

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

И. С. Нечитайло

**ИЗМЕНЕНИЕ ОБЩЕСТВА ЧЕРЕЗ
ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

Монография

Харьков
Издательство НУА
2015

УДК 316.74:37
ББК 60.561.9
Н59

*Рекомендовано к изданию Ученым советом
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия».
Протокол № 5 от 22.12.2014*

Рецензенты:

д-р социол. наук *Л. М. Хижняк* (Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина);

д-р социол. наук *В. И. Подшивалкина* (Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова);

д-р социол. наук *Е. М. Дикова-Фаворская* (Институт социологии, психологии и массовых коммуникаций национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова).

Монографію присвячено проблемам, пов'язаним з невідповідністю результатів освіти потребам індивіда та соціуму. Підкреслюється роль соціології освіти у вирішенні цих проблем. Пропонується оптимальна теоретична модель взаємодії суспільства та освіти, зміни суспільства через зміни в освіті, фундаментом яких може виступити соціологічна теорія і методологія. Конкретизуються шляхи та методи вирішення протиріч, які існують в освіті, що, на думку автора, може стати поштовхом до позитивних змін у суспільстві.

Для працівників освітньої сфери та органів управління освітою, науковців, викладачів, вчителів, педагогів-методистів, аспірантів і студентів.

Нечитайло, Ирина Сергеевна.

Н59 **Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность? : монография / И. С. Нечитайло ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 552 с.**

ISBN 978-966-2298-12-9

Монография посвящена проблемам, связанным с несоответствием результатов образования потребностям индивида и социума. Подчеркивается роль социологии образования в разрешении этих проблем. Предлагается оптимальная теоретическая модель взаимодействия общества и образования, изменения в образовании через изменения в образовании, фундаментом которых может послужить социологическая теория и методология. Конкретизируются пути и методы разрешения противоречий, существующих в образовании, что, по мнению автора, может стать толчком к положительным изменениям в обществе.

Для работников образовательной сферы и органов управления образованием, научных работников, преподавателей, учителей, педагогов-методистов, аспирантов и студентов.

**УДК 316.74:37
ББК 60.561.9**

ISBN 978-966-2298-12-9

© Народная украинская академия, 2015
© Нечитайло И. С., 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ (К ВОПРОСУ О ТОМ, КАК ИЗМЕНЯЕТСЯ ОБЩЕСТВО, А ВМЕСТЕ С НИМ И ОБРАЗОВАНИЕ)	17
1.1. Общество как динамическая социальная система	17
1.1.1. Традиционные модели социальных изменений: эволюционная, революционная, циклическая	17
1.1.2. Синергетические (нетрадиционные) модели изменения общества	54
1.1.3. Методология постсоветских социальных изменений	79
1.1.4. Системно-кодвая модель социальных изменений как теоретико-методологический конструкт3 меняющегося общества	99
1.2. Изменения в образовании как следствие социетальной трансформации	122
1.2.1. Общество и образование на пути перехода	122
1.2.2. Сочетание традиций и инноваций в образовании как реакция на социальные изменения (украинская версия)	137
1.2.3. Ценностно-ориентированный подход как методологическая основа необходимых изменений в образовании, в ответ на вызовы современного социума	151
РАЗДЕЛ 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	162
2.1. Возможные изменения в образовании и их социальные последствия	162
2.1.1. Социология куррикулума как перспективное направление социологии образования и современная методология изменения общества через образование	162
2.1.2. Скрытая учебная программа и изменения в образовании	181
2.1.3. Революция в образовании как импульс социальных преобразований	214
2.1.4. Педагогический дискурс и революция в образовании	229
2.1.5. От трансформации кода в образовании к системным изменениям в обществе: анализ микро-макросвязи	260
2.2. Исследования взаимных изменений общества и образования: «классика жанра» и современные исследовательские практики	276
2.2.1. Социологические исследования образования в пространственно-временной локальности современной Украины: исторический экскурс и перспективы	276
2.2.2. Исследовательские практики «понимающей» социологии образования ...	308
2.2.3. «Нетрадиционные» методы социологического исследования образования и результаты их применения	325

<i>Исследование «кодов неравенства» с использованием ситуативного теста</i>	326
<i>Исследование дискурсивной обусловленности взаимосвязи успехов в образовании и социального происхождения, с использованием метода «Слов-ловушек»</i>	350
<i>Исследование образовательного (дисциплинарного и педагогического) дискурса, с применением метода индиректного дискурс-анализа</i>	355
<i>Исследование социально-дифференцирующего влияния образовательного (аудиторного, дисциплинарного) дискурса экспертных культур, с применением методов «определения понятий» и фокус-групповых интервью</i>	363
<i>Исследование приемов реализации скрытой учебной программы, с использованием метода «экспериментальной лекции»</i>	371
РАЗДЕЛ 3. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ЭФФЕКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	381
3.1. Проблемы и противоречия современного образования: принципы и пути разрешения	381
3.2. Инжиниринг образовательного пространства учебного заведения как авангардная социально-педагогическая технология	392
3.3. Проектирование и структурирование образовательной среды учебного заведения	414
3.4. Проектирование и структурирование текстов образования	430
3.4.1. Проектирование учебных программ	430
3.4.2. Рефрейминг как субтехнология по расширению (усложнению) когнитивных кодов	451
3.4.3. Структурирование и организация педагогического и аудиторного дискурсов	466
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	494
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	504
ПРИЛОЖЕНИЯ	543
Приложение 1. Результаты обработки данных индиректного дискурс-анализа ...	543
Приложение 2. Результаты обработки данных по исследованию «Определения понятий»	547

ВВЕДЕНИЕ

Тезис о том, что изменения, происходящие в обществе, тесно связаны с теми, которые происходят в образовании, аксиоматичен и не требует доказательств. Однако, чаще всего, реальной и очевидной признается односторонняя связь, в которой образованию отводится подчиненная роль. Обратная связь, по-видимому, уж слишком иллюзорна, т. к. ее наличие и механизмы рассматриваются современными учеными крайне редко. Сегодня ученый, допускающий, что изменить общество, сделать его «умнее», «культурнее», «справедливее», действительно возможно, начав с изменений в образовании, рискует быть отнесенным к числу утопистов. Ведь за последнее двадцатилетие, мы только и слышим о всяких изменениях в образовании (реформировании, модернизации, внедрении инноваций), а лучше от этого не становится. Идея взаимосвязанного развития образования и общества в Украине, как и во многих других постсоветских государствах, не реализуется. Весьма распространенным является мнение о том, что пока образование не будет нормально финансироваться, ни о какой отдаче от него обществу, ни о каком выходе из кризиса речи быть не может. Но такая точка зрения не должна сбивать с толку социологов, ибо «сердечное согласие расчетливого экономизма и реформаторского волонтаризма обрекает на негативную социологию» [46, с. 190], которая только и делает, что критикует систему образования, описывая ее педагогическую специфику и своеобразие, исключительно, в «терминах отсутствия», а потому является бесполезной с точки зрения своей истинной научной миссии: разобраться в тех системных, структурных, функциональных связях, которые и приводят к кризису.

Многие известные социологи, независимо от того, в какой стране живут и работают, сходятся во мнении относительно того, что именно образование может выступить в роли «социокультурного катализатора» экономических, культурных и других изменений, обозначающих качественно новый характер социокультурной динамики общества [46; 80; 180; 254]. Если же говорить конкретно об отечественной системе образования, то любые попытки ее изменить не приводят к положительным результатам, т. к. не затрагивают ее сущностной стороны: они как бы «скользят по поверхности». Происходит изменение формы (например, ее «подгонка» под требования болонского

процесса), а содержание остается без изменения. В результате имеем множество противоречий и несоответствий: рассогласованность целей, задач, методов обучения и воспитания на разных ступенях образования, диспропорция количества трудовых мест и претендующих на них молодых специалистов и мн. др.

Целый ряд авторитетных ученых (П. Бурдые, Д. Константиновский, А. Осипов, Ж.-К. Пассрон, В. Тумалев, М. Янг и др.), основную причину безуспешности любых предпринимаемых мер по изменению образования видят в отсутствии надежной теоретической основы, целостного научного видения процессов, происходящих в сфере образования. По мнению ученых, создание такой основы вполне можно рассматривать, как важнейшую миссию социологии образования, с которой она, к сожалению, не справляется. За все время своего существования социология образования, как отдельная отрасль социологического знания, так и не смогла развить и укрепить свою собственную теорию [169; 255, с. 122; 536, с. 27]. Она остро нуждается в теоретических конструкциях, устанавливающих соответствие (между структурой и деятельностью, обществом и индивидом), благодаря которому обеспечивается выполнение функций образования по отношению к другим (под)системам и обществу в целом. Это поможет адекватно понять природу отношений, связывающих систему образования с обществом, пролить свет на сходства и гомологии, сводимые, в конечном итоге, к конвергенции интересов и родству габитусов [459].

Основная миссия социолога – не только раскрыть существующую проблему, указывая на ее причины, но и обозначить пути ее разрешения. К последнему мы прибегаем все реже, боясь критики, опасаясь быть отнесенными к числу «фантазеров» – ученых, чей авторитет в научных кругах, мягко говоря, не слишком высок. И все же, некоторым «социологам-фантазерам» даже удается добиться всемирной известности (в положительном смысле этого слова). Например, такой прославленный «фантазер», как П. Бурдые, в одной из своих совместных работ с коллегой Ж.-К. Пассроном, пытается раскрыть механизмы взаимодействия образования и общества, разрабатывая социологическую теорию образования. Целостной теории авторы не предлагают (и цели такой перед собою не ставят), они рассматривают некоторые элементы этой теории, создавая другим ученым почву для размышления над вопросом объединения этих (и не только) элементов в некую целостную модель. Мы, в свою очередь, также решили поразмыслить над этим вопросом. Совокупным итогом этих размышлений и стал данный монографический труд, *цель которого состоит в следующем: обобщить результаты теоретического поиска и эмпирических исследо-*

ваний, проведенных автором, по построению целостной теоретической модели, раскрывающей механизм взаимодействия общества и образования, изменения общества через образование.

Известно, что теория позволяет понять и объяснять те или иные процессы и явления, на этой основе спрогнозировать различные их проявления, а следовательно, и возможности управлять ними. Согласимся с утверждением П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, которые считали, что любая теоретическая конструкция в социологии образования должна раскрывать истину связи между относительной автономией системы образования и ее зависимостью от общества, особенно от отношений социального неравенства, господства и подчинения. Получая в виде теории «научную кодификацию» того, каков механизм взаимного изменения общества и образования, мы получаем возможность осознанно и систематически влиять на этот процесс, управлять ним.

Если говорить о проблемном поле, близком к задачам нашего научного поиска, то его можно условно разделить на четыре сегмента, касающиеся проблематики: 1) социальных изменений; 2) изменений в образовании, как социальной системе, и функционирования образования, как подсистемы общества; 3) учебных программ и дискурса (аудиторного, дисциплинарного, педагогического); 4) технологизации образовательного процесса.

Теоретико-методологическую платформу наших рассуждений о социальных изменениях составили труды классиков и современников социологической мысли, а именно: Г. Спенсера, К. Маркса, П. Сорокина, Т. Парсонса, Э. Тирикьяна, Э. Гидденса, П. Штомпки, Э. Тоффлера, И. Валлерстайна и др. [54–57; 82–85; 131; 211; 256; 364; 365; 422; 484; 512; 526; 527; 531].

На теоретическом уровне можно провести разграничение на традиционные (эволюционные, революционные, циклические) и нетрадиционные (синергетические) модели социальных изменений. Модель изменений, предложенная И. Валлерстайном, представляет собой пример пограничной модели – между циклической и синергетической.

Закладка концептуального фундамента нетрадиционных взглядов на процессы изменений, происходящие в обществе, началась, приблизительно, со второй половины XX века с работ Р. Дарендорфа, С. М. Липсета, Н. Лумана и др. Среди представителей западной социологической и социально-философской мысли сторонниками нелинейного подхода к развитию человечества являются И. Валлерстайн, А. Тойнби, О. Шпенглер и др. Большой вклад в развитие нелинейных представлений об обществе внесен российскими учеными Н. Данилевским, Л. Гумилевым, Е. Князевой, Н. Кондратьевым и др. [54; 55; 101; 162; 163 197; 198; 200; 361; 421].

К числу современных ученых, занимающихся развитием методологии синергетики и неравновесной динамики, следует отнести В. Бранского, Е. Князеву, С. Курдюмова, Г. Малинецкого Г. Николиса, Н. Поддубного, И. Предборскую, И. Пригожина, И. Стенгерс и др. [43; 161–163; 153; 281; 297–299; 300; 301]. В целом, синергетический подход имеет некоторые преимущества перед эволюционным (равновесным), революционным (конфликтологическим) и циклическим. Он более объемен и объединяет в себе (в снятом виде) теоретические возможности всех, перечисленных выше, подходов.

Представители разных теоретических направлений и течений социологии отличаются своими представлениями о ведущих факторах социальных изменений.

Культурный фактор, в качестве ведущего, особенно ярко выделен в работах Дж. Александера, а также некоторых его предшественников и современников, в частности, П. Блау; К. Гирца; В. Дильтея; Т. Парсонса, Ф. де Соссюра, М. Фуко и др. [110; 270; 344; 390–302; 442–445; 456; 483; 512].

Сторонники марксизма видят главный источник социальных изменений в изменении экономических условий материального производства (К. Маркс, Ф. Энгельс, Д. Лукач и др.) [201; 211].

С точки зрения представителей деятельностного подхода, а также некоторых неомарксистов, движущей силой социальных изменений является деятельность индивидов, объединенных в социальные группы (А. Грамши, Л. Гольдман, Г. Маркузе, М. Мерло-Понти, В. Райх, Ж. П. Сартр Э. Фромм, Ю. Хабермас и др.) [93; 323; 385; 393; 487; 488].

Еще одно разграничение в социологической теории можно провести по линии понимания социальных изменений, как объективного процесса саморазвития, независимого от человека, или же как результата человеческой деятельности, проявления субъектности индивидов и групп.

Различные системные, функционалистские и структурно-функционалистские теории, а также теории конфликта, в своей совокупности формируют объективистскую парадигму (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, К. Маркс и др.) [131; 211; 256; 257]. Ее представителей объединяет взгляд на социальную реальность, как существующую объективно, независимо от индивида, и оказывающую на него тотальное влияние.

Оппозицию такому подходу составляют теории, представляющие субъективистскую парадигму в социологии. Эти теории опираются на идеи понимающей социологии М. Вебера, работы представителей психологического направления (Г. Гарда, Л. Уорда, У. Мак-Дуголла и др.), феноменологии (поздний Э. Гуссерль, Г. Гарфинкель. А. Шюц и др.)

и конструктивизма (П. Бергер, Т. Лукман, П. Фрейре и др.) [24; 25; 61–63; 384; 429; 430]. Сторонники субъективистского подхода ставят индивида в центр мироздания и считают, что социальные изменения начинаются с индивидуального уровня, с изменений в сознании и действиях.

Большой вклад в развитие представлений о том, как изменяются современные постсоветские общества, к которым относится и Украина, внесен Е. Головахой, Т. Заславской, Н. Паниной и другими отечественными и российскими социологами [88; 89; 132–135; 263]. Теории Т. Заславской и Н. Паниной могут быть рассмотрены, как взаимодополняющие и наиболее точно раскрывающие механизм постсоветских социальных изменений.

Что касается проблематики изменений в образовании, как социальной системе, и функционирования образования, как подсистемы общества, то, как известно, теоретический базис ее развития был заложен Г. Спенсером, Э. Дюркгеймом, Дж. Дьюи, Л. Уордом и др. За весь период становления социологии образования, как отдельной отрасли социологического знания, накоплен большой массив работ, посвященных ее теоретико-методологическим проблемам. Речь идет о многочисленных научных трудах ученых разных стран мира: М. Андреева, А. Антикайна, В. Астаховой, Б. Бернштейна, Р. Будона, П. Бурдые, У. Гордона, Г. Зборовского, Дж. Коллемана, А. Константиновского, М. Майера, В. Нечаева, Т. Попкевица, М. Руткевича, Б. Саймона, Н. Смелзера, М. Трой, А. Турена, В. Турченко, Ф. Филиппова и др. [87; 136; 169; 229; 230; 255; 317; 372; 378; 380; 453]. Переосмысление различных образовательных теорий и концепций образования осуществляется, как в области социологии, так и других областях научного знания – педагогике, философии и др. (Н. Бибик, В. Кремень, О. Овчарук, И. Фрумин, Е. Прокофьева и др.) [13; 14; 96; 179; 186; 188; 189; 230]. Глубокий анализ системы социальных связей на уровне «структура-образование-личность» осуществлен В. Добренковым, В. Нечаевым, М. Руткевичем, М. Титмой и др. [112; 230; 317; 358–360]. Такие исследователи, как Д. Константиновский, В. Харчева, Ф. Шереги, рассматривают проблемы социальной селекции в системе образования [146; 170; 171; 417].

В современной социологии можно считать достаточно проработанной в теоретико-методологическом плане функциональную модель образования (В. Журавский, В. Иванова, А. Осипов, С. Шаронова и др.) [125; 145; 254; 411].

В числе ученых, которые прямо или косвенно в своих исследованиях касались проблематики взаимодействия образования и общества, можно упомянуть также Н. Аитова, В. Лисовского, Д. Константиновского, О. Шкаратана [3; 169; 170; 418].

Особняком идут исследования А. Донцова, И. Бестужева-Лады, И. Кона

[27; 166; 168; 230], концентрирующих свое внимание не столько на обществе, сколько на личности.

В отечественной социологии образования большое внимание сегодня уделяется проблемам совершенствования образовательного процесса в условиях современности. Этим проблемам посвящены труды В. Астаховой, В. Журавского, Е. Михайлевой, Е. Подольской, А. Яковлева и др. [14; 87; 125; 221; 229; 283; 284].

Вопросам реформирования и модернизации образования посвящены труды Н. Алиевой, А. Антипьева, Ю. Борцова, Г. Герасимова, Г. Зборовского, А. Навроцкого, А. Сурмавы и др. [6; 7; 40; 81; 136; 224].

Изучаются жизненные планы различных социальных групп, включенных в образование, их потребности, приоритеты, мотивы получения образования и т. п. (И. Бестужев-Лада, В. Соболев, В. Шубкин и др.) [27; 366; 426; 427].

Многие зарубежные и отечественные социологи уделяют внимание описанию портрета современного студенчества (В. Астахова, Л. Бойко, В. Большов, Т. Петрова, Л. Сокурская, Л. Сохань, А. Хазриева и др.) [13; 14; 146; 353; 340].

Изучению больших социальных групп, включенных в образование, посвящены работы В. Астаховой, Е. Астаховой, В. Арбениной, М. Гончаренко, М. Горшкова, В. Даниленко, И. Ковалевой, Б. Пономаренко, В. Правоторова, Л. Сокурской, Т. Старченко, А. Тихонова, Н. Черныш, М. Титмы, В. Шубкина, Е. Якубы [13; 14; 340; 345; 353; 358; 359; 425].

Весомый вклад в развитие личностно-ориентированного подхода и соответствующих методик преподавания внесли такие отечественные ученые, как Е. Михайлева, П. Павлидис, Е. Подольская, Н. Чибисова, З. Шилкунова и др. [118; 229; 259; 283; 284; 406; 407].

Проблемам качества образования и управления этим качеством посвящены труды В. Алексеенко, В. Викторова, А. Зубко, В. Кременя, А. Одерия, В. Кальнея, В. Курбатова, В. Наводонова, С. Плаксия, О. Субетто, С. Шишова, С. Щудло и др. [14; 355; 428].

Учебная программа является предметом внимания, преимущественно, психологов и представителей педагогической науки, а именно: Т. Бобро, Е. Князевой, В. Лысенко, А. Попова и др. [203; 204; 293]. Собственно социологические работы, как правило, посвящены скрытой учебной программе (скрытому куррикулуму, неявной педагогике). Весомый вклад в развитие представлений о неявной педагогике и скрытой учебной программе внесен западными социологами и социальными учеными Б. Бернштейном, С. Боулзом, П. Бурдые, Г. Гинтисом, Ф. Джексоном, Е. Кингом, И. Илличем, У. Килпатриком, Г. Лоббаном, А. Мак-Дугалом,

П. Мэхони, Ж.-К. Пассроном, Д. Спендером, П. Фрейре, Д. Т. Хансенom, Дж. Хенри, М. Эпплом, И. Шор и др. [26; 41; 51; 384; 447; 454; 459; 461; 489–492; 495; 525].

В постсоветской науке ученых, чей интерес к неявной педагогике нашел отражение в научных трудах, можно, в буквальном смысле слова, перечислить по пальцам. Среди них российские социологи, философы и представители педагогической науки В. Дудина, Л. Окольская, Н. Смирнова, А. Тубельский, И. Фрумин, Г. Чередниченко, Е. Ярская-Смирнова, а также представитель психологической мысли Белоруссии – А. Полонников [115; 248; 290; 291; 333; 367; 368; 388; 389; 405; 435; 436]. Однако ни для одного из перечисленных ученых, за исключением, пожалуй, А. Полонникова, неявная педагогика (или скрытая учебная программа) так и не стала предметом долговременного внимания и настойчивых эмпирических изысканий. Среди ученых, занимающихся не только теоретизированием, но и эмпирическими исследованиями неявной педагогики, следует выделить таких представителей западной и постсоветской научной мысли, как Б. Бернстайн, Дж. Таф, И. Шор, А. Брагина, В. Жлобицкий, Л. Окольская, А. Полонников, Н. Самоукина, В. Седов и др. [26; 42; 247; 291; 322; 324; 525; 532; 537]. Из них учебную программу, скрытую в тексте, исследовали С. Брагина, Л. Оскольская, В. Седов, А. Полонников.

Проблематика образовательно-педагогического дискурса междисциплинарна. Вообще, о дискурсе рассуждают философы и культурологи, социологи и политологи, лингвисты и представители многих других наук. Именно поэтому нет однозначной и четкой трактовки дискурса.

Лингвистическая трактовка дискурса имеет более четкие и конкретные очертания: согласно этой трактовке дискурс представляется, как некий, связный текст, составленный таким образом, чтобы актуализироваться в определенных условиях, и с учетом собственно лингвистических и экстралингвистических факторов (Н. Арутюнова, В. Борботько, Т. А. ван Дейк, Н. Каменская, В. Карасик, О. Коротеева, В. Красных, М. Макаров, Т. Николаева, М. Олешков, Ю. Прохоров и др.) [59; 152; 154; 205; 337].

Интерес к изучению языка (речи), как социально-лингвистического феномена, объединяющего когнитивные особенности его «носителя» и дискурсивные параметры, отражен в результатах научной деятельности отечественных и российских ученых А. Беловой, И. Бехты, В. Карасика, В. Козловского, О. Кубряковой, А. Литовченко, М. Макарова, М. Полюжина, А. Приходько, И. Шевченко и др. [154; 193; 205; 337].

В социологии, философии, политологии, социальной семиотике дискурс рассматривается как одна из форм общения, взаимодействия, коммуникации,

которая реализуется посредством определенных дискурсивных практик (П. Анри, А. Греймас, Ж. Деррида, М. Пеше, М. Фуко) [105; 205; 392].

Язык и дискурс, как социальные феномены, исследовались и исследуются многими зарубежными учеными, а именно: Л. Альтюссером, М. Бахтиным, Э. Бенвенистом, П. Бурдьё, Л. Витгенштейном, Г.-Г. Гадамером, А. Грамши, Т. А. ван Дейком, Т. Дридзе, А. Леонтьевым, Ф. де Соссюром, М. Фуко, Ю. Хабермасом и др. [23; 52; 59; 93; 189; 241; 344; 392; 393; 535]. В отечественной социологии научному рассмотрению дискурса посвящены работы В. Бурлачука, Н. Костенко, А. Литовченко, В. Оссовского, И. Поповой и др. [193; 249; 318].

