциях образования./Актуальные проблемы образования. Сб-к научных трудов //Научн. редакция Д.Л.Константиновский, Г.А.Чередниченко. - М.: Реглант, 2003, с. 65-79. Объем 0,7 п.л.
17. Шаронова С.А. Поиск универсальных констант в образовательной системе//Глобализация и мультикультурализм: Доклады и выступления. VII Международная философская конференция «Диалог цивилизаций: Восток - Запад», г. Москва, 14-16 апреля 2003 г./Под ред. Н.С. Кирабаева, А.В. Семушкина, Ю.М. Почты, С.А. Нижникова. - М.: Изд-во РУДН, 2004. С. 109-115. Объем 0,5 п.л.

18. *Sharonova S* The Restructuring of Russia Education// ISA Conference 2004 Prague "Education, Participation, Globalisation". Proceeding "Key Contexts for Education and Democracy in Globalising Societies"/R.Ruzicka, J.H. Ballantine, J.A. Roman (eds.) - Reprostfedisko UK MFF. 2004. P. A1/25-28.
19. *Шаронова С.А.* Влияние Интернета на процессы социализации в образовании // Вестник института №1, РАН РФ, Калмыцкий институт социально-экономических и правовых исследований. - Элиста, 2003, с. 85-90. Объем 0,5 п.л.

Общее число публикаций автора- 54 общим объемом - 73,24 п.л.

ОГИС -

Подл. к печ. 14.02.2005 Объем 2.0 п.л. Заказ №.44 Тир 100 экз.

Типография МПГУ

1612
22 MAP 2005