Что касается педагогического дискурса, то большими достижениями в отношении его изучения современная социология похвастать не может. Хотя наблюдаются некоторые прорывы в этом отношении, особенно в западной социологии образования, а также в отечественной и зарубежной педагогике. С точки зрения современной педагогики и психологи педагогический (аудиторный, дисциплинарный) дискурс рассматривается, как контекст педагогической коммуникации, имеющий определенную профессиональную специфику (А. Габидулина, Т. Ежова, А. Липаев, З. Мелосик, А. Полонников, С. Сивуха, Т. Шкудлярк и др.) [68; 122; 191; 215; 291; 237]. В рамках социологии образования к педагогическому дискурсу привлекают внимание работы Б. Бернштейна, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, П. Фрейре, М. Янга и др. [26; 46; 51; 384; 536].

Разработке проблематики проектирования и структурирования педагогического дискурса посвящены труды некоторых западных ученых (Б. Бернштейна, Дж. Таф и др.) [26; 532], а также немногочисленные работы отечественных ученых и представителей ближнего зарубежья (А. Габидулиной, Т. Ежовой, А. Полонникова и др.) [68; 122; 291]. И все же, на сегодняшний день феномен педагогического дискурса остается недостаточно изученным и исследованным, а его потенциал – нераскрытым.

Тема технологизации образовательного процесса на сегодняшний день является весьма актуальной, активно обсуждаемой в отечественных и зарубежных научных кругах. В целом проблематика социальных технологий в контексте социального управления исследуется и освещается в научной литературе, начиная с работ Р. Аккофа, С. Бира, К. Поппера, Г. Саймона, А. П. Слоуна, Ф. У. Тейлора, А. Файоля, Г. Форда, Г. Хопфа и др. [282, с. 73–101].

В украинской и российской социологии тема социальных технологий и инженерии, с привязкой к управленческим практикам, представлена в работах М. Бирюковой, Ю. Борцова, П. Журавлева, А. Зайцева, В. Иванова,

Т. Каменской, М. Лукашевича, В. Патрушева, Е. Подольской, В. Подшивалкиной, Ю. Резника, Е. Суименко, Л. Хижняк и др. [31; 40; 145; 282; 283; 285; 398].

В контексте разработки современных технологий образования весьма активно развивается тема организации, проектирования и конструирования образовательного пространства, которая имеет непосредственную связь с проблемами управления образованием.

Образовательное пространство в макромасштабе, то есть, в контексте Болонского процесса и глобализации, рассматривается в работах В. Дудиной, Е. Евстигнеевой, Н. Касярум, В. Сапогова, В. Сенашеенко, В. Чепак и др. [115; 121; 403]. В контексте проблематики академической мобильности и качества образования понятие образовательного пространства употребляется В. Астаховой, Е. Астаховой, К. Красиковым, Е. Михайловой и др. [87; 229; 353].

Среди работ, носящих психологический характер, в которых поднимаются вопросы организации субъективного, личного образовательного пространства, следует выделить достаточно интересные труды В. Бутенко, Е. Зеера, И. Шендрик и др.

В философской науке понятие образовательного пространства зачастую отождествляется с понятием социокультурной среды, как, например, в статьях И. Кадиевской, А. Марченко, Н. Радионовой и др.

В целом следует отметить, что среди довольно длинного перечня ученых, разрабатывающих проблематику образовательного пространства, социологов очень мало. Считаем, что вклад социологов в разработку данной проблематики может оказаться весьма полезным, особенно в отношении проектирования образовательного пространства учебного заведения, поскольку оно вполне может быть рассмотрено, как социальное, то есть пространство сил и отношений (в терминологии П. Бурдьё).

Обобщая представления о степени разработанности темы данного научного труда, можно констатировать, что обозначенная тема монографии в прямой постановке вопроса об изменении общества через изменение образования, тем более, с выходом на конкретные рекомендации в отношении того, что именно нужно менять в образовании, чтобы вызвать положительные изменения в обществе, в качестве самостоятельного исследования не рассматривалась. Это обстоятельство позволяет определить рамки исследовательского поля данной работы.

В процессе достижения цели, поставленной во главу угла монографии, при всем глубочайшем уважении, дабы избежать переписывания слов других авторов, мы не будем вдаваться в подробности описания идей и мыслей величайших классиков социологической мысли, заложивших фундамент социологии образования (М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Маркса, К. Мангейма

и мн. др.), и известных современных ученых, внесших весомый вклад в развитие социологии образования на просоветском пространстве (В. Астаховой, В. Нечаева, А. Осипова, М. Руткевича, М. Титмы, Ф. Филиппова, Ф. Шереги, Е. Якубы и др.). Отметим лишь, что классики социологической мысли, раскрывая механизмы взаимодействия, взаимовлияния общества и образования, обязательно выходили на взаимосвязь образования и культуры, образования и социальной структуры (в зависимости от того, какой из социально значимых (внешних) функций образования отводилась главная роль). Что касается современных социальных ученых, то многие из них не проводят четкой демаркационной линии между этими двумя функциями, считая, что (вос)производство социальной структуры происходит именно потому, что образование транслирует культуру и знание (определенных социальных групп, слоев, классов). К примеру, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон убеждены, что классическое отделение культурного (вос)производства через образование от его функции – (вос)производства социальной структуры, не позволяет увидеть истинных связей – влияния символических отношений на воспроизводство силовых отношений [460, с. 91–100]. Поддерживая эту мысль, резюмируем: как процесс накопления и передачи знаний, культуры, социального опыта от поколения к поколению, образование является необходимым условием развития общества, но при этом потенциал развития реализуется в полной мере, если образование способствует повышению уровня структурной организации общества, как целостности, и развитию его способности к самоорганизации.

Выстраивая логику рассуждений относительно того, как через образование происходят и могут происходить спонтанные или целенаправленные изменения в обществе, обратимся к некоторым работам известных зарубежных социологов, которые, на наш взгляд, наиболее детально описывают этот процесс. Во главу угла поставим следующие вопросы: *(1) как изменяется общество; (2) можно ли его изменить с помощью образования; (3) что, конкретно, нужно менять в образовании, чтобы вызвать положительные перемены в обществе.*

Данная монография была задумана с целью поиска ответов на поставленные выше вопросы, поэтому ее структура полностью соответствует логике и последовательности раскрытия этих вопросов. Монография состоит из трех разделов, первый из которых, под названием «Образование в контексте глобальных социальных изменений (к вопросу о том, как изменяется общество, а вместе с ним и образование)», посвящен рассмотрению социальных изменений, происходящих в обществе, определению движущих сил и механизмов, обеспечивающих эти изменения.

Во втором разделе монографии «Образование, как движущая сила социальных изменений» рассматриваются проблемы образования, связанные с изменениями, происходящими в обществе, а также намечаются, описываются механизмы изменения общества через образование. Кроме того, освещаются проблемы социологии образования, призванной обеспечить теоретико-методологическую базу этих изменений, которая для этого и сама должна измениться, выработав новые подходы к рассмотрению актуальных проблем образования, его роли и функций в обществе.

И, наконец, третий раздел, получивший название «Перспективы разработки эффективных социально-педагогических технологий: от социологической теории к образовательной практике» посвящен конкретизации тех мер, которые должны быть предприняты в образовании, чтобы образование все-таки стало фактором положительных изменений в обществе.

На наш взгляд ответы на поставленные выше вопросы помогут выстроить такую теоретическую модель взаимодействия общества и образования, которая раскроет реальный механизм изменения общества через образование и сможет послужить основой интеграции умозрительного теоретизирования (различных теорий образования) и образовательной практики (программ, методов, технологий) в их совместной ориентации на современные социальные реалии и объективные тенденции развития мирового и отечественного образования. На страницах монографии будет осуществлена попытка конструирования такой модели, условно обозначенной нами как «системно-кодовая» модель изменения общества через образование.

В качестве теоретико-методологического базиса этой модели будем использовать положения системного подхода, теории социального и коммуникативного действия, неофункционализма, социального конструктивизма, конструктивного структурализма, социального институционализма, отраженные в соответствующих трудах классиков и современников мировой социологической мысли: Т. Парсонса, Н. Лумана, Дж. Александера, П. Фрейре, П. Бурдьё, Ж.-К., Б. Бернстайна, М. Янга и др.

В монографии представлены результаты шести авторских исследований, которые послужили основанием верификации системно-кодовой модели взаимодействия общества и образования, изменения общества через образование. Кроме того, намечены перспективы разработки современных социально-педагогических технологий, которые могли бы способствовать разрешению многих актуальных проблем современного образования, конкретизированы принципы, которые могут выступить в качестве ориентира для разработки таких технологий, а также рекомендации относительно их реализации в современной образовательной практике.

И в заключение хотелось бы отметить, что данная работа состоялась, прежде всего, благодаря поддержке научного консультанта Е. А. Подольской, руководства Народной украинской академии в лице ректора Е. В. Астаховой и советника ректора В. И. Астаховой, а также коллектива кафедры социологии. Отдельно хотелось бы поблагодарить О. Н. Григорец и Е. Н. Табурову (соответственно, директора и заведующую филиалом Центра детского и юношеского творчества №1 г. Харькова), И. М. Тригубову (педагога-методиста этого же Центра), Н. И. Шкурапет (директора Харьковской гимназии №14), И. В. Сизую (психолога Дошкольного учебного заведения (ясли-детский сад) № 193 г. Харькова). Эти люди оказали неоценимую помощь в проведении эмпирических исследований. И особая благодарность – всей моей семье, за безграничное терпение, понимание, веру и поддержку.

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ (К ВОПРОСУ О ТОМ, КАК ИЗМЕНЯЕТСЯ ОБЩЕСТВО, А ВМЕСТЕ С НИМ И ОБРАЗОВАНИЕ)

1.1. Общество как динамическая социальная система

1.1.1. Традиционные модели социальных изменений: эволюционная, революционная, циклическая

«Все течет, все меняется...»

«Ничто не вечно, кроме перемен»

Гераклит Эфесский

Очевидно, что первый вопрос – «Как изменяется общество?» – по своей сути выходит далеко за рамки заявленной темы монографии, а полноценный ответ на него очень непрост и заслуживает оформления в виде отдельного научного труда. Тем не менее, два последующих вопроса, связанных с определением роли образования в изменяющемся обществе, требуют четкой определенности в отношении того, какие именно социальные изменения произошли, происходят и могут произойти. При этом общество будет рассматриваться как большая социальная система, и отдельное внимание будет уделено украинскому обществу.

Рассуждения о том, как изменяется общество, считаем необходимым начать с уточнения одного из основных понятий, фигурирующих в названии данной монографии и в формулировке вопроса, поставленного во главу угла ее первого раздела. Речь идет о понятии «изменение». Не углубляясь в его этимологию, отметим, что изменение – это процесс преобразования формы и содержания объекта. Изменения могут быть разными, отличаться в зависимости от того, в каких системах (экологических, биологических, психологических, технических) они происходят. Те изменения, которые происходят в обществе, как социальной системе, носят название социальных и представляют собой смену состояний, свойств и связей социальных систем.

Социальные изменения всегда привлекали внимание ученых, еще со времен Античности. Все мы прекрасно знаем знаменитое высказывание Гераклита Эфесского: «Все течет, все меняется», подтверждающее тот факт, что такие характеристики, как нестабильность и процессуальность, являются нормой человеческого сосуществования [79, с. 275–276]. Гераклит рассматривал изменение как некое универсальное свойство объекта и истолковывал его, как движение.

Элеаты толковали изменение, как нечто видимое и подвижное, противопоставляя его неподвижному бытию.

Платон рассматривал общество, как постоянно изменяющееся, делая акцент на переходности его состояний. По Платону высокая динамика характерна для «чувственных вещей», в то время как их прообразы – идеи – характеризуются относительной ригидностью. Кроме того, Платон отмечал, что любые изменения могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Однако ратовал он все же за стабильность общества, считая высокую динамику разрушительной. На примере государства ученый пытался вывести такие принципы устройства социальной системы, которые могли бы способствовать относительной ее устойчивости (позже К. Поппер назовет совокупность этих принципов «социальной инженерией») [277; 296, с. 57].

Глубокий теоретический анализ социальных изменений осуществлен Аристотелем, который в итоге вывел четыре типа изменений: места, качества, количества, субстанции [12, с. 170].

Более «свежие» научные разработки, касающиеся природы, сущности, факторов и последствий социальных изменений, накоплены в рамках социологической науки. В частности, в трудах представителей социального эволюционизма (О. Конта, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, Ф. Тенниса и др.), конфликтологического направления социологической мысли, марксизма и неомарксизма (К. Маркса, Ф. Энгельса, А. Грамши, Д. Лукача, Р. Дарендорфа и др.). Проблематика социальных изменений затрагивается в работах П. Соркина, который определяет изменение, как любой момент движения, модификации, трансформации, чередования и эволюции, отмечая, что изменением является как перемена места объекта в пространстве, так и модификация его количественных или качественных характеристик [342, с. 100]. Социальные изменения попадают в объектив внимания социологов, заложивших фундамент теории социального действия (М. Вебера, Т. Парсонса, Ю. Хабермаса), а также современных ученых, развивающих эту теорию (М. Арчер, Э. Гиденса, Х. Йоаса и др.). Социальные изменения становятся предметом мир-системного анализа И. Валлерстайна, основателей

теории постиндустриального общества А. Турена и Д. Белла, неофункционалистов Н. Лумана, Дж. Александера и др.

Базисом для разработки современной теории социальных изменений послужили фундаментальные монографические труды П. Сорокина [341; 343; 526], К. Поппера [295; 296], Р. Нисбета [509; 510], Р. Будона [45], И. Валлернстайна [54–57], Э. Тирикьяна [531]. Авторы этих работ объединяет идея противопоставления классической концепции развития (эволюция, прогресс) и концепции изменения общества (модернизация, глобализация).

Особую популярность и признание в современных научных кругах получила книга польского социолога П. Штомпки «Социология социальных изменений» [422], представляющая собой результат критического переосмысления всего исторического наследия теоретической социологии, систематизацию накопленного в социологии научного знания об изменениях, происходящих в обществе. Штомпка подчеркивает, что онтологически общество не существует и не может существовать в неизменном состоянии, а социальная реальность динамична.

Аналізу отдельных групп современных теорий социальных изменений посвящены работы Ш. Айзенштадта [476] и Дж. Александера [441; 444] (по проблемам трансформации и модернизации), а также Й. Бартельсона [450], У. Бека [19; 20], С. Лаша [451; 515], Р. Робертсона [515; 516], Г. Терборна [530] и др. (по проблемам глобализации). Согласно типологии, предложенной российским ученым Д. В. Ивановым, в отдельную группу можно выделить работы, посвященные разработке теории виртуализации, авторами которых являются А. Бюль и Х.-Ю. Крышмански и др. [144, с. 4].

В отечественной научной литературе до начала 1990-х гг. тема социальных изменений была периферийной и развивалась главным образом в рамках критики буржуазных теорий. Колоссальные социальные изменения, связанные с распадом Советского Союза, вызвали всплеск активности ученых по выявлению социальных предпосылок и определению последствий этих изменений. В этот период на пике популярности оказываются теории модернизации, ориентированные на использование модернизационной парадигмы для исследования социальных процессов, протекающих на постсоветском пространстве (А. Ахиезер, Н. Зарубина, Н. Козлова, В. Костин, В. Козловский, С. Матвеева, В. Рукавишников, А. Уткин, В. Федотова и др.). Анализ отдельных аспектов теорий модернизации, постмодернистских теорий, теорий виртуализации можно обнаружить в трудах украинских и российских ученых И. Бутенко, Д. Иванова, В. Култыгина, Е. Николаева, И. Предборской, И. Прокопенко, Н. Романовского и др. Анализ теорий глобализации посвящены работы Н. Покровского, А. Филиппова и др.

Энциклопедический словарь философии трактует изменение, как процесс превращения «чего-то» в «нечто другое», который имеет направленность, интенсивность, скорость и длительность [382, с. 461]. Такая трактовка является универсальной и междисциплинарной, однако больше подходит для использования в повседневной жизни и не удовлетворяет целям научной концептуализации феномена социальных изменений. Более точные и научные трактовки социальных изменений предлагаются современной социологией.

Социологическая энциклопедия А. А. Грицанова трактует социальное изменение, как определенную модификацию, происходящую в структуре общества, сферах его жизни, образцах поведения и мышления составляющих его социальных групп и индивидов [348, с. 902].

Большой толковый социологический словарь определяет социальное изменение, как различие между нынешним и предшествовавшим состоянием какого-либо (избранного) аспекта социальной организации или структуры [107, с. 246–247].

В рамках общей теории систем, функционализма и структурного функционализма социальное изменение рассматривается, как процесс перехода социальной системы (общности, института, организации и т. п.) из одного состояния в другое, в ходе которого, в результате взаимодействия различных социальных факторов (экономических, политических, культурных и др.), происходят качественные изменения в обществе. Социальные изменения – исторически уникальная совокупность процессов, в результате которых новая социальная организация замещает прежнюю.

Анализ разнообразных справочных изданий показывает, что в некоторых из них говорится о «социальном изменении», а в некоторых – о «социальных изменениях». При этом определения для единственного и для множественного числа особо не отличаются друг от друга. И все же научный анализ любого понятия требует точности его формулировки. С позиции системного подхода понятия «социальное изменение» и «социальные изменения» не являются тождественными. Первое употребляется, если речь идет о процессе, охватывающем систему в целом, затрагивающем сразу все ее подсистемы (составляющие, элементы), в результате чего система переходит в качественно иное состояние. Второе понятие употребляется, когда речь идет о множественных частных процессах, происходящих на уровне разных подсистем. В то же время подчеркивается, что множественные частные изменения, накапливаясь, приводят к изменению всей системы [348, с. 903].

В целом, все научные подходы, теории, концепции, затрагивающие проблематику социальных изменений, могут быть систематизированы

и разделены по следующим основаниям: 1) в зависимости от доминирующих представлений о характере перехода из одного состояния в другое – эволюционный (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Ф. Теннис, Р. Арон, А. Турен и др.) и революционный (К. Маркс, Ф. Энгельс, Г. Маркузе, Ю. Хабермас, Р. Миллс, Э. Фромм и др.) подходы; 2) с позиции исторической процессуальности и периодизации – поддерживающие линейную (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Ф. Теннис, К. Маркс и др.), циклическую (Н. Данилевский, П. Сорокин, О. Шпенглер, А. Тойнби и др.) либо нелинейно-синергетическую (Л. Бородин, С. Капица, А. Коротаева, С. Курдюмов, Г. Малинецкий, Н. Моисеев, И. Пригожин, А. Самарский, Г. Хакен, Д. Чернавский и др.) модели изменений.

Кроме того, все указанные выше подходы, теории и концепции социальных изменений можно дифференцировать по принципу холизма/индивидуализма, то есть в зависимости от того, насколько высоко оценивается роль индивида (человека, личности) в процессах социальных изменений. Холизм и индивидуализм в науке рассматривается, как методологически оппозиционные. С позиции холизма изменения, происходящие в обществе, как сложной социальной системе, хотя и зависят от действий и установок индивидов, однако не тождественны им, а законы развития общества не редуцируемы к закономерностям поведения индивидов. Сторонники индивидуализма полагают, что общество состоит только из людей и их действий, а надиндивидуальных сущностей или субстанций не существует.

Очевидным является то, что большинство классиков социологической мысли, особенно из числа эволюционистов, приверженцев линейной модели развития общества, поддерживает холистические представления об обществе. При этом общество рассматривается как органическая целостность, которая, как и любой другой организм (например, человеческий), с течением времени растет, усложняется, развивается, однако его развитие мало зависит от усилий и действий отдельно взятого индивида [131; 257].

Праотец социологии Огюст Конт предлагает движущую силу социальных изменений (как эволюционного процесса) искать в сфере «духа и мысли». Он пишет, что именно изменение способов познания и объяснения социальной реальности становится причиной, следствием и показателем социальных изменений. Ученый выделяет три стадии развития человеческого мышления, которые общество прошло в своем развитии: теологическую (господство религии), метафизическую (господство мировоззренческих учений), позитивную (господство науки). Следовательно, общество изменяется в результате эволюции методов получения, хранения и передачи знаний [131, с. 251].

По Герберту Спенсеру биологические организмы и человеческие общества подчиняются одному и тому же закону эволюционного развития. Как и любой другой организм, общество с течением времени изменяется – усложняется. Усложнение происходит за счет того, что отдельные элементы общества дифференцируются (по принципу деления клеток в организме), специализируются, становятся все более и более взаимозависимыми. Если точнее, то социальные изменения (как эволюционный процесс) происходят в результате: а) дифференциации ролей, функций власти, престижа и собственности; б) нарастания тенденции углубления неравенства (главным образом материального) и специализации ролей; в) процессов социальной интеграции и дифференциации (объединения/разделения людей на группы социально-демографические, социально-классовые, профессиональные и др.) [256, с. 50].

Сторонником эволюционного подхода к рассмотрению социальных изменений является и Фердинанд Теннис. Социум он рассматривает, как бесконечный поток движения от простого к сложному. Вводя в научный оборот такие понятия, как «гемайншафт» и «гезельшафт», ученый показывает соответствующие отличия традиционного общества (примером которого является крестьянская община) и индустриального (воплощение которого – город, как крупная промышленная единица). Общество «гемайншафт» имеет простую структуру и слабую дифференциацию в разделении труда. С течением времени, в результате развития науки и технологий, «гемайншафт» постепенно эволюционирует в «гезельшафт» – общество, отличающееся развитой индустрией, наличием крупных корпораций и других подобных организаций человеческой деятельности, преобладанием светских ценностей, а также конкурентных отношений и формальных законов как оснований и регуляторов взаимодействия.

В общих чертах с позиции эволюционного подхода процесс социальных изменений представляется, как целостный, непрерывный, постепенный, поступательный (от простого к сложному), безвозвратный, поддающийся универсальным законам социальной эволюции, одним словом – линейный. Причинный механизм социальных изменений всегда одинаков, не зависимо от конкретики места и времени.

Альтернативным, по отношению к эволюционному, считается революционный (или конфликтологический) подход к рассмотрению и объяснению социальных изменений. В своем классическом варианте он представлен идеями исторического марксизма и материализма, развивающимися впоследствии в рамках неомарксизма. Очевидным является то, что основные положения революционного подхода, сформулированные некогда его

основателем Карлом Марксом, испытывали существенное влияние эволюционизма. Ведь центральным понятием, максимально полно отражающим сущность социальных изменений с позиции революционного подхода, являлся понятие прогресса, как поступательного движения вперед, к лучшему; направления развития (естественно-исторического по своей сути) от низшего к высшему. Схема такого развития включает в себя несколько стадий одинаковых и обязательных для всех обществ, не зависящих от пространственно-временных обстоятельств. Однако в отличие от эволюционизма, переход от одной стадии к другой происходит резко, скачкообразно, хотя и в результате накопления количественных изменений общества, его постепенного и постоянного усложнения, доходящего до определенного предела, критической точки, в которой и происходит «революционный взрыв».

В современной научной литературе довольно распространенной является точка зрения, что именно стремление соединить эволюцию с революцией, т. е. доказать важность революционных изменений для постепенного развития, прогресса общества, является отличительной чертой марксизма. Такая точка зрения нашла довольно много сторонников среди представителей разных отраслей научных знаний, и на сегодняшний день «развитие – в ответ на кризис» воспринимается уже, как прописная истина.

Маркс и его последователи считали, что изменения в обществе происходят в результате конфликтов, возникающих на почве неравенства, имеющего экономическую природу. Классовый конфликт – борьба антагонистических классов, стремление непривилегированных социальных групп занять привилегированные (экономически выгодные) социальные позиции, является фактором революционных сдвигов, двигателем развития общества. Именно это положение марксизма активно критикуется многими социологами. В частности, М. Вебер делает акцент на том, что, во-первых, социальные изменения являются следствием целого комплекса причин и факторов, имеющих отнюдь не только экономическую природу. Например, большую роль в жизни общества, в обеспечении его динамики, играют идеология и религия. Во-вторых, толчком социальных изменений служит отнюдь не только классовый конфликт.

Особенно ярко критика марксизма представлена в работах известного философа-неопозитивиста и социолога Карла Поппера. Определяя учение К. Маркса, как «историцизм», ученый настаивает на том, что социальные изменения невозможно предугадать, основываясь только лишь на прошлом историческом опыте, и что не существует ни, обязательных для всех обществ, стадий социальных изменений, ни универсальных законов истории, которые могли бы позволить предугадать эти изменения [295].

По мере того, как накапливаемые эмпирическим путем факты постоянно опровергали правомерность теории социального прогресса, к первой половине XX века набирают обороты популярности теории циклических изменений (В. Парето, Н. Данилевского, О. Шпенглера, А. Тойнби, С. Хантингтона, П. Сорокина и др.). Согласно этим теориям, развитие общества (конкретной цивилизации) не является неуклонно прогрессирующим, оно проходит определенные циклы, т.е. может иметь «взлеты» и «падения» – этапы зарождения, роста, расцвета, упадка и гибели по аналогии с жизненным циклом человека. С естественно-научной и экономической точки зрения цикличность рассматривается, как сменяющие друг друга волнообразные колебания вокруг положения равновесия, имеющие, как правило, различную длительность. При этом выделяются четыре фазы цикла: пик (высшая точка активности), спад (рецессия), низшая точка активности, подъем (экспансия) [207, с. 399; 370, с. 30]. Социологическая наука вносит свои коррективы в определение цикла, под которым понимаются повторяющиеся или возвращающиеся социальные процессы, в которых последовательность событий в начале сопровождается подобной последовательностью в завершении. Общей характеристикой всех циклических процессов и явлений является появление в результате развивающегося процесса отрицательной обратной связи, что вызывает отмену самого процесса [107, с. 138–139].

Яркий пример методологии циклического развития – теория культурно-исторических типов Н. Я. Данилевского. Ученый выделяет 13 культурно-исторических типов обществ – цивилизаций, существенно отличающихся культурой, политикой, укладом жизни, принципами организации труда и прочим. Акцент при этом делается на «многолинейность» развития, т.к. каждый из выделенных типов проходит 4 этапа развития: 1) этап «не(до)развитого» существования общества; 2) этап становления национального правового государства, институтов религии и власти; 3) этап расцвета цивилизации, когда базисные социальные институты сформированы и начинают функционировать на полную мощность; 4) этап упадка цивилизации, как результат кризиса базисных социальных институтов [101, с. 103].

Представления о цикличности социальных изменений активно поддерживаются и развиваются западными социальными учеными. В частности, немецкий философ и историк Освальд Шпенглер в своем известнейшем труде «Закат Европы» описывает восемь культурно-исторических «портретов» общества: вавилонский, арабо-византийский, египетский, индийский, китайский, манайтский, греко-римский, западно-европейский. Каждый из этих культурно-исторических типов проходит две

стадии развития, которые условно можно обозначить, как восходящую («органическая» эволюция; расцвет культуры и всех сфер жизнедеятельности) и нисходящую («механическая» эволюция; «окаменение» творческих начал в культуре, ее увядание, разрушение социальных основ существования общества) [421, с. 156–296].

Британский историк, культуролог и социолог Арнольд Джозеф Тойнби развивает системные представления о цивилизациях. Как и большинство сторонников циклической методологии социального развития, в истории общества он выделяет шесть комплексных культурно-исторических типов, включающих 21 цивилизацию: 1) египетская, андская; 2) шумерская, индская, шаньская, майянская, юкатанская, мексиканская; 3) вавилонская, хеттская, эллинская; 4) русская, западная, иранская, арабская, сирийская, дальневосточная-японская; 5) застывшие цивилизации (эскимосская, османская, спартанская); 6) неразвившиеся цивилизации (дальневосточная-христианская, дальнезападная христианская) [361].

Процесс развития Тойнби представляет в виде постоянных «ответов» представителей той или иной цивилизации на ее «вызовы». Изначально эти вызовы исходят извне, т. е. являются внешними по отношению к конкретной цивилизации (например, смена погодных условий заставила человечество придумать новые формы одежды, средства производства этой одежды и т. п.). В поисках ответа на такие вызовы общество (цивилизация) развивается, а отвечая на них, оно растет. Однако по мере роста вызовы учащаются. В конце концов, общество достигает таких масштабов развития, что начинает продуцировать различные вызовы само в себе. Более того, чем больше общество продвигается в своем развитии, тем чаще именно личность становится источником вызовов.

Еще один известный западный социолог Питирим Сорокин разрабатывает свою типологию культурно-исторических типов, закладывая в ее основу идею о существовании в истории общества трех типов социокультурных суперсистем: 1) спиритуалистическая (экзистенциальные основания – сверхчувствительная реальность и истина); 2) сенсуалистическая (экзистенциальные основания – чувствительность, ощущение); 3) идеалистическая суперсистема (экзистенциальная основа – синтез интуиции, разума и чувственности) [342, с. 201]. Сорокина вполне можно отнести к числу социологов, внесших существенный вклад в развитие революционной концепции социальных изменений. Однако, как справедливо отмечает российский социолог М. В. Ломоносова [195, с. 5], несмотря на то, что разработка революционной концепции занимала весьма значительное место в научном творчестве Сорокина, на сегодняшний день она остается

практически неисследованной. Сорокин рассматривал революцию не как отдельное социальное событие, а как цепь событий и актов, как процесс, имеющий стадии (циклы) развертывания – восходящую и нисходящую [343, с. 25–30]. М. В. Ломоносова, посвятившая свои научные поиски углубленному изучению теоретического наследия П. Сорокина, отмечает, что ученый выделяет целый ряд причин и факторов наступления революционных потрясений. Совокупность некоторых из них можно рассматривать, как некий комплекс, являющийся универсальным социальным «возбудителем», не зависимо от пространства и времени. Подчеркивая, что поведение человека состоит из актов, наследственных и приобретенных рефлексов, инстинктов и прочего, Сорокин утверждал, что к революции приводит, с одной стороны, ущемление потребностей, невозможность реализации главных из них у значительной части общества, а с другой стороны – неспособность социальных групп, обладающих всей совокупностью средств и инструментов власти, противостоять усилившимся попыткам низвержения существующего строя. Несмотря на универсальность причин возникновения, характер революции все же зависит от конкретного места и времени [195, с. 111; 343, с. 28]. Сорокин проводит глубокий анализ последствий революции, рассматривая на примерах, как именно это масштабное социальное событие может повлиять на социально-демографический состав государства, его социальные институты (экономику, политику, мораль и право, образование и науку), культурную сферу жизнедеятельности и др. Особого внимания заслуживает выведенный Сорокиным «закон социального иллюзионизма», который подчеркивает иллюзорность моделей общества, конструируемых революционерами, как желаемых образов будущего. Причем, согласно этому закону, последствия революции всегда болезненнее всего переживаются наименее социально защищенными слоями населения (которые нередко выступают ее зачинщиками либо теми, ради кого революция происходит).

Изначально революции рассматривались ученым, как социальные патологии, однако потом он приходит к пониманию их неизбежности и, не ограничиваясь анализом причин и последствий революций, выходит на анализ их функций. В более поздних своих работах («Социальная и культурная динамика» и др.) [526; 527], Сорокин сосредотачивается на изучении культурных оснований социальных изменений (в том числе и революционных). По мнению ученого, единство общества, культуры и личности создает целостное интегрированное социокультурное пространство. Такая социокультурная целостность становится основным методологическим принципом – базисом всех более поздних научных открытий Сорокина. Ученый вводит понятие культурной суперсистемы в качестве опорного для

типологизации культурного развития общества. В таком случае, на глобальном уровне, известные в истории человечества революции можно рассматривать, как смену одной формы культуры другой, что ведет к трансформации культурных суперсистем. На более локальном уровне рассмотрения, возникновение революций можно связать с коренным изменением ядерных ценностей в одной части общества, в то время, как другая либо не принимает эти перемены, либо приемлет совершенно противоположные ценности. Другими словами, по Сорокину революции являются показателем критичности и переходности периода в истории отдельных обществ (стран, государств) или же культуры в целом [195, с. 133].

Высокая значимость многих выводов, сделанных П. А. Сорокиным относительно причин, функциональных и процессуальных характеристик революции позволяет использовать их в качестве объяснительных моделей для изучения современных социальных изменений. Особенно мы выделяем тезис о том, что основные причины социальных изменений связаны с изменением социокультурных систем, т. е. доминирующего мировоззрения. Обусловленные им основные принципы восприятия действительности постепенно исчерпывают свои возможности и заменяются одним из двух других альтернативных мировоззрений. В результате сменяются и типы социокультурных суперсистем.

В отличие от О. Шпенглера и А. Тойнби, П. Сорокин, во-первых, допускал наличие прогресса в общественном развитии, а во-вторых, отмечал, что в XX в. идет процесс развития мировой цивилизации, объединяющей все человечество. Эти идеи Сорокина в 1960–70 гг. послужили теоретико-методологической основой для различных концепций индустриального и постиндустриального общества (Р. Арона, П. Дракера, У. Ростоу, Э. Тоффлера и др.), а также теорий глобализации и общепланетарного единства (Д. Белла, Дж. Гэлбрейта, Д. Медоуза, А. Печеи, Я. Тинбергена и др.).

Вообще, научные основания концепции индустриального общества были заложены еще в трудах Веблена. Родоначальником современной ее интерпретации считается американский ученый Питер Дракер, который в 40-х гг. опубликовал несколько работ, посвященных этой проблеме: «Будущее индустриального человека» (1942), «Идея корпорации» (1946), «Большой бизнес» (1947), «Новое общество. Анатомия индустриального строя» (1949). По мнению П. Дракера становление и расцвет индустриального общества связаны с бурным развитием индустрии, и этот период приходится на начало-середину XX ст. Основным институтом индустриального общества является большое специализированное предприятие. Однако, в обществах, имеющих разное историческое прошлое, этому институту присущи «свои»

особенности и законы функционирования. В связи с этим Дракер выделяет две разновидности индустриального общества: капиталистическое («свободное») и социалистическое («рабское») [474, с. 17–20; 475, с. 110–112].

Известный французский социолог Раймон Арон в своих работах «18 лекций об индустриальном обществе» (1962) и «Три очерка об индустриальной эпохе» (1966), рассматривая процесс восхождения человечества к индустриальному обществу, пишет и об основных чертах и типах этого общества [347, с. 673]. Арон, как и многие другие теоретики индустриального общества, связывает его становление с развитием промышленности, появлением и распространением промышленных предприятий. В числе наиболее ярких признаков индустриального общества выделяются такие, как полное отделение промышленного предприятия от семьи, особые способы разделения труда, свойственные именно промышленному предприятию, накопление капитала, как результат деятельности промышленного предприятия, эконоцентризм, значительная численность рабочего класса в структуре общества. Вообще, определение индустриального общества, сформулированное Ароном, представляется весьма обтекаемым. Аналогично Дракеру, он выделяет два типа индустриального общества: капиталистическое и советское. Разницу между ними ученый видит в форме собственности на средства производства и способах регулирования экономики. Особое внимание он уделяет описанию капиталистического общества, приписывая ему следующие черты: наличие частной собственности на средства производства, децентрализованное регулирование экономики (через рынок), деление общества на нанимателей (собственников средств производства) и наемных работников (обладателей рабочей силы), конкуренция и погоня за прибылью как двигатель развития общества, стихийное колебание рыночных цен и циклическое колебание экономики [347, с. 674]. Арон подчеркивает, что все перечисленные черты присущи идеальному, «чистому» капиталистическому типу индустриального общества, которого в реальности не существует. Реальный капитализм по ряду признаков (характеру собственности, использования и распределения прибыли и др.) может быть весьма близок к социализму. Арон сближает капитализм и социализм и в отношении распределения национального дохода, а именно, он утверждает, что неравенство доходов присуще в одинаковой мере как социалистическому, так и капиталистическому типам обществ. При этом главный фактор неравенства – неравенство зарплаты, связанное с неравенством способностей и производительности труда работников.

Согласно представлениям известного американского ученого, экономиста и политического мыслителя Уолта Уитмена Ростоу, любое

общество закономерно проходит в своем развитии пять стадий: (1) традиционное общество (примитивное, аграрное); (2) переходное общество (национальное, территориальное, централизованное в управлении), (3) промышленное общество (ознаменованное экономическим подъемом, промышленным переворотом), (4) индустриальное общество (промышленно зрелое, урбанизированное, с высоким уровнем развития науки и техники), (5) общество потребления (ознаменованное доминированием производства услуг).

В целом, методологические подходы к рассмотрению социальных изменений П. Дракера, Р. Арона и У. Ростоу очень похожи. Более всего их сближает убежденность в том, что уровень развития общества, его тип и социальная структура напрямую зависят от уровня развития техники. Развиваясь, эти подходы стали плодотворной почвой для развития теорий постиндустриального общества. Самой яркой из них и, пожалуй, наиболее часто цитируемой в научной литературе, стала теория супериндустриального общества американского философа, социолога и футуролога Элвина Тоффлера. Аналогично Росту, всю историю человечества Тоффлер делит на несколько стадий – волн технологического развития. Первая из них соответствует аграрному периоду (доиндустриальное общество), вторая – связана с промышленным переворотом, индустриализацией и научно-технической революцией (индустриальное общество); третья – определяется доминированием производства услуг над производством материальных благ (супериндустриальное общество). Спад каждой предыдущей и начало последующей волны связан с погружением общества в состояние глубокого кризиса, имеющего глобальный характер. В первом приближении может показаться, что речь идет о революции, т. к. подобные исторические сдвиги, захватывают абсолютно все сферы жизнедеятельности. Однако, если погрузиться в рассуждения Тоффлера глубже, становится понятным, что речь идет не о революции, которая по определению предполагает смену политического режима, а именно о технологических изменениях, которые вызревают медленно, эволюционно, однако, впоследствии порождают глубинные социальные потрясения [165, с. 15–30].

Спад Первой волны ознаменован переходом от доиндустриального общества (с присущими ему аграрным укладом жизни, натуральным хозяйством, сословной иерархией, малоподвижными структурами и основанными на традиции способами социокультурной регуляции) к индустриальному и связан с мощными прорывами в области науки и техники, развитием городов. Для индустриального общества (Второй волны) характерна жесткая бюрократическая система управления. Его

структуры ориентированы на максимизацию прибыли и не способны контролировать нежелательные последствия научно-технической революции. Основой индустриального общества являются постоянно развивающиеся средства производства. Как пишет Тоффлер в одной из своих работ под названием «Революционное богатство», вторая волна привела к экономоцентризму, т. е. господству идеи о том, что культура, религия, искусство вторичны и зависимы от экономики [164, с. 167]. У Третьей волны «технологический фасад», однако, ее «революционное богатство» все больше зависит от знаний, в то время, как экономика отходит на второй план. Все более и более значимыми становятся культурная идентичность, религия и мораль [164, с. 171]. По Тоффлеру изменения в сфере культуры, религии и морали следует рассматривать, как обратные связанные с экономикой, а не подчиненные ей. Третья волна знаменует переход к супериндустриальному обществу, наиболее значимой характеристикой которого является гуманизация всех сфер жизнедеятельности, связанная с развитием «высоких технологий», внедрением компьютерной техники, активизацией исследований космоса, геной инженерией и прочим. Информация и интеллектуальный труд – основа супериндустриального общества, а их развитие – базовая предпосылка тотального изменения социально-экономических отношений, формирования нового типа личности – мобильной, обладающей высокой адаптационной способностью.

Общий взгляд на все теории и концепции социальных изменений позволяет сделать вывод о том, что научный интерес к долговременным, эволюционным процессам, зародившийся еще в древние времена, никогда не исчезал полностью, иногда просто отодвигался на второй план. Рассуждения некоторых ученых, например, П. Сорокина, относительно приближения перспективы мировой цивилизации, объединяющей все человечество, послужили толчком к развитию в 60–70 гг. XX века теорий глобализации и общепланетарного единства (Д. Белла, Дж. Гэлбрейта, Д. Медоуза, А. Печи и др.). Все эти теории объединяет идея о том, что научно-техническая революция, сопровождаемая процессами информатизации и компьютеризации, покрывает, практически, всю карту мира и становится движущей силой глобализации, формирования «общепланетарного» сознания и образа жизни – самых значимых тенденций современного общества. Возникает множество неэволюционистских теорий (Р. Линтона, Л. Уайта, Дж. Стюарта и др.), развивающих представления о социальной эволюции, как долговременном развитии человечества. В отличие от классического эволюционизма, неэволюционизм не поддерживает идею о том, что все общества обязательно проходят одинаковые стадии развития.

Более того, неоеволюционисты сосредотачивают внимание не столько на универсальных принципах развития, сколько на отличиях этого процесса в разных обществах, а также на взаимном влиянии разных обществ и процессов, в них протекающих. В их понимании социальная эволюция имеет вероятностный характер, а социальное развитие не отождествляется с неуклонным прогрессом.

Возвращение интереса к долговременному социальному развитию отчасти было вызвано выходом на историческую сцену, так называемых «развивающихся» стран. Для объяснения существующего разрыва в уровне жизни между «богатыми» и «бедными» странами западные ученые в середине XX в. предложили теорию модернизации, согласно которой бедные страны, остановившиеся в своем развитии на относительно низком уровне, должны развиваться (модернизироваться), ориентируясь на развитые западные страны. Теория модернизации подверглась критике за «скрытый эволюционизм европоцентристской направленности», за недостаток внимания к межнациональным властным отношениям, сводящимся к тому, что более богатые страны диктуют бедным политические решения. Эти аспекты оказались в центре внимания более поздних теорий взаимозависимости или «теорий мировой капиталистической системы», как их называет И. Валлерстайн [54, с. 69].

Глобализация – серия тенденций социальных изменений, приводящих к смене локальной, территориально замкнутой социальной организации глобального типа. Это процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Основным следствием этого процесса является беспрепятственная миграция в масштабах всей планеты различных видов капитала, человеческих и производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран. Глобализация – объективный процесс, который носит системный характер, то есть охватывает все сферы общества. В научных кругах популярностью пользуется трактовка глобализации, предложенная современным английским социологом Энтони Гидденсом, который определяет ее, как «интенсификацию всемирных отношений, связывающих отдаленные друг от друга места таким образом, что локальные события формируются событиями, происходящими за многие мили отсюда, и наоборот» [83, с. 120]. Большинство ученых, исследующих глобализацию, выделяют три основных теоретических подхода к рассмотрению данного вида социальных изменений, которые могут считаться классическими. Первый из них представлен теориями империализма (О. Бауэра, Дж. Э. Гобсона и др.), второй – теориями зависимости

(А. Г. Франка, Р. Пребиша и др.) и третий – теориями мировых систем (И. Валлерстайна, Р. Кокса и др.) [159, с. 115–117].

С позиции теорий империализма и неоимпериализма глобализация рассматривается, как распространение на весь мир влияния одного государства в результате наращивания им мировой мощи (прежде всего экономической), господства монополий и финансового капитала. Ведущие государства мира постоянно находятся в состоянии борьбы за новые рынки, источники сырья, сферы приложения капитала, за усиление их политического и культурного влияния.

Теории зависимости (и периферийного развития) отталкиваются от неравномерного развития мирового сообщества, в результате которого на пике индустриального развития оказываются США, Европа и Япония. Менее развитые страны попадают в зависимость от более развитых, что выражается в жесткой ориентированности экономики первых на товарное производство вторых. По мнению некоторых ученых не(до)развитые страны бедны именно потому, что находятся в зависимом, подчиненном положении по отношению к индустриально развитым странам. В то же время, индустриальные страны богатеют именно за счет политики «колонизации» не(до)развитых стран [159, с. 118].

Теория мировых систем, как правило, отождествляется с именем Иммануила Валлерстайна и не случайно, поскольку, по мнению экспертов, разработанная им модель мир-системы обладает высокой объяснительной способностью в отношении процессов, происходящих в современном обществе, в частности, в социально-экономической, исторической и политологической его сферах. Согласно мир-системной модели общества, развитые страны образуют ядро глобальных экономических и политических связей. Это те страны, в которых раньше, чем в других начинается процесс индустриализации, возникают современные виды предпринимательства (Великобритания, Нидерланды, Франция, Германия и др.). Все остальные страны мира относятся к полупериферии, периферии либо внешней арене. Главным критерием отнесения при этом выступает уровень их экономического развития. Полупериферию составили страны, расположенные на юге Европы (например, Испания). Периферия рассматривается, как «внешняя граница» мировой экономики, условная линия которой проводится учеными по восточному краю Европы (через территорию современной Польши). При этом к внешней арене в 1960–1970 гг. относились страны (третьего мира) Азии и Африки, которые сегодня составляют периферию обширной мировой системы, в ядро которой вошли и приобрели доминирующее положение Соединенные Штаты и Япония. Советский Союз и страны Восточной Европы

(общества второго мира), с их плановыми централизованными экономическими системами, были единственной большой группой стран, которые выпадали из мировой экономики. Особое место и роль в процессах мирового, глобального масштаба И. Валлерстайн, отводит России и Китаю. Ученый подчеркивает, что потенциал у этих стран огромен, однако, на сегодняшний день до конца не раскрыт. Эти страны выделяются за счет крупнейших территорий и очень высокой численности проживающих на этих территориях людей. Поэтому они являются мощными потребителями и производителями и составляют главную конкуренцию США, странам Европейского Союза и Японии. В то же время, без этих стран, ни Россия, ни Китай никогда не смогли бы и не смогут удерживать лидерские позиции на мировой арене.

В целом можно сказать, что тема глобализации была одной из самых обсуждаемых в научном сообществе в 90-е гг. XX века. Однако, согласимся с мнением И. Валлерстайна, который считал, что данную тему нельзя рассматривать, как актуальную только для этого промежутка времени, т. к. глобализационные процессы имеют вековую историю, а то состояние мира, к которому они привели, достигалось веками. Анализ теорий мировых систем (зависимости или периферийного развития) позволяет сделать вывод о том, что при характеристике любых масштабных социальных изменений, происходящих в современном обществе, в том числе и в украинском, необходимо учитывать, по крайней мере, два важных исторических обстоятельства, имеющих глобальные последствия для всего мира: (1) распад социалистического блока, который означает разрушение биполярной (Восток-Запад) системы международных отношений; (2) переход стран – лидеров мирового развития (ядра) на постиндустриальную стадию, что, согласно теории зависимости, дает основания прогнозировать постепенный переход на эту же стадию и всех остальных стран (особенно полу-периферии, периферии). Пребывание большинства стран мира в таком переходном состоянии (по Валлерстайну) знаменует вхождение всего мира в «век перехода», что является реальной глобальной новацией современной эпохи.

Другими словами, глобализационные процессы, приведшие к снижению легитимности структур государства, способствовали погружению современной мировой системы в состояние «хаотичного поведения» (или просто – кризиса). Все это неизбежно ведет к системной бифуркации и к формированию новых структур (мировой и локальных), природа которых еще не определилась. По мнению И. Валлерстайна, определенность структур в нынешнее время становится в принципе невозможной, поскольку они открыты вмешательству и творческому преобразованию со стороны людей. Однако, в период дезинтеграции капиталистического мира, мира экономики,

перехода к новой неизвестной эпохе индивид, как субъект социальных процессов, сам по себе не сможет выжить в крайней ситуации неустойчивости структур. Ситуацию может спасти только формирование групповой идентичности. Идентичность может стать тем «скрепляющим веществом», за счет которого обеспечится относительная устойчивость структур и, в то же время, их гибкость. Валлерстайн пишет: «Основа солидарности многочисленных реальных групп на более высоких уровнях (государство, регион, весь мир) должна быть более мягкой, более гибкой, более органичной...» [57, с. 71]. Продолжая эту мысль, ученый высказывается о необходимости выработки ясной стратегии преобразований (для того, чтобы мировая система и вовсе не рухнула), что потребует неизмеримых коллективно-групповых усилий. При этом основой коллектива или любой другой социальной группы, как актора социальных преобразований, является социально-групповая идентичность. Именно поэтому темы, связанные с процессами социально-групповой (само)идентификации, на сегодняшний день весьма актуальны. Научное сообщество должно озаботиться проблемой формирования/конструирования идентичностей (гражданских, национальных, социально-классовых и др.), поскольку это может способствовать торможению или полной остановке процесса распада мировой социальной системы. В частности, Валлерстайн высказывался весьма пессимистично о ее будущем, подчеркивая, что пока существует изжившая себя капиталистическая мир-экономика, многочисленные внутри- и межгосударственные конфликты, различного рода кризисы, как на периферии, так и в центре мир-системы, неизбежны. Несмотря на то, что неомарксизм Валлерстайна далек от социального оптимизма К. Маркса, Ф. Энгельса и В. Ленина, веру в революционное переустройство мира ученый, все же, сохраняет. Хотя и считает, что революция сможет произойти только в неопределенно далеком будущем, а связана она будет с появлением новых антисистемных сил, способных бросить вызов господствующей капиталистической мир-экономике [57, с. 98].

Современные тенденции глобализации в изменении роли отдельно взятого государства и системы государств в целом, в конечном счете, ведут к ослаблению внутренних общественно-политических структур суверенных государств, к эрозии их территориальности и суверенитета. Прямым следствием глобализации является вестернизация (от англ. *Western* – западный) – заимствование англо-американского или западноевропейского образа жизни в области экономики, политики, образования и культуры [383]. Вестернизация предполагает распространение ценностей западных стран – либерализма и рыночной экономики – по всему миру. Усвоение западных ценностей

разными странами происходит на основе национальных особенностей этих стран. Наряду с положительными социальными проявлениями (первостепенность значения прав и свобод человека и др.), вестернизация чревата рядом отрицательных последствий (распространение кризисного состояния, в котором пребывают западные капиталистические страны, «выцветание» национальных культур и др.).

Очевидно, что в социологии конца XX – начала XXI вв., как и многих других науках социогуманитарного цикла, концепция глобализации – самое популярное средство анализа социальных изменений. Однако, по мнению некоторых современных ученых, в частности, российского социолога Д. В. Иванова, на сегодняшний день уже заметны первые симптомы кризиса глобализационной парадигмы. Она не обладает объясняющей силой относительно новых тенденций, возникших ближе к концу XX века, в частности, экспансии симуляций, как образов, замещающих реальные вещи и действия, во всех сферах жизнедеятельности социума. Кроме того, теории глобализации никак не применимы к описанию проблем, затрагивающих компьютерную революцию и формирование кибер-культуры. Чем дальше исторически удалены анализируемые события от периода контингентного сдвига начала-середины XX в., тем актуальнее проблема адекватности глобализационных моделей социальных изменений. Зависимость логической структуры теорий глобализации от тенденций периода контингентного сдвига определяет граничные условия для применения глобализационных моделей общественных изменений [143; 144, с. 5].

При всем теоретическом разнообразии и многообразии, имеют место некоторые общие ключевые моменты, являющиеся опорным пунктом систематизации всего научного знания о социальных изменениях.

Во-первых, можно выделить некие постоянные структуры, модели социальных изменений. В классике социально-философской и социологической мысли таковых две: 1) однонаправленное движение (по восходящей линии – эволюция, прогресс и по нисходящей линии – регресс); 2) движение по замкнутому кругу, то есть циклами, каждый из которых характеризуется сначала движением вверх до определенной точки, а затем абсолютно симметричным движением вниз – к упадку, завершению цикла. Разные версии этих двух моделей присутствуют в каждой теории социальных изменений.

Во-вторых, обозначенные выше модели изменений обнаруживают себя только лишь за счет своего относительного постоянства, которое связано с определенными закономерностями протекания социальных процессов. В частности, можно выделить некие универсальные причинно-следственные узлы или факторы, движущие силы этих процессов. Как известно, фактор –

источник воздействия на систему, отражающегося на значении переменных модели этой системы [196, с. 451], некая движущая сила социальных изменений. Внимательное изучение всех теорий социальных изменений и анализ различных теоретических моделей позволяет все множество факторов разделить на три основные группы, а именно:

1). Факторы окружающей среды (географический, экологический, климатический). История всего человечества и отдельных стран мира показывает, что развитие и даже существование того или иного общества (общины, страны, государства и т. п.) во многом определяется его географическим положением (климатический пояс, экологическая зона), природными ресурсами (полезные ископаемые, черноземы и т. п.) и др.

2). Демографические факторы (половозрастной состав населения, количественные показатели, в том числе, по разным возрастным когортам и т. п.). Изменения в численности, структуре и распределении народонаселения сказываются на всех сферах жизнедеятельности общества и на его динамике. Взять, к примеру, ситуацию «демографической ямы», возникшую в результате кризиса 1990-х, и критически низкого уровня рождаемости в эти годы. Этот кризис, имевший социально-политический и социально-экономический характер, крайне негативно отразился на уровне рождаемости и демографической ситуации всех стран бывшего СССР. Последствия этого кризиса особенно остро переживает система образования многих постсоветских стран. Кроме того, уже на протяжении многих лет сохраняется тенденция старения населения, что тянет за собою целую вереницу негативных последствий. Вот перечень лишь немногих из них: сокращение доли трудоспособного населения и снижение производительности труда, сокращение человеческого капитала, чрезмерная обремененность пенсионной системы и системы социального страхования; увеличение расходов государства на здравоохранение и др. [331, с. 186].

3). Научно-технологические факторы (развитие науки, техники, технологий). Техника – исторически развивающаяся совокупность создаваемых людьми средств, которые позволяют преобразовывать и использовать естественные и искусственные материалы, явления и процессы для удовлетворения тех или иных потребностей; созданное человеком средство преобразования окружающей среды (как естественной, так и социальной). Н. Бердяев, М. Хайдеггер, К. Ясперс и многие другие ученые акцентировали внимание на связи технического прогресса с судьбой и кризисом современного общества. Ясперс считал, что техника, обладающая огромными материальными и духовными возможностями, является новой движущей силой человеческой истории. Однако, в условиях «технической

цивилизации» человек становится одним из видов «сырья, подлежащего обработке», и не может освободиться из-под ее власти, утрачивает личностное начало. Х. Ортега-и-Гассет связывал с развитием техники появление в XX веке «массового», усредненного человека-потребителя [137, с. 199; 253, с. 230].

4). Экономические (производственные и подобные) факторы. Именно экономические факторы рассматриваются, как наиболее мощная сила социальных изменений в работах классиков марксизма и исторического материализма (К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина и др.), как и подавляющего большинства их последователей (А. Грамши, Д. Лукача, П. Струве, М. Туган-Барановского и др.). Экономическое развитие (диалектика взаимодействия производительных сил и производственных отношений) движет всеми изменениями, происходящими в обществе. Материальные производительные силы (технические орудия труда, средства производства и трудящийся человек, как производитель) пребывают в состоянии постоянного совершенствования, а поэтому являются наиболее подвижными элементами в системе производства [178, с. 90–101].

5). Политико-идеологические факторы (политическое и правовое устройство общества, специфика организации власти и властных отношений, военные силы, господствующая идеология и т. п.). Очевидно, что роль факторов этой группы актуализируется с развитием политической власти, как силы, мобилизующей общество. Классики марксизма отмечали, что роль экономических факторов в социальных изменениях, хотя и является наиболее весомой, однако ее проявление, в свою очередь, сильно зависит от целого ряда факторов, связанных с устройством государства. К. Маркс писал, что политическое устройство не является выражением экономической организации общества, так как в обществах, имеющих одинаковые производственные системы, могут существовать совершенно разные типы политического устройства. Как пишет в подтверждение данного тезиса Э. Гидденс, способы производства, существовавшие в мелких догосударственных скотоводческих сообществах, не слишком отличались от тех, которые существовали в крупных традиционных государствах. Удачливый правитель мог увеличить богатство подвластных ему племен при помощи территориальной экспансии. И наоборот, монарх, которому подобная попытка не удалась, мог подвести общество к экономическому распаду и катастрофе [83, с. 456–457].

6). Культурно-религиозные факторы (стили мышления и сознания, ментальность, традиции, обычаи, роль лидера, стили коммуникации и др.). Э. Гидденс, описывая факторы социальных изменений, отмечает, что над

экономическими и политическими факторами всегда возвышается целый пласт тех, которые имеют отношение к сфере практической морали, а еще выше – факторы духовно-нравственные. В частности, духовно-нравственную природу имеют такие элементы культуры, как нормы и ценности. Они действуют не только как регуляторы поведения, но и как «цензоры», разрешающие либо не разрешающие какие-либо новшества. Согласно представлениям М. Вебера, культурные и религиозные факторы социальных изменений объединяются в одну группу. В одном из самых популярных его трудов под названием «Протестантская этика и дух капитализма» ученый пишет: «...Программа этической реформы никогда не стояла в центре внимания кого-либо из реформаторов... Они не были ни основателями обществ «этической культуры», ни носителями гуманных стремлений и культурных идеалов или сторонниками социальных реформ. Спасение души, и только оно, было основной целью их жизни и деятельности. В нем и следует искать корни этических целей и практических воздействий их учений; те и другие были лишь следствием чисто религиозных мотивов. Поэтому нам придется считаться с тем, что культурные влияния реформации в значительной своей части – а для нашего специального аспекта в подавляющей – были непредвиденными последствиями» [61, с. 105; 452, с. 33]. В итоге, Вебер признается, что некоторые из его работ (особенно «Протестантская этика...») могут послужить вкладом в понимание и объяснение того, как именно и в какой форме «идеи» могут оказывать воздействие на ход исторического развития, становится движущей силой социальных изменений. В целом же, как в своей совокупности, так и в отдельных комбинациях, культурно-религиозные факторы могут оказывать сильнейшее воздействие на экономическую, политическую, правовую, технологическую подсистемы социума, а также на окружающую среду.

Делая промежуточный вывод, отметим, что традиционно социальные изменения рассматривались, как эволюционные, революционные, циклические. С течением времени, в результате усложнения социума и социальных отношений, возникает целый ряд «синтетических» теорий социальных изменений. Их названия и основные положения зависят от того, какие факторы в них сочетаются. Все эти теории можно разделить на три больших группы: 1) социально-экономические; 2) индустриально-технологические; 3) социокультурные.

Социально-экономические теории (марксизм) во главу угла ставят экономическое развитие, как самый важный и значимый фактор социальных изменений.

Индустриально-технологические теории (Р. Арона, Д. Белла, У. Росту,

А. Турена и др.) трактуют социальные изменения, как в той или иной степени производные от изменений в технологиях материального производства (индустриальных, промышленных и т. п.). Эти технологии рассматриваются в качестве главного источника и платформы социальных изменений.

Социокультурные теории (наиболее яркая из них – теория социальной и культурной динамики П. Сорокина) выдвигают на первый план изменения, происходящие в социально-культурной сфере – в мировоззрении, религии, системе ценностей, менталитетах малых и больших социальных групп, общностей, обществ, эпох. Такие изменения считаются наиболее глубинными и фундаментальными, направляющими социальные процессы, определяющими все остальные изменения в обществе, в том числе изменения социальных структур.

Проделанный нами анализ теорий социальных изменений показывает, что представители разных направлений социально-философской и социологической мысли склонны подчеркивать значимость разных факторов социальных изменений. Однако, несмотря на принципиальные отличия, все рассмотренные выше теории имеют общую задумку, общую генеральную цель. Каждая из них стремится предложить некую универсальную модель развития общества, объясняющую наиболее фундаментальные социальные изменения. В то же время, совершенно очевиден и тот факт, что более современные теории в большей степени склонны подчеркивать и выделять значимость именно культурных факторов социальных изменений.

Несмотря на то, что на страницах данного подраздела уже немало было сказано о том, как изменяется общество, считаем необходимым провести еще одну линию демаркации, разграничивающую все теории социальных изменений по очень важному с социологической точки зрения принципу: в зависимости от роли индивида (человека, личности) в процессах социальных изменений. Предлагаем все наиболее известные теории социальных изменений разделить по линии индивидуализма/холизма¹. По сути, осуществляя такое деление, мы разграничиваем микро- и макросоциологические подходы, микро- и макроуровни социального взаимодействия.

Согласно методологическим установкам индивидуализма (или социального атомизма), в онтологическом плане общество состоит из людей и их действий, и никаких надындивидуальных сущностей, субстанций и т. п. не существует. Холизм не отвергает этого очевидного факта, однако рассматривает целое (общество, социальную реальность) как онтологически не тождественное этим действиям, не являющееся их суммой. Кроме того,

¹ От лат. *individuum* – особь; от греч *holism, holos* – целое.

законы, управляющие действиями, не редуцируемы к закономерностям поведения индивидов. В результате сочетания, взаимодействия частей целое обретает новые (по сравнению с его частями) свойства. Ряд философов и социальных теоретиков (К. Поппер, Ф. А. Хайек и др.), раскрывая аспект социального взаимодействия, предлагают рассматривать коллективизм, как реальный, наглядный пример общества с точки зрения холизма. При этом коллективизм неразрывно связывается с определенной ценностно-идеологической позицией: враждебностью к политическому и экономическому либерализму, приверженностью к тоталитаристским и социалистическим идеологиям, идеям планового социально-экономического развития [295; 395].

Классическим примером «противостояния» методологическому холизму являются идеи Т. Гоббса. Отстаивая позиции индивидуализма, ученый доводит логику своих рассуждений вплоть до политического абсолютизма. В целом, методологические «индивидуалисты» требуют, чтобы все социально-исторические и другие «макрособытия» объяснялись как бы «снизу-вверх», то есть исходя из конфигурации действий, установок, диспозиций, связей и т. п. отдельных индивидов. В поисках убедительного обоснования такого требования «индивидуалисты» нередко апеллируют к естественным наукам, решающий виток развития которых произошел именно тогда, когда макроскопические характеристики и качества веществ и процессов стали объясняться через свойства микрочастиц – атомов и молекул [239, с. 1005]. Аналогичное методологическое противостояние наблюдается и в социологии, о чем и пойдет речь далее.

Холизм в социологии находит выражение в рассуждениях о надындивидуальной социальной реальности, которая может быть установлена в отдельности от каждого индивида. Следовательно, роль индивида в процессах изменения этой реальности весьма незначительна. Проще говоря, каково общество – таковы и люди. С течением времени и истории общество меняется, а вслед за ним меняются и люди, наполняющие это общество.

Холистической методологии в социологии сопутствует сциентизм – ориентация теории на задачи и методы естественных наук, что отчетливо прослеживается в работах О. Конта, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма и др. Как мы уже писали в начале данного подраздела, с точки зрения этих ученых и других сторонников натуралистически-эволюционистских представлений о социальных изменениях, в обществе (как социальном организме) все происходящие изменения аналогичны тем, которые происходят в человеческом и любом другом живом организме.

Методология индивидуализма в социологии развивается на идеях гуманистического направления социогуманитарной научной мысли, в ответ

на обострение проблемы «дегуманизации» человека, «овеществления» и обезличивания человеческих отношений. Странники индивидуализма вдохновлялись борьбой против исключения из социальных процессов (как и из социологической науки) человеческого фактора, человека, как субъекта, практически оценивающего и придающего смысл всем социальным отношениям. Разновидностями гуманистического направления в социологии считаются феноменологическая социология (Э. Гуссерль, А. Шюц и др.), а также школа Ф. Знанецкого (У. Томас, Р. Макайвер, Г. Беккер и др.). Примыкают к гуманистическому направлению и современные субъективистские школы: этнометодология (Г. Гарфинкель), символический интеракционизм (Дж. Г. Мид), социальная драматургия (И. Гофман). Согласно методологии индивидуализма, социальная реальность – исключительно человеческое творение, созданная человеком действительность, свойства которой зависят от его сознания. Самостоятельной социальной реальности нет ни у общества, ни у социальных институтов. Таковой обладают только индивиды. Индивидуалистические интенции в социологии, на наш взгляд, отражает высказывание одного из современных российских ученых, Ю. И. Прохоренко: «Социальная реальность – это тот мир, в котором человек обретает себя, когда находит в нем свое место» [303, с. 4].

Сильной стороной методологии индивидуализма в социологии является вполне обоснованная критика холизма (объективизма, позитивизма, сциентизма). К главным недостаткам мы бы отнесли методологическую несостоятельность в отношении воссоздания полного и целостного образа социума, что для социологической науки является крайне важным, ибо такова уж ее специфика. Ведь именно социология с самого момента своего зарождения претендовала на первенство в воссоздании этой целостности среди всех других наук о человеке и обществе.

Помимо холизма и индивидуализма, особенно в современной социологической теории, отчетливо вырисовывается еще одна методологическая перспектива – слияния различных парадигм и представлений о социальной реальности. Речь идет о так называемой «социальной эклектике» – когда целостный образ общества выстраивается из фрагментов разных теорий, подходов, направлений, наук. Можно сказать, что одним из первых наметил эту перспективу французский философ экзистенциально-феноменологической ориентации Морис Мерло-Понти. Многие его идеи были с энтузиазмом подхвачены, преобразованы и развиты представителями современной социологической мысли. В частности, идея о социальном конструировании мира, ориентация на учет как «внешних» (эмпирически фиксируемых), так и «внутренних» (феноменологически-удостоверяемых)

аспектов человеческого существования; понимание человека, как существа, вырабатывающего «значения», наделяющего ими сначала свой мир, а со временем (при особо выраженном желании, сопровождаемом конкретными действиями) переносящего эти значения во внешний мир. Попадая во внешний мир, субъективные смыслы и значения нарушают социальный порядок, как чуждые ему, тем самым как бы «расшатывая» общество, выводя его из состояния равновесия, создавая необходимую для дальнейшего существования динамику. Впоследствии этот внешний мир (общество) либо отвергает эти субъективные значения, либо принимает их. Обретая легитимность, субъективные смыслы становятся объективными – превращаются в общепризнанные правила, нормы, законы.

Если говорить конкретно о теориях социальных изменений, представляется очевидным, что методологические принципы холизма послужили основой не только для эволюционных теорий социальных изменений, но и для революционных и циклических. Несмотря на существенные расхождения основных положений, все эти теории в своем классическом варианте имеют главную общую методологическую линию – все они игнорируют человека, не рассматривают личность в качестве полноценного субъекта социальных изменений. Тем не менее, именно идеи некоторых представителей обозначенных выше подходов, а особенно марксизма, послужили источником развития нового подхода к рассмотрению социальных изменений – деятельностного. Представители этого подхода, именуемые неомарксистами (А. Грамши, Л. Гольдман, Г. Маркузе, М. Мерло-Понти, В. Райх, Ж. П. Сартр Э. Фромм, Ю. Хабермас и др.), утверждают, что никакие социальные изменения, не могут происходить сами по себе и рассматриваться исключительно исторически [93; 385; 393]. Ведь историю творят люди, и именно человек обладает реальной действенной силой – трудится, творит, борется, конфликтует, разрушает и т. п.

Однако, классический марксизм предлагает лишь одну из версий деятельностного подхода. Критика идей марксизма также становится весьма продуктивной с точки зрения возникновения свежих идей и взглядов на процесс социальных изменений. К примеру, на основе критики работ К. Маркса, деятельностный подход развивается автором концепции социального действия Максом Вебером. По Веберу, понятие «поведение» – проявление активности, а понятие «действие» обязательно предполагает наличие субъекта, связывающего с этой активностью определенные смыслы, наделяющего определенным смыслом свои действия. Причем, социальным это действие будет считаться только в том случае, если закладываемый в него смысл сопряжен с деятельностью другого человека, другими словами – когда

действие одного человека направляется на изменение поведения другого человека. Более того, оказывая определенные усилия, стараясь повлиять на чье-то поведение, поведение самого субъекта действия тоже изменяется. Поэтому важно учитывать не только целеполагающую волю субъекта, но и объективные социальные параметры контекста осуществления действия. Как уже упоминалось выше, Вебер развивал парадигму религиозно-мотивированного социального изменения. Базовым для этой парадигмы является положение о том, что основой социального действия являются отнюдь не только и не столько материальные мотивы, сколько духовная культура, приобретенные в процессе социализации личностные установки, предпочтения, эмоции, убеждения [62, с. 63, 101–103; 74, с. 160; 462, с. 13].

Выходит, что никакая, отдельно взятая, теория не способна объяснить природу всех социальных изменений. Анализируя произошедшие либо происходящие изменения, в лучшем случае, можно достичь двух следующих целей. Во-первых, вычленив факторы, имеющие устойчивое влияние на социальные изменения во многих контекстах. Во-вторых, развить теории, объясняющие конкретные фазы или «эпизоды» изменений.

Достаточно весомый вклад в развитие представлений о социальных изменениях с позиции теории социального действия вносит основоположник структурного функционализма Толкотт Парсонс. В своих рассуждениях ученый отталкивался именно от веберовской трактовки социального действия, однако, ему удается существенно расширить и углубить знание об этом действии. Как и его предшественники – функционалисты, Парсонс ратует за стабильность системы. Стабильность – определяющая характеристика ее структуры. Стабильность структуры, в понимании Парсонса, – это не статичность, а прежде всего, равновесие. Изменения общества как социальной системы происходят за счет того, что те или иные процессы приводят к расшатыванию структуры, которая в результате может приобрести новое состояние равновесия, однако может и рухнуть. Итог один – система изменилась [267; 268].

Согласно теории социальных изменений Т. Парсонса, все процессы, протекающие в системе, могут быть разделены на компенсаторные и структурные. Компенсаторные процессы связаны с воспроизводством системы, они обеспечивают возобновление старых моделей равновесия. Структурные процессы связаны с изменением норм и ценностей, регулирующих взаимодействие между элементами системы (индивидами, группами, общностями). Структурные изменения происходят эволюционным путем. Они постепенны, поступательны, растянуты во времени. Каждая последующая их фаза сопровождается все возрастающей сложностью структуры, что

приводит к увеличению разнообразия единиц внутри (под)системы. Именно структурные изменения приводят к трансформации всей системы, не ограничиваясь трансформацией отдельных ее элементов.

Все свои усилия Парсонс направляет на выявление факторов, механизмов уравнивания системы общества, а поэтому, по словам самого ученого, его теория социальных изменений не имеет ничего общего с теорией социального прогресса [269]. Она своеобразна и основана на методологических постулатах системного подхода. Процессы изменений Парсонс связывает с возникающими отклонениями от нормального (равновесного) положения системы. Общество определяется им, как особый тип социальной системы, которая характеризуется наивысшей степенью самодостаточности относительно окружающей среды (включающей, помимо прочего, и другие социальные системы). В то же время, абсолютная самодостаточность невозможна, т. к. общество является подсистемой системы действия, действия осуществляются индивидами и группами (как психическими и ментальными элементами системы), их весьма сложно предсказать с вероятностью 100%, поэтому всегда существует риск случайности, непредвиденности, что, в свою очередь, может сбить систему общества с привычного «ритма».

В социальной системе общества ученый выделяет следующие подсистемы в качестве основных: интегративная («социетальное общество»); фидуциарная («воспроизводство образца», культура); целедостиженческая (политика); адаптивная (экономика). Каждая из этих подсистем выполняет свои функции, за счет которых и обеспечивается самодостаточность общества. Ядром является интегративная система или социетальное общество (здесь можно провести аналогию с социальной солидарностью Э. Дюркгейма). Основная функция этой подсистемы состоит в том, чтобы определять обязательства, вытекающие из лояльности по отношению к социетальному коллективу, как для его членов в целом, так и для различных категорий дифференцированных статусов и ролей внутри общества (например, в большинстве современных обществ готовность к военной службе является проявлением лояльности мужчин) [271, с. 25]. Названные подсистемы являются крупными структурными частями общества. В свою очередь, они также имеют свою структуру. Структурные изменения подсистем влекут за собою изменения всеобъемлющей (по отношению ко всем этим подсистемам) системы общества. Причем, не может быть такого, чтобы изменялась только одна подсистема. Изменения в одной из них влекут цепную реакцию изменений в других подсистемах.

Главными процессами структурных изменений являются: дифференциация, повышение адаптивной способности, генерализация ценностей

(и, возможно, интеграция на основе этой генерализации). Дифференциацию Парсонс определяет, как деление единицы или структуры в какой-либо социальной системе на две или более единицы или структуры, отличающиеся своими характеристиками и функциональной значимостью для системы. Естественно-ожидаемый результат процесса дифференциации – появление более разветвленной социальной структуры и более развитой социальной системы. Однако, этот результат может быть достигнут только в том случае, если каждый, вновь дифференцировавшийся компонент, будет обладать большей адаптивной способностью, чем прежний компонент, выполнявший его функцию [512, с. 20]. Повышение адаптивной способности – процесс функционального высвобождения некоторых структурных единиц из ограничивающих «окон», налагаемых прошлым состоянием (под)системы, и как следствие, обретение социальными единицами большего количества ресурсов. Изменяющаяся, развивающаяся система – это система, внутри которой происходит постоянное деление структурных единиц (дифференциация) и, как следствие, повышение их адаптивных способностей. Однако, в результате этих процессов, как, по сути, процессов роста, усложнения системы неизбежно возникают проблемы интеграции. Обычно решить эти проблемы можно только путем включения новых единиц, структур и механизмов в нормативные рамки социетального сообщества. Примером такой теоретической модели может послужить процесс управления маленькими и большими населенными пунктами. Один, достаточно опытный, человек при наличии двух-трех помощников с легкостью справится с задачей управления селом, структура которого сравнительно проста. Управлять мегаполисом в таком же количественном составе практически невозможно. Здесь понадобятся дополнительные человеческие (и не только) ресурсы.

Для того, чтобы системные изменения произошли, процессы дифференциации и повышения адаптивной способности должны быть дополнены генерализацией ценностей. Парсонс пишет, что в ситуации усложнения социальной структуры переплетение социально структурированных ситуаций становится настолько сложным, что для обеспечения социального порядка и относительной стабильности необходимым является существование неких универсалий действия – ценностных универсалий (генеральных ценностей), значимость которых распространяется на все общество [512, с. 41].

Составные части системы должны обязательно взаимодействовать, то есть, между ними должен происходить постоянный взаимообмен, чтобы не было «отмирания» какой-либо из частей. Поэтому Парсонс пишет о наличии неких универсальных средств взаимообмена. Однако речь идет не о деньгах,

власти и ценностных качествах (которые ученый соотносит с более простыми рутинными подсистемами действия), как может показаться в первом приближении. Ученый утверждает, что для такой сложной системы, как общество, универсальные средства взаимодействия соотносятся с подсистемами действия более высокого уровня (речь идет о солидарности). В самом широком смысле для эволюционных продвижений социальных систем необходимо развитие культуры.

Синтетическая теория Парсонса затрагивает не только эволюционные аспекты изменения, но и революционные, причем без малейшего намека на их взаимоисключение. Довольно тщательно он описывает механизм революции. Ученый пишет о том, что вполне естественным для общества, как и любой другой социальной (под)системы, является тяготение к прошлому, подобное чувству самосохранения. Именно поэтому некоторые общества, обозначенные Парсонсом как «контрреформистские», сознательно, прилагая огромные усилия, стараются «заморозить» процесс дифференциации. В результате Парсонс приходит к выводу, что общества, стоящие на позициях контрреформации, отстают от духа времени, что создает иллюзию устойчивости, являясь на самом деле миной замедленного действия. Чтобы продолжить свое существование, а не стать очередной страницей истории, рано или поздно, такому обществу придется нагонять неумолимо бегущее время.

Парсонс пишет о том, что к глобальным и бесповоротным изменениям социальной системы, появлению современного общества привели три революции, произошедшие за последние двести лет: промышленная, демократическая и революция в образовании.

Промышленная революция началась в Великобритании и была связана с процессами дифференциации, вызванными мощнейшим ростом экономической производительности и колоссальным сдвигом в разделении труда. Понятно, что с социологической точки зрения последствия промышленной революции выходят далеко за пределы экономического аспекта, т. к. вместе с экономическими изменениями произошли грандиозные изменения социальной структуры. По мнению Парсонса, в самой рыночной системе, внезапных изменений не происходило. Рыночная система формировалась в процессе долгой эволюции. Экономический подъем Англии, Голландии, Франции и других стран Запада произошел вследствие развития рыночных систем этих стран, а также (что особенно касается Англии и Голландии), вследствие относительно слабого давления государства на экономические ресурсы [267, с. 130]. Промышленная революция свершилась в условиях системы «свободного предпринимательства», породить ее не

могла никакая иная система. Произошедшие технологические сдвиги повлекли за собой дифференциацию трудовой деятельности от семейной жизни и дальнейшей дифференциации в сфере руда. Труд отделился от семейного производства, а вся совокупность трудовых отношений оформилась в отдельную сферу деятельности.

Демократическая революция была частью процесса дифференциации политической подсистемы и социального сообщества. Как и любой процесс дифференциации, она породила интеграционные проблемы и там, где увенчалась успехом, новые механизмы интеграции. Парсонс подчеркивает, что равенство, являясь целью демократической революции, может рассматриваться в двух вариантах: как равенство статусов и равенство возможностей. Ученый обращает внимание и на два политических пути устранения социального неравенства. Во-первых, обеспечение всеобщего избирательного права, а во-вторых, устранение неравновесности голосов, коррелирующей с социально-статусной иерархией (чем выше социальный статус, тем больше «весит»).

Как промышленная, так и демократическая революции были частью великого преобразования, в ходе которого происходила ломка устаревших институциональных стандартов, ломка социальной системы, входящей в стадию модернизации [267, с. 131]. Появились новые модели эффективной организации специализированных функций, такие, как администрация (государственная и военная) и рыночная экономика. Демократическая революция стимулировала развитие первой модели, промышленная революция – развитие второй.

И еще один очень важный момент, который, ввиду дальнейших рассуждений о роли образования в процессах изменения общества, заслуживает особого внимания. Рассматривая процессы дифференциации и интеграции, как процессы социальных изменений, Парсонс большое значение придает языку, как средству, обеспечивающему оба эти процесса. По мнению ученого, если язык одной этнической группы становится языком всего сообщества, это может служить источником серьезной напряженности для членов других групп. Однако, с другой стороны, в единстве языка имеются колоссальные преимущества. Единство языка – мощнейший фактор социальной интеграции, облегчающий взаимодействие, обеспечивающий все социально-коммуникационные процессы. Успешное принятие единого языка полиэтническим сообществом вполне возможно, однако зависит от двух важных обстоятельств: 1) от того, каким приоритетом пользуется та этническая группа, чей язык становится языком всей страны; 2) от числа конкурирующих языков; если их много, это способствует назначению одного

из них на роль «официального». «Трудно вообразить, как могли бы обеспечиваться общие интересы католиков, если бы католическая популяция была расколота на языковые группы», – пишет Парсонс, подчеркивая интеграционную функцию языка [271, с. 119]. По мнению ученого, наиболее благоприятный исход социальных изменений продемонстрировала неоднородная, полиэтническая, многоязычная Америка. Процесс ее внутренней интеграции, как единого государства, не был осложнен ни серьезными языковыми проблемами, ни классовыми столкновениями, поскольку, во-первых, не было ярко выраженной титульной нации, а во-вторых, четко дифференцированных слоев аристократов и подчиняющихся им крестьян (угнетающих и угнетаемых).

В целом теория Т. Парсонса может рассматриваться, как своеобразный переход от классики социологической мысли, представленной работами Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, М. Вебера, К. Маркса и других ученых к современным социологическим теориям. В этой теории аккумулирован весь потенциал классической социологии, самые яркие ее идеи, что послужило плацдармом для построения новых, не менее интересных теорий об обществе. Парсонс приложил максимум усилий для того, чтобы выстроить логический мост между холизмом и индивидуализмом, объективизмом и субъективизмом, позитивизмом и идеализмом. В процессе достижения этой цели ему удалось доказать, что применение системного подхода к анализу социальных процессов и явлений не является пустым абстрактным теоретизированием, а может послужить надежной теоретико-методологической основой для проведения эмпирических исследований. Тем не менее, Парсонс отчетливо видел разницу между теоретическими моделями и объективной реальностью, прекрасно понимая, что последняя куда более разнообразна и непредсказуема, чем в теории. Именно поэтому рассуждения ученого были локализованы в двух плоскостях: чисто теоретической (теория социальных систем) и практически-ориентированной (теория социального действия).

Парсонс стремился объединить макро- и микроуровни социального взаимодействия, раскрыть механизм взаимосвязи глобального социального контекста и индивидуального действия. В раскрытии этого механизма ключевым становится понятие интернализации. Интернализация (*internalization*) в самом широком – биологическом смысле – процесс, посредством которого аспекты внешнего мира и интеракции с ним входят в организм и репрезентируются в его внутренних структурах. Иногда данный термин употребляется в значении усвоения некой системы абстрактных правил (например, ребенка, который учится говорить, можно охарактеризовать, как интернализирующего правила грамматики языка). С позиции наук социогуманитарного цикла интернали-

зацию предлагается рассматривать, как принятие индивидом убеждений, ценностей установок, практик, стандартов, имеющих место в социуме, в качестве своих собственных. В специальной литературе обращается внимание на необходимость различия интернализации и интроекции, так как последняя предполагает, что ценности и т. п. скорее «заимствуются», чем принимаются, усваиваются. Не является данное понятие тождественным и социализации, которая допускает, что поведение человека внешне может вполне соответствовать социальным нормам и ценностям без внутреннего их принятия. Понятие интернализации не является инновацией, внедренной в понятийный аппарат социологии Парсонсом. До него данное понятие фигурировало в работах Э. Дюркгейма и М. Вебера. Однако, эти работы критикуются Парсонсом именно за невнимание к психологической составляющей процесса интернализации, без учета которой его сущность раскрыть и постичь невозможно.

В свою очередь, и теоретические построения Парсонса также становятся объектом жесткой критики, заключающейся в следующем:

- етальное описание и объяснение структуры социального действия, не содержит реальных иллюстраций того, с помощью каких конкретно механизмов происходит процесс интернализации, несмотря на то, что данное понятие в теории Парсонса является одним из ключевых;

- ученый слишком увлекается теоретическими абстракциями, за пределами его внимания остаются многие характеристики и явления реального социального мира, в частности, те, которые происходят случайно.

Мы полностью разделяем мнение украинского ученого М. Соболевской относительно того, что Парсонс пренебрегает идеей контингентности, в чем усматривается основной «промах» его теории [336, с. 33]. Считаю необходимым пояснить значение данного термина. В психологии контингентность и произвольность тождественны. Философская энциклопедия трактует контингентность (от лат. *contingere* – случаться) как случайность, противоположность необходимости [383]. Жизнь без случайностей невозможна. С философской точки зрения сама по себе жизнь не является необходимостью, нас (как и все живое, возникшее естественным путем) никто не заставляет жить. Мы просто живем. Многие события в нашей жизни не-необходимы, они просто происходят, а поэтому многие из них для нас являются незапланированными, случайными. Обе трактовки полностью отражают и социологическое видение феномена контингентности.

Любые изменения в обществе, вызванные развитием производства, рынка, государства, социальных групп и многим другим, приводят к повышению степени контингентности (частоты случайных событий)

и неопределенности (энтропии), вследствие чего происходит нарушение равновесия в структурах системы. В результате нарушения равновесия происходит трансформация ее важных структурных элементов (социальных ролей, институтов, организаций), однако, это не всегда приводит к появлению качественно нового состояния системы, то есть к изменению, трансформации системы в целом. О том, что такие изменения произошли, свидетельствует обнаружение (постфактум), новых структур – так называемых, «эволюционных универсалий». Примерами таковых, по Парсонсу, являются система коммуникаций, социальная стратификация, бюрократия, деньги и рынок, государство, демократия.

В целом, пересмотр системных представлений Т. Парсонса, на наш взгляд, позволяет сформулировать тезисы, которые можно взять за основу теоретической модели общества, как динамической системы, отвечая тем самым на вопрос о том, как изменяется общество. Итак, любая социальная система по-своему уникальна и, в известных пределах, консервативна, инерционна в силу того, что те или иные нововведения, которые в перспективе могут ее стабилизировать и укрепить, на первых порах способны нарушить равновесие элементов с непредсказуемыми последствиями. Стабильность системы – такое ее состояние, при котором она способна изменяться, сохраняя относительную устойчивость, сопротивляемость ее структуры и функций влиянию окружающей среды. Нестабильность системы – состояние, наступающее в результате того, что воздействие (внутреннее и внешнее) превышает некоторые критические значения, при этом структура неустойчива, а выполнение функций нарушено, что требует экстраординарных действий для сохранения системы. Критерии баланса стабильности: сохранение оптимального статуса у основных социальных групп, экономическая рентабельность и эффективность производства, поддержание человеческого потенциала (здоровья, образования, квалификации и др.).

Несмотря на то, что Парсонс делает существенные подвижки по укреплению значимости роли индивида в процессах социальных изменений, все же, согласно его теоретической модели, система общества доминирует над индивидом, как познающим субъектом, подавляя его субъектность. Предложенная Парсонсом теория социального действия в значительной степени ограничивает деятельность индивида существующими институциональными рамками, за что критикуется многими представителями современной социологической мысли, в частности, Дж. Александером [440].

Делая общий вывод, считаем необходимым подчеркнуть, что в целом каждая из рассмотренных нами теорий социальных изменений соответствует духу того времени, того общества, в рамках которого она зародилась. Явления

и процессы, наблюдаемые в современном обществе, небезосновательно ставят под сомнение валидность большинства из этих теорий. Критика классических теорий социальных изменений, заметно отличающихся холизмом, и пересмотр социальных процессов с позиции индивидуализма, способствовал формированию новых оснований для объяснения процессов изменения общества и выстраиванию на их основе теорий и концепций общества, обладающих намного большей объяснительной силой в отношении современных социальных реалий. Но прежде, чем перейти к рассмотрению некоторых из них, считаем необходимым, на основе проделанного анализа всех рассмотренных выше теорий, вывести ряд ключевых понятий и тезисов, на которые будем опираться в ходе наших дальнейших рассуждений.

(1) Основным отличием в подходах к анализу социальных изменений, на наш взгляд, является понимание их либо как объективного процесса саморазвития, независимого от человека, либо как результата человеческой деятельности, проявления субъектности индивидов и групп.

(2) Современная наука оперирует целым рядом понятий, употребляемых для характеристики социальных изменений. Для того чтобы понять, как изменяется общество, необходимо иметь четкие представления о смысле этих понятий и о том, как они соотносятся и согласуются друг с другом.

Наиболее общими в ряду понятий, определяющих социальные изменения, являются следующие: «развитие» (прогресс и регресс), «эволюция» и «революция», «цикличность».

Развитие социальной системы (в том числе и общества как социальной системы наивысшего уровня самодостаточности) – это изменение ее свойств как целого (либо наращивание способности изменять эти свойства), при изменении свойств составляющих ее элементов или при появлении в системе новых элементов в следствии изменения упорядоченных внешних воздействий (условий, среды); способность сохранять относительную стабильность структуры и функциональных отношений и быть устойчивой. Развитие социальной системы (как и большинства других систем) может происходить эволюционно (линейно), революционно (скачкообразно), циклично (рекурсивно, волнообразно).

Линейное, однонаправленное развитие обычно бывает кумулятивным: оно понимается, как рост или накопление чего-либо (плотности населения, уровня организации, объема производства). Примером такого процесса является эволюция. *Социальная эволюция (общества)* – внутренне единая система постепенных социальных изменений, совершающихся в силу общих принципов (законов) системы и проявляющихся в определенных общезначимых тенденциях, ведущих к тем или иным социальным новообразованиям.

С эволюционной точки зрения, общество рассматривается, как сложная самоорганизующаяся система, где ведущую роль играют адаптивные процессы, направленные на решение возникающих проблем в ходе взаимодействия составляющих и элементов системы. При этом предполагается четкое выделение эволюционирующих комплексов, взаимосвязанных цепей событий, а также стадий, этапов изменений в контексте большого интервала времени. Однако, линейный процесс социального развития может иметь и обратное направление – нисходящее, сопровождаясь упадком общества. Такой тип изменений американский антрополог К. Гирц называет *инволюцией*, приводя в пример общества, в которых прогрессирующий рост численности населения сопровождается прогрессирующим снижением благосостояния на душу населения.

Социальная революция (общества) – внутренние быстрые, фундаментальные, как правило, насильственные изменения, происходящие в политических институтах (политике правительства), социальном строе, социальной структуре, способах деятельности, господствующих ценностях и мифах общества (по С. Хантингтону) [493; 494].

Когда речь идет о *цикличности* изменений, происходящих в обществе, имеется в виду последовательное прохождение определенных стадий. Очень многие (не только социальные) процессы организуются циклично. Например, сельскохозяйственная жизнь и в целом вся жизнь аграрных обществ носит сезонный, циклический характер, поскольку определяется природными циклами: время сева и время сбора урожая – взлет активности, зима – время спада активности, отсутствия работы; в следующем году все повторяется. Циклические изменения происходят в социальной, экономической, политической жизни общества, где периоды подъема правильно чередуются с периодами упадка (вспомним, к примеру, волны демократизации общества по С. Хантингтону, З. Бжезинскому и др.). В долгосрочной социальной перспективе циклические изменения связаны с расцветом и упадком исторически конкретных цивилизаций.

Социально-эволюционные изменения могут протекать под видом реформирования, модернизации, трансформации.

Реформирование – существенные изменения в механизме функционирования того или иного социального объекта, кардинальное преобразование, прежде всего, его формы, осуществляемое, чаще всего, законодательным путем; при этом изменения, как правило, имеют локальный характер, т. е. затрагивают частные (хотя, возможно, и очень важные) стороны социальной жизни.

Модернизация – процесс социальных изменений, за счет которых «традиционные» общества (то есть те, уклад жизни которых основан на

вписывании всех инноваций в традицию и сохранение этой традиции) трансформируются в «современные» (уклад жизни которых основан на приветствии инноваций и постоянном переосмыслении традиции с позиций инноваций) [36, с. 204].

Социальная трансформация (общества) – глубинные качественно-количественные изменения-превращения структур и форм существования общества либо отдельных его подсистем, которые могут происходить как хаотично, так и целенаправленно; точнее, под трансформацией понимается, заданная и вырабатываемая мера должных изменений, в рамках которой идет отбор наиболее существенного и перспективного.

Отдельными видами социальных изменений являются глобализация и вестернизация. *Глобализация* – процесс качественных изменений, преобразования мирового пространства (политического, экономического, культурного) в единую зону, сопровождающийся выработкой общих политических, экономических, культурных и ценностных стандартов; процесс возрастающего воздействия различных факторов международного значения (например, тесных экономических и политических связей, культурного и информационного обмена) на социальную действительность в отдельных странах. Самым мощным фактором глобализации является экономический фактор, проявляющий себя в наличии транснациональных корпораций, действующих одновременно во многих странах и использующих новые исторические условия в своих интересах [36, с. 90].

В качестве результата (побочного следствия) глобализационных процессов может рассматриваться *вестернизация* – полная либо частичная переориентация общества на новые «стандарты», связанная с полным или частичным заимствованием модели англо-американского или западно-европейского образа жизни в области экономики, политики, образования и культуры; ненасильственное, добровольное, происходящее как бы естественным путем, внедрение норм и ценностей западных стран, тем не менее, поддерживаемое и руководимое социальной элитой общества.

(3) Современный социум высоко динамичен, а поэтому линейные, революционные, циклические модели изменений теряют актуальность. Все чаще в специальной научной литературе можно встретить описания нелинейных моделей изменений и, соответственно, нелинейных подходов к анализу самого общества. Однако, на наш взгляд, слово «нелинейный(-ая)», употребляемое для характеристики процессов изменений, происходящих в современном обществе, является недостаточно точным, поскольку модель этих процессов не только нелинейная, но и нециклическая, и нереволуционная. В рамках одной модели могут работать законы как эволюционного,

так и революционного развития, а местами (периодами) проявляться заметная цикличность. Поэтому, с нашей точки зрения, более точным названием для моделей изменений, типичных для современного социума, является не «нелинейная», а «синергетическая» модель.

(4) Синергетическая модель общества со всеми, происходящими в нем изменениями, исключает любые разговоры о плановости социальных процессов, поскольку на арену выходит индивид, как субъект этих процессов, и социокультурные факторы, как движущая сила социальных изменений. В таких условиях любые социальные процессы невозможно полностью нормализовать, возрастает роль случайностей.

Ввиду всего сказанного выше (особенно в двух последних абзацах), современные теории общества и социальных изменений не имеют нормативного характера, они не оценивают развития, не выносят однозначного вердикта обществу относительно его состояния: «эволюция» либо «инволюция», «прогресс» либо «регресс» и т. п. Более подробно об этих теориях речь пойдет в следующем подразделе монографии. Их анализ, на наш взгляд, позволит дать вразумительный ответ на вопрос: «Как изменяется (современное) общество?», с учетом присущих ему особенностей.

1.1.2. Синергетические (нетрадиционные) модели изменения общества

В предыдущем подразделе данной монографии речь шла о том, что традиционно изменения рассматривались, как эволюционные, революционные, циклические, что подкреплялось соответствующими теориями, находило отражение в одноименных моделях изменений. Мы пришли к выводу, что ни одна из этих моделей не является ложной, каждая из них соответствует тому временному периоду, в который она возникла. С течением времени, в результате значительного усложнения социума, начали появляться «синтетические» модели, совмещающие сразу несколько типов социальных изменений, а также модели, отражающие те или иные актуальные тенденции социальных процессов, проявляющиеся на глобальном, мировом уровне (глобализация, вестернизация). Несмотря на довольно высокую объяснительную способность некоторых рассмотренных нами моделей, ни одна из них в полной мере не отражает сущности происходящего в современном обществе.

Информатизация и компьютеризация привели к тому, что процессы накопления, трансляции, усвоения, «старения» и обновления знания

происходят чрезвычайно быстро, что работает как внутренний механизм наращивания темпов социальных изменений. Мир усложняется, становится нелинейным. Это означает, что, во-первых, незначительная микрослучайность, может привести к весьма ощутимым макро-последствиям. Здесь уместным будет образное сравнение со знаменитым «эффектом бабочки» в метеорологии: бабочка, помахавшая сегодня крыльями где-нибудь в Бразилии, может этим, абсолютно привычным для нее и безобидным (на первый взгляд) действием, вызвать торнадо в Техасе. Автором термина «эффект бабочки» является отец теории хаоса метеоролог и математик Эдвард Лоренц [503; 504]. Само же явление «эффекта бабочки» отражает свойство некоторых нелинейных, хаотичных систем, каковыми являются и социальные системы, когда незначительное влияние на систему может иметь большие и непредсказуемые последствия где-нибудь в другом месте и в другое время. Отследить предпосылки таких изменений весьма непросто, так как они могли возникнуть случайно, и вероятность подобных случайностей довольно высока. Кроме того, невозможно спрогнозировать все последствия изменений, которые могут быть предвидимыми и непредвидимыми, предсказуемыми и непредсказуемыми, желательными и нежелательными. Более того, практика показывает, что в условиях высокой и постоянно возрастающей динамики современного социума, вероятность случайных, непредсказуемых предпосылок и последствий изменений настолько высока, что даже прогнозы погоды на ближайшие два-три дня нередко бывают ошибочными. Современное общество как будто бы тестирует нас, ставит перед нами все новые и новые вопросы, при том, что однозначного ответа ни на один из них нет и быть не может. Тем не менее, направленность дальнейших изменений в обществе, траектория его развития (вверх, вниз, прямо), зависит от того, какой был выбран ответ.

Нелинейные изменения не могут иметь прямой траектории движения, они скачкообразны (волнообразны), все социальные процессы проходят стадии «взлетов» и «падений», сменяющие одна другую. Согласно этому подходу, все социальное (будь то отдельная личность, социальная группа или общество в целом) развивается, реагируя на кризисы и затруднения, постоянно возникающие и сбивающие линейную траекторию движения.

Среди представителей западной социологической и социально-философской мысли сторонниками нелинейного подхода к развитию человеческой истории являются О. Шпенглер, А. Тойнби, И. Валлерстайн и др. Большой вклад в развитие нелинейных представлений об обществе внесен российскими учеными Н. Данилевским, Л. Гумилевым, Н. Кондратьевым, А. Чижевским.

Что касается современного этапа развития представлений о сущности и характере происходящих социальных изменений, то можно сказать, что на теоретико-методологическом уровне нелинейность процессов находит отражение и объяснение в синергетической модели, а на практическом – в противоречивости деятельности. Констатация нелинейности изменений отнюдь не отвергает идею социальной эволюции (как линейной, постепенной и поступательной изменчивости социальных систем, институтов, общностей и т. п.). Тем не менее, в связи с нелинейностью современного социума, весьма сомнительной представляется идея прогресса, как перехода от более простых к более сложным формам бытия (как материального, так и духовного). Хаотичность и непредсказуемость социальных изменений и их последствий ведет к противоречивости прогресса. Развитие одних социальных (под)систем, институтов, общностей и т. п., ведущее к их «продвижению вперед», может не только затормозить развитие других, но и способствовать их отступлению, «возврату назад», регрессу. Сомнения в отношении реальности прогресса и возможности достижения на практике все более и более высоких целей социального и технологического развития высказывают многие современные ученые, как, например, это делает известный французский социолог Раймон Арон в своей книге под названием «Разочарование в прогрессе» [231, с. 41]. В целом же совершенно очевиден тот факт, что развитие человечества, действительно, следует линии наращивания потенциала развития. Поэтому наличие прогресса нельзя отрицать, однако, абсолютизация его проявления на сегодняшний день представляется ошибочной. Есть некоторые сферы жизнедеятельности, которые совершенно очевидно эволюционируют, однако не менее очевидным является и то, что понятие прогресса по отношению к ним абсолютно неприменимо. Речь идет об искусстве, религии, фундаментальных философских системах, этапы их эволюции вряд ли можно считать прогрессом, то есть переходом от простого к сложному.

Сегодня споры о том, какая из моделей социальных изменений является более адекватной, уходят на второй план, т. к. становится понятным, что ни одна из них в полной мере не может отразить и объяснить то, что происходит на самом деле. Тем не менее, каждая из этих моделей имеет большую или меньшую объяснительную силу в отношении тех или иных процессов. В результате получается фрагментированная картина реальности и полностью отсутствует целостность видения происходящего. Модели, которая объединяла бы фрагменты воедино, не существует. Именно в создании такой модели многие современные ученые видят необходимость и перспективу приложения не только своего собственного научного труда, но и науки

в целом. Результатом интеллектуальных усилий в этом направлении стала синергетическая модель.

Синергетика (от греческого «совместная» и «деятельность») – теория сложных систем, а если точнее – междисциплинарное направление науки, в объективе внимания которого находятся общие закономерности явлений и процессов в сложных неравновесных системах (физических, химических, биологических, экологических, социальных и др.). С позиции синергетики процесс самоорганизации всех сложных систем, безотносительно к их природе, основывается на одинаковых принципах.

В силу того, что синергетика имеет дело со сложными самоорганизующимися системами, одним из центральных понятий, которым она оперирует, является понятие структуры. При этом структура понимается не как некая застывшая определенность, она гибка и постоянно изменяется в результате многовариантного и неоднозначного поведения множества элементов, ее составляющих. Гибкость и изменчивость структур становится внутренним толчком к изменению системы. Однако система изменяется не только поэтому. С внешней стороны она подвергается влиянию многофакторных сред. Любая сложная система в той или иной степени открыта этому влиянию, хотя может (и должна) оказывать ему сопротивление. Результатом такой открытости, а также нелинейности внутренних процессов, является то, что система имеет, во-первых, более, чем один путь развития, а во-вторых (как следствие), более, чем одно устойчивое состояние. Это может привести к образованию новых структур и систем, в том числе и более сложных, чем исходные.

Ученые, занимающиеся развитием методологии синергетики (В. Бранский, Е. Князева, С. Курдюмов, Н. Поддубный, И. Предборская и др.), констатируют, что в некоторых случаях образование новых структур имеет регулярный, волновой характер (что, как видим, вполне согласуется с волновой или циклической моделью социальных изменений) [43; 161–163, 281; 297]. При этом сам феномен появления этих структур рассматривается, как эволюция. Возможно, именно поэтому синергетику иногда называют теорией «глобального эволюционизма», служащей в качестве основы для описания механизмов возникновения любых инноваций. Хотя именно за такой, демонстративно «трансдисциплинарный» характер синергетика нередко становится объектом острой критики.

В объективе внимания синергетики, как мы уже писали выше, находятся сложные системы, состоящие из огромного числа постоянно и особым образом взаимодействующих частей, подсистем, компонентов, элементов. Синергетику интересуют закономерности процессов интеграции и само-

организации этих систем. К примеру, существует некая совокупность независимых объектов, расположенных в пределах одного пространства. Изначально эти объекты удалены друг от друга, чтобы друг другу не мешать. Но, следуя законам эволюции, действие которых никто не отменял, количество этих объектов постепенно возрастает, и ситуация доходит до того, что объекты начинают затруднять существование друг друга. При этом они могут вести себя абсолютно независимо, несогласованно, и такое поведение (состояние) обозначается понятием «хаос». Затягиваясь, это состояние ставит под угрозу существование объектов. Поэтому большинство объектов интуитивно нуждаются в согласовании с другими. Для того, чтобы согласованность состоялась необходимо вмешательство «внешних сил», наличие какой-то «внешней энергии», примером которой могут быть информационные потоки [162, с. 101]. В результате устанавливается постоянная взаимосвязь между объектами, которые, лишаясь полной автономии, превращаются в элементы некоего сложно упорядоченного, относительно устойчивого образования. Хаос сменяется порядком, а возникшие образования – ни что иное, как структуры, за счет которых установившаяся взаимосвязь между объектами (как составляющими структур) постоянно поддерживается. Именно на вопросы о том, как возникает «порядок из хаоса», как происходит самоорганизация системы, самодообраивание структур, что становится причиной бифуркационных процессов и скачкообразных изменений, как образуются системные свойства, которые не дают системе распасться, и пытается найти ответы синергетика. И, несмотря на то, что многие «синергетические» термины прочно вошли в лексикон современной науки, большинство поставленных вопросов на сегодняшний день остаются без ответа. К примеру, российский ученый Князева Е. Н. указывает на то, что, не смотря на все старания, синергетика не раскрывает во всей полноте механизмов самоорганизации и самодообраивания, как удаления лишнего, избыточного, повсеместной беспощадной конкуренции и выживания сильнейших, в результате чего и совершается выход на относительно устойчивые и простые структуры – аттракторы эволюции. Князева утверждает, что если синергетика сможет найти ответы на все поставленные ею вопросы, она станет той наукой, которая откроет принципы управления и ускорения эволюции [162, с. 102].

Актуальность синергетического подхода красноречиво раскрыта в словах известного ученого Э. О. Тоффлера, который в предисловии к широко известной в научных кругах книге «Порядок из хаоса» И. Пригожина (по праву считающегося одним из основателей синергетического направления современной науки) пишет: «...Пригожинская парадигма особенно

интересна тем, что она концентрирует внимание на аспектах реальности, наиболее характерных для современной стадии ускоренных социальных изменений: разноупорядоченности, неустойчивости, разнообразии, неравновесности, нелинейных соотношениях, в которых малый сигнал на входе может вызвать сколь угодно сильный отклик на выходе, и темпоральности, повышенной чувствительности к ходу времени. Не исключено, что работы Пригожина и его коллег в рамках так называемой Брюссельской школы знаменуют очередной этап научной революции, поскольку речь идет о начале нового диалога не только с природой, но и с обществом. Идеи Брюссельской школы, существенно опирающиеся на работы Пригожина, образуют новую, всеобъемлющую теорию изменения...» [300, с. 16–17]. Здесь же Тоффлер пишет о том, что классическая наука всегда уделяла особое внимание устойчивости, порядку, однородности и равновесию. И не удивительно, ведь эпоха модерна, механизации, бурного развития индустрии – это период акцентуации замкнутых систем (механико-технической природы), в которых преобладают линейные соотношения и малый сигнал «на входе» вызывает точно такой же малый отклик «на выходе». Однако на смену модерну неудержимо идет постмодерн. Вместе с тем происходит переход от индустриального общества (с характерными для него огромными затратами энергии, капитала и труда) к обществу постиндустриальному, высокотехнологическому, для которого критическими ресурсами являются информация и технологические инновации. Как следствие – неминуемое возникновение новых научных моделей мира [300, с. 17]. Пригожин не отрицает того, что некоторые «части Вселенной», действительно, могут действовать, как механизмы, т. е. как замкнутые системы. Однако, таковых в «физической Вселенной» очень мало. Большинство систем, представляющих интерес для любого социального ученого, а особенно для социолога – это относительно открытые (или относительно замкнутые) системы, которые постоянно обмениваются энергией и веществом с окружающей средой. В современном обществе такое поле энергетического обмена создается за счет коммуникации, а энергией и веществом обмена становятся, соответственно, информация и различного рода «месседжи».

Общество (как, кстати, и любой биологический организм), без сомнения, – относительно открытая (или относительно замкнутая) система. Согласно рассуждениям Пригожина, можно провести аналогию между тем, что происходит в обществе и тем, что происходит во Вселенной [300, с. 20; 301]. Получается, что социальная реальность отнюдь не является ареной, на которой господствует порядок, стабильность и равновесие, главную роль здесь играют неустойчивость и неравновесность. Классики социологической мысли,

особенно позитивисты и функционалисты, утверждают, что общество – система, состоящая из множества подсистем, каждая из которых выполняет определенные функции, тем самым обеспечивая порядок и равновесность системы как основания ее существования и развития. Пригожин и многие сторонники синергетических представлений об устройстве общества не отрицают этого, но считают необходимым заменить термины «функция», «порядок» и «равновесность» на «флуктуацию», «хаос» и «неравновесность». Безусловно, в данном случае имеем дело не просто с подменой понятий, но с содержательной трансформацией представлений о мире, о современном обществе, как высоко динамичной системе.

Воспользовавшись терминологией синергетики, можно сказать, что все системы содержат подсистемы, которые непрерывно флуктуируют. Иногда отдельная флуктуация или комбинация флуктуаций может стать (в результате положительной обратной связи) настолько сильной, что существовавшая прежде организация не выдерживает и система разрушается. Этот переломный момент получил название «точка бифуркации». Когда система находится в точке бифуркации, предсказать дальнейшее развитие событий невозможно. То есть, невозможно сказать, погрузится ли система в состояние полного хаоса или же перейдет на новый, более дифференцированный и более высокий уровень упорядоченности. Максимум, что можно сделать – гипотетически представить всю совокупность возможных вариантов (векторов) развития событий.

Современные ученые, изучающие процессы социальных изменений, заимствуют из работ И. Пригожина еще одно важное (с точки зрения эвристичности) понятие – «диссипативная структура». Диссипативность структур – явление, присущее открытым системам, связанное с потерей энергии, переходом специфической энергии взаимодействия между компонентами системы в другую систему, с потерей части потенциальной энергии системы. В открытых системах, пребывающих в состоянии, далеком от равновесия, возникают эффекты согласования, когда компоненты устанавливают связь друг с другом на макроскопических расстояниях, через макроскопические интервалы времени, в то время, как в состоянии равновесия общаются, в основном, со своими «соседями». В научной литературе можно встретить определение диссипативности, как качественно своеобразного макроскопического проявления процессов, протекающих на микроуровне. Неравновесное протекание множества микропроцессов приобретает некоторую интегративную результирующую на макроуровне, которая качественно отличается от того, что происходит с каждым отдельным ее микроэлементом. Благодаря диссипативности, в неравновесных системах

могут спонтанно возникать новые типы структур, совершаться переходы от хаоса и беспорядка к порядку и организации, возникать новые динамические состояния материи. Диссипативность проявляется в различных формах: в способности «забывать» детали некоторых внешних воздействий, в «естественном отборе», который из всего множества микропроцессов выбирает и разрушает те, которые не соответствуют общей тенденции развития; в когерентности (согласованности) микропроцессов, устанавливающей их некий общий темп и др. Понятие диссипативности тесно связано с параметрами порядка. Самоорганизующиеся системы – это, обычно, очень сложные открытые системы, с огромным числом степеней свободы, то есть, независимых параметров, однозначно определяющих состояние и направление развития системы. Однако, далеко не все степени свободы системы одинаково важны для ее функционирования. С течением времени в системе выделяется небольшое количество «ведущих» степеней свободы, под которые «подстраиваются» остальные. Такие основные степени свободы системы получили название параметров порядка. Задача определения параметров порядка – одна из важнейших при конкретном моделировании самоорганизующихся систем [225].

Примером равновесия системы может стать общество, в котором уровни рождаемости и смертности сбалансированы. Сколько людей умирает – столько же и рождается. Получается, что общая численность населения остается неизменной. При этом небольшие отклонения вполне допустимы, однако, система все равно будет оставаться относительно уравновешенной. Если же, к примеру, уровень рождаемости резко снижается, это ведет к снижению численности населения и старению населения, что негативно сказывается на всех сферах жизнедеятельности: возникают проблемы в сфере труда и занятости, в сфере образования, социальной защиты и других сферах. Находясь в состоянии, далеком от равновесного, система начинает вести себя необычно и непредсказуемо, а главное – она становится очень чувствительной даже к самым мелким и незначительным раздражениям. Как мы уже писали выше, самые, на первый взгляд, незначительные происшествия и события могут привести к неожиданным и очень масштабным эффектам.

В целом, можно заметить отчетливое сходство между синергетикой, как современным и относительно «молодым» направлением научной мысли, и системным подходом, корни которого уходят в далекую древность. Тем не менее, в научной литературе акцентируется внимания на отличии в предметах рассмотрения этих двух направлений. Все рассуждения на тему отличий системного подхода и синергетики сводятся к тому, что первый концентри-

руется на рассмотрении и изучении того, каким образом и за счет чего различные части системы связаны друг с другом, вторая же в большей степени акцентирует внимание на тех или иных свойствах системы, как следствии этой связи. Другими словами, системный подход сосредоточен на интеграции, а синергетика – на самоорганизации. В частности, в работах неофункционалистов (Н. Лумана, Дж. Александера и др.) одинаковое внимание уделяется, как вопросам системной интеграции и структурирования, так и вопросам самоорганизации системы и самодостраивания, (вос)производства структур. На этот факт обращает внимание украинский ученый, доктор философских наук И. М. Предборская [297–299], анализирующая в своих работах новые научные модели мира, которые привносят синергетические идеи в системный подход, корректируя тем самым его методологические «огрехи».

В свете синергетики развитие общества, как и поддержание его целостности, осуществляется за счет взаимодействия (под)систем, его составляющих (что, в общем-то, вполне согласуется с ключевыми положениями системного подхода). Однако, открытость, неустойчивость и неравновесность при этом рассматриваются, как имманентные свойства и естественные состояния взаимодействующих (под)систем, как и всего общества. Трансформация общества, как и любой социальной системы, рассматривается как его выход из предшествующего состояния, процесс поиска качественно иного состояния, находящий выражение в единичных или множественных, малых или больших флуктуациях (отклонениях от исходного состояния). В итоге система достигает такого момента (точки бифуркации), когда она либо полностью погружается в состояние хаоса, либо переходит на новый, более дифференцированный и более высокий уровень упорядоченности.

Однако, на наш взгляд, есть еще и третий исход: система перестраивается и приходит к кардинально иному принципу организации, как и более высокому уровню упорядоченности, обязательно пройдя через состояние хаоса. Если системе удалось измениться без прохождения через состояние хаоса, можно сказать, что она эволюционировала. Если же кардинальным изменениям системы и возникновению нового (иного) порядка предшествовал хаос, можно сказать, что она пережила революцию.

Совершенно очевидным является то, что современные теории социальных изменений, которые в большинстве своем берут за основу нелинейную, а точнее, синергетическую модель устройства общества, заметно отличаются от классических. Закладка концептуального фундамента этих теорий началась, приблизительно, со второй половины XX века, с работ

Р. Дарендорфа, С. М. Липсета, Н. Лумана и других ученых. В 70-е гг. XX века понятие «социальные изменения» стало употребляться представителями научного сообщества намного чаще, чем другие, родственные ему понятия, такие, как «развитие», «прогресс», «эволюция», именно в силу нелинейности происходящих процессов. Главное в том, что употребление термина «изменение» позволяет уйти от необходимости объяснения поэтапности социальных процессов, потому что в условиях современного социума никакой поэтапности не наблюдается. В то же время, и эволюция, и смена циклов, и даже революция предполагают определенную поэтапность. Смысл понятия «социальное изменение» заключается в констатации определенных «сдвигов» в состоянии социальной системы, которые не имеют и не могут иметь однозначной природы (могут быть как закономерными, так и случайными), направленности (могут быть как направленными, так и хаотичными) и исхода (могут приводить как к стабильности, так и к полной дестабилизации).

Осознание такой неоднозначности, разнонаправленности и неопределенности исхода социальных изменений обусловило своеобразный теоретический переворот в современном мировосприятии и породило создание содержательных и адекватных интерпретаций динамики социальной реальности. Одной из таковых, несмотря на довольно агрессивную критику, является теория социальных систем немецкого неофункционалиста и методолога Николаса Лумана [198–200]. В своих теоретических построениях ученый опирается на научное наследие Т. Парсонса и особое внимание уделяет проработке тех фрагментов теории Парсонса, которые подвергались наибольшей критике. В частности, это касается нераскрытого Парсонсом вопроса контингентности, то есть стохастичности, случайности – как фактора социальных изменений, движущей силы всех социальных процессов. По Луману, социальная реальность неустойчива и стохастична, а иначе и быть не может. Самоидентификация, самоорганизация и комплексность социальной системы – то, что выделяет ее из окружающего мира [200, с. 26]. Усиление комплексности системы, то есть, увеличение числа ее элементов, ведет к увеличению возможных вариаций взаимодействия между этими элементами, а также, возможных комбинаций соотношений между ними. Другими словами, каждое событие может иметь несколько следствий, и чем сложнее система, чем многочисленнее составляющие ее элементы, тем множественнее и разнообразнее следствия. Причем, одинаково высокую степень вероятности могут иметь сразу несколько вариантов реализации события. В такой ситуации, как мы неоднократно отмечали выше, для кардинального изменения хода событий достаточно незначительной (на первый взгляд) случайности.

Луман обращает внимание на тот факт, что изменения внутри системы, как и системы в целом, могут быть обратимыми и необратимыми [200, с. 28]. Обратимость либо необратимость изменений во многом зависит от того, какой способ актуализации изменения будет найден: процессуальный либо структурный (соответственно). С нашей точки зрения, эти способы, отождествимы с эволюцией и революцией, поскольку эволюция, как тип (процесса) развития, может происходить как в прямом, так и в обратном направлении и обернуться инволюцией, а революция не является процессом, революционные изменения происходят за счет кардинального «перекраивания» структуры, а поэтому имеют необратимый исход (ибо в противном случае не могут считаться революционными). Обращение к своим собственным процессам или структуре, как способ изменения системы, является тем, что выделяет ее из окружающей среды, повышает ее автономность относительно этой среды.

Любая социальная система состоит из событий. Событие – элемент системы, хотя и не самый мелкий («молекула», но не атом). Событие, как элемент социальной системы по Луману – это не просто социальное действие, а акт взаимодействия между индивидами и группами, то есть, акт коммуникации. Событие, как акт, не имеет длительности, оно исчезает сразу же после своего возникновения. Невозможно растянуть во времени, к примеру, акт приветствия при встрече. Конечно, можно просто поздороваться и пройти мимо, а можно задержаться и побеседовать с человеком, однако это уже не будет акт приветствия в чистом виде. Ведь цель приветствия уже достигнута. Если акт приветствия перерос в беседу, значит, уже преследуется иная цель. Произошла смена событий, и это случилось моментально. И самая мелкая, незначительная случайность может повлиять на длительность акта, как и на перерастание одного акта в другой. Все события очень сильно привязаны к пространству и времени, а поэтому случайности, которые могут повлиять на ход событий, имеют временную и/или пространственную природу. Например, если мы встречаем знакомого на остановке общественного транспорта, то возможность перерастания простого акта приветствия в беседу зависит, во-первых, от того, насколько близко стоим (пространственный фактор), а во-вторых, от того насколько быстро подойдет транспорт (временной фактор). Причем, пространство мы можем контролировать. Например, если мы хотим, чтобы завязалась беседа, можем подойти к знакомому, преодолев тем самым пространство. А вот время, как правило, нам неподвластно.

Из-за того, что любое событие «исчезает, едва возникнув», системы обречены на постоянный распад и самовоспроизводство. Налаживание связи

между этими двумя процессами должно волновать социолога, определять цели его деятельности как ученого, заинтересованного в поддержании целостности общества как социальной системы [199, с. 44]. При этом особое внимание следует уделить пространственному и временному факторам организации событий, если мы, действительно, хотим что-то изменить.

Анализ трудов Н. Лумана позволяет выстроить более-менее четкую модель общества как системы. Итак, общество – аутопойетическая, самореферентная система, способная воспроизводить и описывать себя. Общество – социальная система, поскольку важнейшими ее составляющими являются коммуникации. Коммуникации раскладываются на события (действия или акты – как «молекулы» социальной системы), действия же возникают для упрощения системой самой себя, для преодоления собственной сложности. Коммуникация – не просто передача информации, а смысловой, самореферентный процесс. Таким образом, система состоит из различий, выводимых коммуникациями, что приводит к другим различиям и обеспечивает оперативную замкнутость социальной системы. Система воспроизводит саму себя посредством своих же операций, не имеющих никакого отношения к внешнему миру (например, на нашу способность общаться с помощью языка не может повлиять глобальное потепление). Поскольку составляющими системы выступают коммуникации, разлагающиеся на (взаимо)действия как события, а события мгновенны и не обладают временной протяженностью, постольку структура, представленная как отношение событий, является неустойчивой. Структура перестает быть фактором устойчивости системы, она становится фактором ее обновления.

Границы системы, оставаясь подвижными (нечеткими), определяются за счет оперативной замкнутости системы и ее стремления отграничиться от окружающего мира. Оперативная замкнутость решает проблему эмерджентных свойств, т. к. системные операции всегда остаются внутри системы.

На основе таких теоретических представлений становится возможным рассмотрение социальной системы не только как совокупности совместных действий индивидов, но и как надчеловеческого образования, действующего согласно собственным законам функционирования и развития, познать которые стремится человек.

Луман вводит ряд новых понятий (аутопойесис, оперативная замкнутость, структурная стыковка и др.) в язык описания и объяснения общества как социальной системы и процессов, в нем происходящих. Его концепция общества как социальной системы основывается на идее доминирования системы над человеком, с которой категорически не согласен Ю. Хабермас.

По Хабермасу, общество как система в большей мере индивидуализировано, а основным элементом этой системы является коммуницирующий индивид. Луман же утверждал, что люди не являются частью общества, они (как биологические организмы) – часть его окружающего мира. На наш взгляд, такое «исключение» индивида из системы общества является неестественным, поскольку существование общества без индивида – это нонсенс. Человек и общество – не разделимы. Невозможно дать однозначного ответа на вопрос о том, является ли человек «продуктом» общества или общество – «продуктом» человека. Этот вопрос не имеет ответа, аналогично вопросу «о курице и яйце». Человек вне общества – просто биологический организм, живое существо, представитель своего вида. Именно общество делает это существо человеком. В то же время, общество – порождение человека. Никакие другие существа не способны создать общество. Только человек, как система сознания, способная к восприятию, обеспечивает главное условие структурной стыковки, благодаря чему осуществляется коммуникация. Об этом условии речь пойдет в одном из последующих подразделов монографии (1.1.4).

Цель социологии Н. Луман представлял, приблизительно, так же, как и И. Валлерстайн, видя ее в овладении сложностью окружающего мира, т. е. рефлексии, понимании этой сложности и объяснении ее людям для того, чтобы те имели адекватные представления о мире, в котором они живут. Поэтому Луман призывает социологов сконцентрировать внимание не на особенностях и механизмах функционирования общества, а на механизмах, обеспечивающих его самовоспроизводство. Социолога должно интересовать, почему система порождает конкретные соотношения между своими подсистемами в конкретном пространственно-временном континууме.

Принципиальное отличие теории Лумана от всех теорий, имеющих отношение к классике социологической мысли, заключается в том, что структура перестает быть незыблемым каркасом общества, основой его стабильности. Структура, в понимании Лумана, гибка и относительно изменчива, она становится фактором обновления системы. Движущая сила эволюции социальных систем кроется, по мнению Лумана, именно в редукции комплексности структур, как социальном процессе, который происходит постоянно.

Синергетический подход к рассмотрению процесса социальных изменений поддерживается и другими представителями неофункционального направления социологической мысли, в частности, Дж. Александером, П. Коломи и др. [442; 443]. Вообще, как известно, неофункционализм возникает как теоретическое направление, основывающееся на критической

интерпретации идей Т. Парсонса. Считается, что именно возникновению неофункционализма, нацеленного на осуществление «нового теоретического синтеза», социологическая теория обязана своим возрождением.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают теоретические наработки современного американского социолога Джеффри Александера, которые привлекательны отсутствием теоретико-методологической однобокости.

Ученый ищет пути воссоединения микро- и макроуровня социального взаимодействия и, соответственно, микро- и макроуровня социологического теоретизирования. Как и Н. Луман, Дж. Александер направляет свою научную деятельность на заполнение «пробелов» теории Т. Парсонса. Однако, если Луман обращается к доработке его системных представлений об обществе, то Александер сосредотачивается на теории социального действия.

Александер, которого считают родоначальником неофункционализма, пишет о необходимости выведения взаимосвязей между действием и порядком, культурой и структурой. В том, что эти связи существуют, нет никакого сомнения, однако они трудно поддаются научной рефлексии, в силу своей неясности, незаметности. Задача социолога – увидеть и отрефлексировать эти связи. Только благодаря такой рефлексии станет возможным воссоздание наиболее полной, целостной картины мира [5, с. 156–158]. Связи между элементами системы символичны и именно поэтому они незаметны. Рассмотреть и поддать эмпирической проверке эти связи можно только в том случае, если «спуститься» на микроуровень социального взаимодействия. Именно поэтому Дж. Александер сосредотачивается на микроуровневой проблематике. Он считает, что, несмотря на довольно глубокую проработанность теоретического макроуровня, в частности, различных теорий социального действия, само по себе действие, все же, является недостаточно изученным, так как рассматривается социологами исключительно как «эмпирический тип», то есть нечто, что можно увидеть и пересчитать. И в этом мы с ним полностью согласны. С нашей точки зрения, без внимания остается тот факт, что социальное действие не является неделимым элементом социальной системы, оно также имеет свою структуру. Мы видим и учитываем только «видимую» (поверхностную) составляющую социального действия, в то время, как глубинные элементы, являющиеся основой социального действия, остаются без внимания социологов. Кроме того, особое внимание нужно уделить рассмотрению случайного действия, которое следует понимать, как возникающее в определенных коллективно-структурированных контекстах, в определенном социальном окружении. Два таких контекста – психологический и культурный – формируют внутреннюю наполненность действия, которое редко ощущается самим человеком, его

осуществляющим, как, своего рода, коллективное принуждение. Александер настаивает на том, что именно эти «внутренние» контексты и формируют случайность действия, в то время, как социальная система представляет собой внешний контекст, ограничивающее и подавляющее воздействие которого довольно отчетливо ощущается человеком, выполняющим действие. Именно эта система стала объектом концентрации внимания социологии, как науки, что не позволяло классикам социологической мысли выйти на новый, более совершенный уровень объяснения социальных явлений и процессов, поскольку внутренний контекст действия не учитывался и не исследовался ими.

Что же касается принципов функционирования общества, как целостной социальной системы, то здесь Александер солидаризируется с другими функционалистами и в качестве основополагающего выделяет принцип социальной интеграции, которая рассматривается не как факт, а как возможность.

Как и Н. Луман, Дж. Александер и его единомышленники, среди которых и упоминаемый выше И. Пригожин, подчеркивают, что сегодня решающую роль в процессе эволюции социальных систем играют не закономерности (развития), а случайности [301, с. 50–52; 444, с. 104]. Движущей силой социальных изменений является конфликт, возникающий в процессе взаимопроникновения систем личности, культуры и общества. Глобальные (макро)социальные изменения рассматриваются как результат индивидуальных и социальных отклонений, «искривлений», они берут начало на уровне действия, на микроуровне социального взаимодействия.

Дж. Александер пытается вернуть в социологическую теорию человека, как субъекта социальных процессов, преобразований, изменений. Он вводит понятие «культуральной социологии», как отрасли науки, акцентирующей внимание на способах восприятия и (на этой основе) производства социальной жизни посредством человеческой активности, активной деятельности человеческих существ, «погруженных в переплетение смыслов, ими же и созданных» [443, с. 12]. Культуральная социология – изучение коллективных (интерсубъективных) смыслов, которые базируются на общих моральных основаниях, эмоциях и ценностях и оказывают доминантное, формирующее (взгляды, оценки, отношения и т.п.) влияние на индивидов и группы [357, с. 30]. Для культуральной социологии (в отличие от социологии культуры) сама культура является независимой переменной, которая влияет не только на социальное действие, его содержание и направленность, но и на формирование и деятельность социальных институтов.

Дж. Александер в одной из своих совместных работ с Н. Смитом выводит несколько основных отличий «сильной» программы культуральной

социологии от аналогичных, но более «слабых» программ, разрабатываемых другими учеными [445]. Ученые пишут, что, к примеру, А. Грамши, трактовал культуру, как составляющую классового господства в стратифицированных обществах. Понятие «классовое сознание» выводится с учетом культурных смыслов, доминирующих внутри того или иного класса. Однако, эти смыслы представлялись в большей степени, как продукт социальных институтов, слишком мало автономии дается культуре. Все-таки, в большей степени, она предстает, как институционально зависимая переменная.

Особое внимание Александер уделяет психоаналитическому аспекту. Культурные структуры не осознаются, однако они регулируют процессы, происходящие в обществе. Выявление этих структур может изменить, но ни в коей мере не отменить их существование. Задача социологов состоит в том, чтобы сделать эти структуры видимыми, что усилит понимание социальных явлений и процессов, откроет новые возможности управления обществом, разрешения серьезных социальных проблем, противоречий, кризисных ситуаций. Культуральная социология, как считает Александер, аналогична психоанализу. Ее цель состоит в том, чтобы сделать невидимое и скрытое явным, что поможет людям осознать обманчивость многих социальных мифов.

На наш взгляд, еще одной очень важной заслугой Дж. Александера является привлечение внимания социологов к такой важной характеристике современной социальной реальности, как текстуальность. Ученый рассуждает о культуре, как о сложном тексте, который незаметно влияет на жизнь людей. Культура – «внутренний текст» действия, а не его внешнее окружение. Признание автономии культуры и текстуальности социальной реальности составляет две аксиомы «сильной программы» социологии, как науки, которые объединяются с третьим императивом, устанавливающим конкретные семиотические механизмы, через которые культура осуществляет свою работу. Следуя такой логике, целью культуральной социологии, по Александеру, должен стать анализ семиотических кодов с социальной и психологической средой в их взаимодействии [357]. Задолго до Дж. Александера на семиотические коды обращает внимание Э. Дюркгейм. Несмотря на его явную приверженность социально-холистической традиции в социологии, в одной из своих работ под названием «Элементарные формы религиозной жизни» ученый описывает модель действия социальных конструкций семиотических кодов [119].

Кроме того, Дж. Александер считает необходимым обращение к проблематике дискурса. Под дискурсом он понимает придание смысла актуальным социальным проблемам, опираясь при этом на работы М. Фуко. По Фуко, дискурс – сложное символическое образование, отражающее

отношения власти и подчинения, солидарности, соперничества и других форм социального взаимодействия и социальной организации. Устройство социальной системы по Дж. Александру таково, что абсолютно каждый субъект наделяется ответственностью не только за свое личное будущее, но и будущее общества в целом. Эта ответственность проявляется в способности и готовности устанавливать дискурсивный порядок, утверждать результирующий дискурс в рамках той или иной проблематики.

Ученый делает акцент на том, что в современном мире не только прагматизм, ориентация на получение прибыли, материальных выгод и т. п. заставляют индивидов и группы действовать. Мощной движущей силой социальной активности является стремление к установлению социальной справедливости. Понятно, что социальная справедливость – это некий идеал, который, в принципе, недостижим. К нему можно только стремиться, приблизиться в той или иной степени. Социальная справедливость, как идея, более жизнеспособна, чем социальное равенство. Она формируется, как продукт особого мировоззрения, и сохраняет свою жизнеспособность только в условиях плюрализма и социальной дифференциации.

По мнению Александра, проект культуральной социологии можно представить, как многомерную концепцию общества. С позиции такой многомерности, (взаимо)действия – элементы социальной системы – рассматриваются, как опосредованные культурными кодами. Следовательно, социальные ученые должны, прежде всего, стремиться к описанию и интерпретации внутренней жизни социума в терминах его значений и символов. С такой точки зрения культура выступает, как среда для каждого выполняемого человеком действия. Социальный мир наполнен значениями, попытка понять и объяснить эти значения, открывает перспективы выявления организованной цепочки символических образцов, являющихся многозначными поводами для социального действия.

Культурный фактор социальных процессов, преобразований, изменений выделяют и другие ученые, как предшественники, так и современники Дж. Александра, в частности, Ф. де Соссюр, В. Дильтей, К. Гирц, П. Бурдьё, М. Фуко, П. Блау и др.

Неоценимый вклад в понимание этих связей, на наш взгляд, вносит швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр разработкой структурной лингвистики. Ученый утверждал, что генерация смыслов происходит на основе выведения определенных соотношений (сходств и отличий), устанавливаемых между словами, как знаками лингвистической системы. Далее идеи семиотики и структурализма развиваются (уже в других направлениях) К. Леви-Строссом, М. Дугласом, В. Тернером и др. [117; 187; 533].

Большую значимость культуре придавал немецкий историк культуры Вильгельм Дильтей. Рассуждая о роли гуманитарных наук, ученый подчеркивал, что научное толкование (объяснение) фактов, является более результативным, чем простое их описание. Объяснение и интерпретация в гуманитарных науках должны выходить на первый план, т. к. именно внутренний мир человека является самым главным фактором социального действия и коллективной субъективности [110, с. 49–52, 63–66]. Социология зародилась, как социальная наука, раскрывающая объективные закономерности социальной жизни, чего не делают ни психология, ни философия, ни другие гуманитарные науки. Современные социологи в большей степени склоняются к поиску внутренних причин социального действия, обращают внимание на человека, личность, его роль, как субъекта социальных процессов. Уникальность социологии в ее социогуманитарности. Сегодня социология – наука не только «об обществе в целом», но и о социальном (взаимо)действии, без которого общество не смогло бы состояться, как целостность. Однако, любое (взаимо)действие имеет не только внешнюю, видимую оболочку. Поэтому задача социологии – создание генерализованных моделей, позволяющих не только описывать внешний вид общества, но и проникать в самые глубинные его слои, представленные внутренними рычагами социального действия.

Идеи В. Дильтея поддерживает и развивает американский антрополог и социолог Клиффорд Гирц, который настаивает на раскрытии гуманитарной природы всех, без исключения, социальных наук, которые без гуманитарной составляющей обречены на поверхностность [483, с. 12–15]. Гирц рассматривал культуру, как сотканную из смыслов, которые и определяют действия индивидов и групп. Гирц, действительно, рассматривал культуру, как автономную сферу влияния, независимую переменную, что вполне соответствует сильной программе. Однако Гирц критикуется за то, что он также злоупотребляет описанием (общества как культурного текста), недостаточно внимания уделяя раскрытию каузальных связей [357, с. 35].

В теории французского социолога Пьера Бурдьё культура концентрируется в понятии габитуса и «действует» именно через габитус. Именно габитус (а не культура) вырабатывает определенное ощущение стиля жизни [459, с. 88]. Культурные ресурсы, хотя и играют роль в обеспечении конкурентоспособности индивидов и групп в борьбе за обладание капиталами и достижение высоких позиций в социальном пространстве, однако эта роль второстепенна. Кроме того, в работах Бурдьё отсутствуют представления о текстуальности культуры и социальной реальности в целом.

Особого внимания заслуживают работы французского философа

и теоретика культуры Мишеля Фуко и его последователей, развивающих постмодернистские и постструктуралистские теории общества. В этих работах внимание сконцентрировано на дискурсе, как ресурсе власти, своеобразном «классификаторе» общества, посредством которого создаются определенные формации знаний. Следует отдать должное М. Фуко за проведение масштабного исследования с использованием огромного массива исторических данных, однако, в итоге он приходит к выводам, которые чрезмерно упрощают картину мира, привязывая дискурсы к определенным социальным институтам и властным структурам, политическим технологиям [392, с. 45]. Критики М. Фуко утверждают, что ученый преувеличивал тесноту связи дискурса с социальной структурой, при этом лишая автономии культуру.

Американский социолог Питер Блау также лишает культуру автономии, утверждая, что ее восприятие людьми, как и ее продуктов (например, произведений искусства и т. п.) определяется социальным статусом (классовой позицией, расой, гендером) [456, с. 120]. Некоторые современные ученые, анализируя работы П. Блау, пишут о том, что ученый был озадачен, в первую очередь, поиском социальных ограничений для формирования потенциальных смыслов. Т. е. внимание сконцентрировано на условиях порождения и трансляции смыслов. Исследованием роли этих смыслов, их влияния на социальную жизнь, социальное взаимодействие индивидов и групп П. Блау был озабочен в меньшей степени, в результате чего эти смыслы в его работах остались нераскрытыми [505, с. 3].

Если говорить в общем, то ценность вклада всех перечисленных выше ученых в современную социологию заключается в выведении взаимосвязи «язык–знаки–смыслы–(взаимо)действия», что, на наш взгляд, представляется чрезвычайно важным для понимания и объяснения социальных явлений и процессов. Ученые рассуждают уже не столько о культурных кодах, сколько о символических (знаковых, лингвистических), которые невозможно редуцировать только к культуре либо идеологии.

П. Бурдьё, М. Фуко, П. Блау представляют культуру, как зависимую от социальной структуры и социальных институтов. В работах В. Дильтея, К. Гирца и некоторых других ученых культура приобретает независимость. Однако, отметим, что эту независимость следует трактовать, скорее, в значении «независимой переменной» и стараться избегать неприемлемого для социологии и неправдоподобного перекоса в сторону доминирования культурных структур над социальными. Здесь оптимальное, на наш взгляд, решение предлагает Дж. Александер, который подчеркивает, что культурные структуры не доминируют над социальными, они не детерминируют, а «информируют» социальные действия (т. е. показывают, как именно

можно/нужно действовать в данной ситуации, какие существуют способы действия и т. п.), особенно в условиях непредвиденных обстоятельств, контингентности [439, с. 9].

Рассмотренные выше теории не являются теориями социальных изменений. Положения этих теорий приводятся нами на страницах данной монографии с той целью, чтобы вывести взаимосвязи между микро- и макроуровнем социального взаимодействия и на этой основе выстроить такую модель общества, как динамической социальной системы, в которой человеческий фактор социальных изменений рассматривался бы в ряду самых влиятельных.

Что касается собственно теории социальных изменений, то положения синергетики активно использовал И. Валлерстайн при построении своей модели мир-системы. Рассуждая о крахе капиталистической мир-системы, ученый подчеркивал непрогнозируемость ее дальнейшего развития по той причине, что каждая новая система не выводится из прежнего состояния, а базируется на основании, присущем именно ей. Современное общество – неравновесная система. Состояние неравновесности вызывается существенным ослаблением влияния на человека системы, ее социальных институтов. В результате происходит высвобождение «свободной воли» индивидов и групп, которая «преодолеет давление существующей системы, стремящейся к восстановлению равновесия» [56, с. 8]. У неравновесных систем в точках бифуркации отключаются причинно-следственные механизмы. Состояние неравновесности приводит к тому, что система начинает остро реагировать на «малые воздействия», в значительной степени определяющие траекторию ее дальнейшего развития. Невозможность предсказания связана с тем, что точка бифуркации потенциально предполагает все возможные пути развития, а выбор системой какого-то одного из них реализуется, как случайность.

Валлерстайн ставит под сомнение идею о том, что общество неизменно прогрессирует, утверждая, что за любым прогрессом может последовать регресс и распад системы. Примечательным является тот факт, что, по мнению ученого, на окончательный итог перемен может повлиять личный и коллективный вклад социологов. В одной из своих работ Валлерстайн пишет: «Исторический выбор – это моральный выбор, но рациональный анализ социологов может сделать его осмысленным...» [56, с. 182].

К числу концепций социальных изменений, выстроенных на принципах синергетики, можно отнести концепцию «латентных структур» американского социолога Эдварда Тирикьяна. В рамках этой концепции проводится мысль о том, что именно культура является основой возникновения,

существования и изменения социальных институтов, которые конституируются в процессе актуализации определенных ее элементов [531]. Мы не будем придаваться описанию деталей этой концепции, а подчеркнем те ключевые моменты, которые, на наш взгляд, как нельзя лучше объясняют процессы, происходящие в Украине и во многих других государствах, образовавшихся на территории СССР после его распада, и могут рассматриваться в качестве теоретического базиса методологии постсоветских трансформаций.

По определению Э. Тирикьяна, культура – многослойная система символов, каждый из которых выражает суть тех или иных ценностных ориентаций. Средой обитания этих символов является intersубъективная реальность. Вообще, понятие intersубъективной реальности было введено в социологию представителем феноменологического направления социально-философской мысли А. Шюцем, который «позаимствовал» это понятие у Э. Гуссерля [430, с. 77–80]. Intersубъективная реальность выражается в значениях и смыслах взаимодействия для конкретной личности. Она частично совпадает с социокультурной реальностью, как осознанной системой значений и смыслов, в которой личность находит параметры своего самоосуществления.

С социологической точки зрения intersубъективная реальность – это все социальные институты, однако существующие не объективно (как физические явления, вещи), а как феномены – явления, наделяемые особыми смыслами. Однако, так или иначе, людям приходится играть по правилам этих институтов. Конечно, можно не признавать эти правила, но тогда со стороны общества, скорее всего, будут применены санкции. В этом смысле институты объективны. Наилучший вариант – когда объективная и intersубъективная реальности, по крайней мере, в ключевых позициях совпадают.

Э. Тирикьян – представитель экзистенциальной социологии, рассматривающей социальные феномены в бесконечном процессе их становления. Социальный порядок в такой концептуальной схеме имеет статус ничуть не выше, чем социальное изменение. И то и другое – это процесс актуализации элементов культурной матрицы. Однако, это еще не теория социального изменения, а ее метатеоретическая предпосылка. Тирикьян разделяет социальные и социетальные изменения. Социальное изменение имеет эволюционный характер, оно происходит путем постепенного количественного изменения в рамках определенной институциональной структуры. Наиболее удачным примером модели социального изменения (в отличие от социетального) может послужить модель структурной дифференциации Т. Парсонса. Согласно принципу перехода количества в качество, аккумуляция

социальных изменений является предпосылкой социетального изменения – качественного, распространяющегося на все общество, проявляющегося в виде скачка, прорыва в общей нормативной модели организации общества. По Тирикьяну, социетальные изменения кардинальны и носят революционный характер. Социетальное изменение не может быть случайным или иррациональным, оно возникает закономерно – как реакция на множественные напряжения, возникающие внутри институциональной структуры. Важнейшим этапом социетального изменения является момент «кризиса», когда масштабность структурных изменений становится очевидной для большинства наблюдателей, но последствия «взрыва» пока неизвестны [531, с. 44].

Социальное изменение по Тирикьяну – это, прежде всего, трансформация общественного и индивидуального сознания, поскольку социальные структуры (как часть intersubjectивной реальности) представляют собой нормативные образования коллективного сознания. Источник социальных изменений кроется в латентных (скрытых, невидимых) структурах культуры – ценностях и смыслах, доминирующих в социальном сознании и тем самым направляющих жизнь общества. В кризисные моменты истории такие структуры как бы «воспаляются», выступают на поверхность, получая «осязаемую» проекцию в форме новых социальных программ, движений, инициатив и т. п.

На наш взгляд, именно обращение внимания на латентные структуры, как источник сначала социальных, а вслед за ними – глобальных социетальных изменений, делает концепцию Тирикьяна весьма актуальной на сегодняшний день. Однако, как нам кажется, ученый несколько преувеличивал роль религии и морали, как движущих сил социетальных изменений. Он утверждал, что новые социальные программы могут быть предложены только субъектами, сознательно остающимися за рамками существующей нормативно-правовой системы, например, членами религиозных движений и сект, различных ассоциаций, квазирелигиозных групп и т. п. Этот тезис, определенно, вызывает сомнение. В частности, его правомерность вряд ли может быть подтверждена в рамках современного украинского социума, уровень религиозности которого и порядочность большинства титулованных церковью особ, оставляет желать лучшего. В дальнейшем, в рамках данной монографии, мы постараемся доказать, что в качестве движущей силы социальных изменений, аккумуляция которых приведет к социетальным изменениям (трансформации), может выступить институт образования, а в качестве субъектов таких изменений – педагоги.

Перефразируя Тирикьяна, резюмируем: современная социология, для

того, чтобы полноценно выполнять свои функции, должна уделить особое внимание рассмотрению неинституционализированных культурных символов и смыслов, как источников, индикаторов, а также ориентиров социальных, а вслед за ними, и социетальных изменений. Можно сделать вывод о том, что в центре внимания современных социологов, особенно поддерживающих теоретико-методологические «традиции» культуральной социологии, расположены ценности, коды и дискурсы. Выделяются такие характеристики социальной реальности, как агентность, субъектность, контингентность, текстуальность и дискурсивность. В современной социологии, особенно западной, все чаще встречаются научные работы, в которых социальная структура тесно связывается с культурой и теми смыслами, которыми люди наделяют реальность, в которой существуют, как они сами интерпретируют свою позицию в социальной структуре.

Полностью разделяем точку зрения коллег, утверждающих, что культуральная социология внесла существенный вклад в усовершенствование методологии социологических исследований. Проникновение в смыслы, интерес к исследованию когнитивных процессов – познания, осмысления и интерпретации человеком причин и результатов собственной деятельности, привели к активному использованию качественных методов в социологии (включенного наблюдения, кейс-стади, автобиографического метода и др.) [336, с. 59; 357]. Эти методы применяются, преимущественно, с целью поиска и расшифровки кодов, описания текстов (в частности, с помощью контент-анализа, дискурс-анализа) как сетей социального смысла, формирующего и оформляющего социальные структуры. При этом, представители культуральной социологии акцентируют внимание не на том, какие социальные функции выполняет культура в целом, а на том, как она «срабатывает» в отдельных специфических сферах жизнедеятельности.

Изменения в обществе происходят в результате борьбы двух противоположных тенденций – сохранения прежнего состояния (гомеостаза, как способности противостоять изменениям) и поиска новых организационных форм, уменьшающих состояние локальной неопределенности (энтропию). Теория поэтапного развития, на которой базируется вся история человечества, в принципе, не ставится под сомнение. Однако, эволюция далеко не во всех случаях идет непрерывно, она может продвигаться, своего рода, «скачками», на чем настаивают сторонники концепции «прерывистого равновесия» (С. Гоулд, Н. Эдридж и др.) [485, с. 22–24; 477, с. 50].

В методологическом плане происходит переход от структурно-институционального описания до поведенческо-процессуального. В частности, Дж. Александер, Р. Айерман, Ф. Смит и другие ученые выступают против

идеалистических тенденций системного подхода к рассмотрению общества, которые приводят к чрезмерной абстрактности, уводят от реальных процессов, которые происходят в обществе. Ученые выступают против недооценки интересов реальных социальных групп, за что критикуют Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Н. Лумана и других. С точки зрения Дж. Александера и его сторонников, каждая сфера жизнедеятельности (как социальная) является интерактивной (под)системой, а поэтому может изменяться, модифицироваться посредством действий (деятельности) акторов.

Подводя итоги рассмотрения классических и современных, традиционных и нетрадиционных теорий социальных изменений, обозначим тезисно те общие положения, которые мы будем использовать в наших дальнейших рассуждениях.

(1) Общество – социальная система. Как социальная система, на предельном уровне теоретического разложения оно состоит из элементов, обладающих стабильными качествами (свойствами), которые могут быть специфическими, но по большей части являются системными качествами.

(2) Общество – динамическая социальная система, ее динамика обеспечивается социальными процессами, которые изменяют свойства элементов системы и соотношения между ними.

(3) Элементом динамической социальной системы общества является не индивид, а действие, точнее, событие как акт социального взаимодействия, коммуникации. Как следствие – (взаимо)действующий индивид вполне может выступить субъектом социальных изменений.

(4) Структура общества как динамической социальной системы многомерна, подвижна, поскольку состоит из моделей социальных действий и взаимодействий, воплощенных в нормах (правилах поведения), ценностях, символах и других продуктах культуры. Как следствие – неустойчивость, противоречивость, гибкий характер агрегирования социальных структур.

(5) Траектории социальных изменений не сводимы только лишь к структурным сдвигам, поскольку социальные изменения могут происходить не только на уровне социальной структуры, но и на уровне социальных отношений. Как следствие, полноценная модель социальных изменений должна учитывать множественность уровней их протекания (от микро-индивидуального до макро-структурно-институционального).

В целом, анализ современных теорий социальных изменений показывает, что произошла переориентация социологии на динамический аспект реальности. Даже такое, на первый взгляд, «нединамичное» понятие, как «социальная стабильность», современная социологическая мысль интерпретирует не как «неизменность», «неподвижность», а как осуществ-

ление назревших социальных изменений в нужный момент и в нужном месте. Социальные изменения являются необходимым условием наступления социальной стабильности. Суть в том, что процесс и механизм таких изменений в стабильном обществе, в отличие от нестабильного, работает слаженно и четко. Стабильное общество – развивающаяся, изменяющаяся социальная система, сохраняющая при этом свою устойчивость, это некий идеал, к которому система должна стремиться.

Однако, если разобраться, стабильных обществ в современном мире не так уж и много. Большинство стран мира пребывает в состоянии перманентной изменчивости, что исключает возможность слаженной работы механизма социальных изменений. Констатация этого факта и привела современных ученых к осознанию необходимости разработки моделей социальных изменений для социальных систем, находящихся в состоянии неравновесной социодинамики, чертами которой являются следующие: плюрализм, отсутствие глобальной тенденции восходящего развития, флуктуационность, нелинейность, альтернативность, неравновесность, многомерность, неопределенность, случайность, стохастичность, самоорганизованность (системы), негарантированность исхода. Следовательно, озадачившись конструированием «валидной» модели социальных изменений, не стоит заикливаться на каком-то одном типе изменений (эволюционном, революционном, циклическом). Любой тип, любую форму социальных изменений следует рассматривать, как отдельный случай во всем многообразии возможных изменений.

Именно поэтому синергетический подход имеет некоторые преимущества по сравнению с эволюционным (равновесным), революционным (конфликтологическим), и циклическим. Он более объемен и объединяет в себе (в снятом виде) теоретические возможности всех перечисленных выше подходов. Опираясь на синергетические принципы, многие современные ученые рассматривают различные теории и концепции общества не с целью их противопоставления, а с целью взаимодополнения. Употребляя такие понятия, как «бифуркация», «неравномерная дифференциация», «незавершенная институционализация», «случай», «хаос», они описывают и объясняют постоянно изменяющееся общество, уделяя особое внимание переходным периодам.

Методологической «изюминкой» синергетического подхода является внимание к фактору случайности. На этом фоне приобретает значимость и теоретическое воплощение человеческий фактор социальных изменений. В условиях неравновесной динамики современного социума формируется «стохастичный» тип субъекта социальных изменений: класс (в понимании

П. Бурдые); толпа; социальное движение (в понимании А. Турена) и т. п. Кроме того, перманентная изменчивость и нестабильность общества формируют новый тип личности. Сегодня это не «просвещенный человек», для которого окружающий мир – устойчивая, неизменяемая структура, к которой необходимо приспособиться, а «инновационный человек», воспринимающий мир как гибкую структуру, сферу познавательной и практической неопределенности, а поэтому стремящийся к его преобразованию, согласно своим интересам и устремлениям.

В целом же, совершенно очевидным является то, что ни один из подходов к рассмотрению социальных изменений не является универсальным. Тот же синергетический подход, который, с нашей точки зрения, имеет ряд преимуществ, может вызвать серьезные затруднения в применении на практике в силу чрезвычайно высокой сложности социума. Такая сложность в значительной степени обусловлена тем, что векторы развития социальных систем зависят от действий людей, наделенных сознанием и волей. Именно поэтому в плане разработки такой модели социальных изменений, которая с максимальной полнотой отражала бы процессы, происходящие в современном обществе, представляется перспективным выявление и исследование механизмов взаимосвязи индивидуальных стратегий, реализуемых на микроуровне социального взаимодействия и макросоциальных изменений.

1.1.3. Методология постсоветских социальных изменений

Экскурс по западным теориям социальных изменений, проделанный нами в предыдущих двух параграфах данной монографии, показал, что вплоть до начала XX века центральными понятиями теории социальных изменений были «эволюция» и «прогресс». Однако со временем представления о неотвратимости эволюции и прогресса, как постоянного успешного развития общества, утрачивают свою актуальность. Социально-исторические условия, актуализируют и выдвигают новые категории, характеризующие происходящие социальные изменения, такие как «модернизация» и «транзит». Современные социологи утверждают, что развитием теорий модернизации и транзитологии западная социологическая мысль отреагировала на такие вызовы послевоенного времени, как отсталость постколониальных государств и традиционных обществ, а также угроза для демократии со стороны тоталитарных и авторитарных режимов [25, с. 10; 128, с. 12; 319, с. 45]. Однако, возникает вопрос: могут ли эти теории быть применены к описанию и объяснению процессов, происходящих в не-западных странах?

Как известно, транзит – переход всех сфер жизнедеятельности (экономической, политической, образовательной и др.) к «западной модели» устройства общества. Очевидным является то, что многие постсоветские страны не спешат принимать эту модель как образец развития.

Некоторые современные социальные ученые, рассуждая о процессах, происходящих в современном украинском обществе, утверждают, что не стоит так легко ставить знак равенства между этими процессами и модернизацией.

Понятие модернизации обычно употребляется в следующих значениях:

1) как внутреннее развитие стран Западной Европы и Северной Америки, относящееся к европейскому Новому времени;

2) как «догоняющая» модернизация, которую практикуют страны, не относящиеся к странам первой группы, но стремящиеся их догнать;

3) как некий перманентный процесс, осуществляющийся посредством проведения реформ и инноваций, что сегодня означает переход к постиндустриальному обществу.

4) как приведение к современности, «осовременивание», преодоление технологического, экономического, политического, но главное, онтологического зазора между действительным и желаемым (должным); горизонт современности задается не столько конкретной временной границей, сколько идеей и потому всегда ускользает.

Согласно самому общему значению, «модернизация» предстает в качестве синонима всех прогрессивных социальных изменений, обозначающих движение общества вперед, т. е. его обновление. Однако, как отмечает П. Штомпка, более точными являются две следующие интерпретации понятия модернизации. Во-первых, как некой тождественности «современности», что означает комплекс социальных, политических, экономических, культурных и интеллектуальных трансформаций, происходивших на Западе с XVI-го века и достигших своего апогея в XIX–XX вв. (процессы индустриализации, урбанизации, рационализации, бюрократизации, демократизации, доминирования капитализма, распространения индивидуализма и мотивации на успех, утверждения разума и науки и т. д.). Модернизация в этом смысле означает достижение современности, «процесс превращения традиционного, или дотехнологического общества, по мере его трансформации, в общество для которого характерны развитые «машинные» технологии, рациональные и секулярные отношения, а также высоко дифференцированные социальные структуры [422, с. 33]. В таком смысле работы О. Конта, Г. Спенсера, К. Маркса, М. Вебера, Э. Дюркгейма и Ф. Тенниса можно рассматривать, как классику модернизации. Во-вторых, термин «модернизация» предла-

гается употреблять по отношению к отсталым или слаборазвитым обществам, описывая их усилия, направленные на то, чтобы «догнать» ведущие, наиболее развитые страны, которые сосуществуют с ними в одном историческом времени, в рамках единого глобального общества. В таком случае понятие «модернизация» описывает движение от периферии к центру современного общества.

Исторически сроки модернизации исчисляются столетиями, хотя можно привести примеры ускоренной модернизации. В любом случае, модернизация – это не раз и навсегда достигнутое состояние, а непрерывный и бесконечный процесс. Развитие общества всегда отличается нерегулярностью и неравномерностью. Каким бы ни был уровень развития, в обществе всегда существуют «отстающие» регионы и «периферийные» группы, составляющие источник постоянной напряженности и противоречий. Это явление связано не только с внутренним развитием отдельных государств. Наличие стран с неоднородным и неодинаковым развитием вносит существенный элемент нестабильности в мировую государственную систему.

Как отмечает в своей диссертации российский социолог А. Б. Болдырев, представляется, что модернизация имеет две основные фазы. До определенного момента своего развития процесс модернизации сохраняет институты и ценности общества и вовлекает их в то, что обычно рассматривается, как прогрессивное движение к совершенствованию. Во время второй фазы модернизация, достигнув ускорения развития и мировых масштабов, рождает новые социальные и материальные проблемы, решить которые традиционным национальным государствам оказывается не по силам [35, с. 20]. Такая неоднородность модернизации отражена в концепции рефлексивной модернизации известного немецкого социолога Ульриха Бека, который вторую стадию модернизации связывал с кризисом индустриального общества и переходом к «обществу риска». Процессы, происходящие в обществе, становятся непредсказуемыми, слишком подверженными влиянию различных неожиданных, совершенно случайных обстоятельств и факторов, их невозможно контролировать. Это означает, что доминирующим должен стать принцип социальной рефлексии и самокритики, основанный на развитии критического мышления, постоянного критического переосмысления социальной реальности.

В 1960-е гг. XX века в западной и постсоветской социологии формируется отдельный круг теорий, получивших название теории «запаздывающей» и «догоняющей» модернизации, которые наиболее активно применялись и применяются, особенно в тех случаях, когда нужно описать и оценить ситуацию, сложившуюся в большинстве постсоветских стран (М. Леви, Н. Наумова, Г. Муталиева, А. Рубцов, В. Руденко, А. Согомонов, В. Федотова

и др.) [186; 227; 222; 312; 314; 338; 339; 375]. Теоретики «запаздывающей модернизации» стоят на эволюционистских позициях, подчеркивая обязательную линейность прогресса и поступательность стадий развития общества. С этой точки зрения страны, не успевшие «вовремя» пройти путь индустриальной модернизации, обязательно должны сделать это, хоть и с опозданием, в противном случае, шансы перейти на следующую, более высокую стадию развития, «догнать» ушедшие вперед страны, отсутствуют.

Большинство российских ученых сходятся на том, что те изменения, которые происходят во многих государствах, образовавшихся в результате распада СССР, могут быть охарактеризованы, скорее, как «догоняющая модернизация», что, конкретно для этих государств, означает сохранение, в значительной мере, черт советской системы. «Быть современным» – значит быть таковым и в своих же собственных представлениях о современности. Черты советской системы сохраняются, прежде всего, за счет устойчивости и распространенности на уровне массового сознания ностальгических (по СССР) настроений. Согласно результатам исследования по Украине, проведенного Социологической группой «Рейтинг» в апреле 2014 года, более трети украинцев (33%) сожалеют о распаде Советского Союза. Несмотря на то, что по сравнению с 2010 годом, количество тех, кто испытывает ностальгию по СССР, уменьшилось почти в 1,5 раза (с 46 до 33%), треть – это слишком много для того, чтобы говорить о полноценной модернизации. Чем старше респонденты, чем меньше их уровень образования и доходов, тем больше они сожалеют о распаде СССР. Вместе с тем, если анализировать в динамике, наблюдается тенденция уменьшения количества таковых во всех возрастных группах без исключения, и ускорение этой тенденции в последние 3–4 года, что для украинского общества является положительным показателем [242].

Итальянский ученый Этторе Гелпи, подчеркивает, что модернизация (по крайней мере, для обществ «догоняющих») оборачивается: а) дуальностью массового сознания; б) отчуждением, утратой идентичности, изоляцией, маргинализацией целых социальных групп и слоев общества [77, с. 156; 78, с. 147]. Значительные слои населения оказываются (или ощущают себя) выброшенными из производственных и общественных процессов. На примере украинского общества к таким маргинальным группам можно отнести следующие: обедневшие слои населения, безработные, люди «третьего возраста», молодежь, эмигранты др. Как отмечают украинские социологи, оперируя эмпирическими данными, если в развитых европейских странах процент маргиналов сравнительно невысок, то в современной Украине большинство населения можно отнести к тем или иным маргинальным группам [164, с. 140; 165, с. 230; 362, с. 83].

Модернизация в «догоняющих» странах – дуальность массового сознания и маргинализация – приводят к дуалистическому обществу в целом. Такую ситуацию П. Штомпка предлагал называть «ложной модернизацией», считая этот термин наиболее подходящим для характеристики процессов изменений, происходящих в постсоветских странах. Под ложной модернизацией понимается несогласованное, дисгармоничное, внутренне противоречивое сочетание трех элементов: 1) современных черт в отдельных областях общественной жизни; 2) традиционных характеристик во многих других областях и 3) имитационных практик современной западной действительности.

В украинском обществе ложная модернизация обнаруживает себя в дуальности а) массового сознания (прежде всего ценностного), б) идентификационных практик, в) институциональных основ жизнедеятельности, что подтверждается результатами исследований [89]. Украинские социологи Е. Головаха и Н. Панина, опираясь на результаты ежегодных мониторингов, делают вывод о том, что специфической чертой переходного, трансформирующегося постсоветского украинского общества является амбивалентность ценностного сознания и, как следствие, двойная институциональная структура. Не имея четких и единых ориентиров, украинцы готовы жить в таком институциональном пространстве, где действуют и старые, и новые институты. Именно противоречивостью (со)существования этих социальных институтов обеспечиваются условия социальной интеграции украинского социума [89, с. 17–20].

Двойная институционализация – следствие недостаточного количества в обществе активных личностей, готовых к изменениям и берущих на себя ответственность за эти изменения (интерналов). Получилось так, что таковых в украинском обществе после распада СССР оказалось очень мало. Но те из них, которые, все же, обладали интернальными качествами, очень быстро приняли новые институциональные правила, не имея при этом легальных путей реализации своего потенциала. Они были ориентированы на смену своего социального статуса, на достижение более высоких (и даже самых высоких) позиций в социальном пространстве всеми доступными способами, в том числе, и нелегальными. Большинство же членов украинского общества – представителей массовых слоев – не обладало интернальными качествами («отголосок» советской системы), пыталось адаптироваться к новым условиям, сохраняя при этом старые статусные позиции. Сохранение старых статусных позиций давало ощущение надежности и стабильности (по крайней мере, в перспективе). Ради сохранения статуса большинство готово было принять ситуацию

сосуществования старых и новых социальных институтов, потому что изменения, произошедшие с распадом СССР, требовали совершенно новой институциональной системы, а разрушение старых институтов обязательно повлекло бы за собою кардинальное статусное перераспределение, сопровождающееся крушением, исчезновением многих статусных позиций.

На макроуровне процессом, в определенном смысле, тормозящим модернизацию, является глобализация. В этом отношении красноречиво высказалась В. Г. Федотова: «... Догонять и имитировать в ее (*глобализации, курсив наш. И. Н.*) условиях – значит обрекать себя на прогрессирующее отставание...» [375]. В связи с этим в последнее время в отношении социальных изменений, особенно тех, которые происходят на постсоветском пространстве, все чаще употребляется термин «трансформация».

Еще один вид социальных изменений, о котором мы будем упоминать на страницах данной монографии, особенно, когда речь пойдет об изменениях в системе образования – это реформирование. Реформирование – процесс преобразования (государства, отрасли, сферы деятельности), осуществляемый законодательным путем, в целях улучшения реальной ситуации, начинаемый властью по необходимости. Реформирование предполагает коренные изменения, затрагивающие все то, что давно стало привычным, устоявшимся, традиционным для общества. Конечной целью реформирования является получение абсолютно новых форм, кардинально отличающихся от тех, которые были ранее.

В отличие от реформирования, модернизация представляет собой такой вид изменений, который приемлет сохранение старых форм, однако, нацелен на их усовершенствование, обновление, приведение в соответствие с новыми требованиями и нормами, условиями окружающей среды.

И модернизация, и реформирование – процессы, сопровождающие трансформацию общества. В отличие от транзита, модернизации и реформирования, трансформация – открытый процесс изменений, не имеющий заданной цели, не предполагающий имитации, перенимания какой-то конкретной модели общества или же конкретного результата (положительного или отрицательного). Модернизация и реформирование – это процессы изменения, имеющие конкретные цели, их можно рассматривать, как попытку упорядочить, направить, «усмирить» стихийность трансформационных процессов. В контексте трансформационной проблематики расшифровать название данной монографии можно было бы следующим образом: оптимизация, упорядочение трансформационных процессов общества через модернизацию/реформирование образования.

Многие современные теории модернизации (неомодернизации

Э. Тирикьяна, контрмодернизации А. Турена, демодернизации А. Коэна, модернизации без вестернизации С. Хантингтона, позднего модерна Э. Гидденса, рефлексивной модернизации У. Бека), можно охарактеризовать, как переходные от неозоволюционной парадигмы к теориям социальной трансформации.

Анализ современных научных представлений о трансформации, позволяет определить ее, как процесс глубинных качественно-количественных изменений, затрагивающих и пронизывающих все уровни социума (институциональный, структурный, личностный), в результате чего социум приобретает новые системные свойства, качества и характеристики.

Термин «трансформация» возникает в ответ на необходимость оценки качественной характеристики коренных изменений системы, носящих необратимый характер и образующих определенное состояние перехода в новое качество на пути к формированию ее будущей модели. Некоторые ученые считают, что трансформацией можно и нужно управлять, задавая и вырабатывая меру должных изменений, осуществляя отбор наиболее существенного и перспективного, адаптируя общество к изменениям среды через постановку целей, разработку программ, проектов, новых технологий, разрешение противоречий и т. п. [142, с. 305].

Трансформация общества – процесс многоплановый и многовекторный, он охватывает абсолютно все сферы жизнедеятельности социума, при этом в каждой из этих сфер может развиваться в разных направлениях. Поэтому, нередко ученые говорят и пишут не о трансформации, а о трансформациях. Те же из них, которые хотят заострить внимание на всеобщности и системности глубинного, качественного изменения всего общества как системы, определяют этот процесс термином «социетальная трансформация».

Базовой научной работой, посвященной трансформации, считается труд К. Поляни «Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени» [288]. Безусловно, в своем интересе к трансформационному процессу этот ученый не одинок. Весомый вклад в научное объяснение трансформации вносит не менее известный социолог П. Штомпка, который обращает внимание на качественно-количественный характер трансформационных изменений [422, с. 41].

В целом, всех ученых, которые когда-либо занимались и занимаются изучением трансформационных процессов, можно разделить на группы, в зависимости от того, какой подход используется в качестве теоретико-методологической основы их научных рассуждений.

В контексте социокультурной динамики, с позиции социокультурного

подхода трансформация общества исследовалась А. Ахиезером, Д. Беллом, З. Голенковой, А. Гуревичем, М. Каганом, С. Лурье, Н. Лапиным, А. Панариным, П. Сорокиным, Э. Шилзом и др. По мнению этих ученых, любые социальные изменения определяются именно развитием культуры, поскольку именно культура формирует новые стандарты социального, смыслового бытия, социального взаимодействия.

Значимость структурных и функциональных изменений в качестве движущих сил трансформации всего общества раскрывается в работах П. Бурдьё, Т. Заславской, Т. Парсонса, Д. Уолша, П. Штомпки, Ш. Эйзенштадта. Если точнее, с позиции перечисленных выше ученых, основанием трансформационных процессов выступают социальные действия и коммуникация в целом, повышение активности представителей тех или иных социальных групп.

В сфере проблематики социальных трансформаций активность проявляют сторонники теории волнового развития социальных систем, синергетики, теории социальной самоорганизации и цивилизационного подхода – А. Аверьянов, В. Афанасьев, В. Бранский, В. Василькова, С. Курдюмов, Н. Моисеев, А. Панарин, С. Пожарский, Ю. Яковец и др. Трансформация рассматривается как результат «перекодировки» ритмов, волн, циклов, господствующих в обществе, как движение общества от порядка к хаосу и наоборот. Внутренняя трансформация общества как цивилизации происходит в результате формирования новых структур в его пространстве посредством актуализации и активизации новых факторов-смыслов, имеющих символическую природу.

В последнее время наблюдается тенденция роста количества работ авторства российских и украинских ученых, представляющих результаты исследований трансформационных процессов в разных сферах жизнедеятельности – экономической, политической, культурно-образовательной, демографической и др. (А. Данилова, В. Иноземцева, Л. Никифорова, В. Розина, А. Сенявский, М. Пешкова и др.). В частности, рассматриваются предпосылки и последствия изменений в структуре рынка труда и занятости, властных отношений, политического сознания и политических институтов, исследуются тенденции массовизации образования, феномены «демографической ямы» и депопуляции, миграционные процессы и прочее.

Исследованию различных аспектов социальной трансформации уделяли внимание также такие украинские и российские ученые, как В. Бурлачук, Е. Головаха, Т. Загороднюк, О. Куценко, Н. Панина, В. Степаненко, В. Тарасенко, М. Шабанова и др. [86; 88; 128; 182; 409].

Анализ многочисленных трудов и публикаций показывает, что западная

социологическая мысль в большей степени ориентирована на выведение неких универсальных оснований и принципов трансформации общества как системы (социетальной трансформации). В отечественной (как и ближнего зарубежья) научной литературе внимание концентрируется, преимущественно, на частных процессах, результатах трансформации в конкретных сферах или подсистемах общества (социальных трансформациях). Работ, раскрывающих системное и целостное видение природы и механизмов трансформационных процессов, особенно происходящих в постсоветских странах, очень мало.

На страницах данной монографии мы неоднократно упоминали о том, что многие классики социологической мысли рассматривают изменение общества, как преобразование системы, результат ее роста. Современный российский ученый Н. Милявская во главу угла своей диссертационной работы ставит вполне закономерный вопрос: можно ли такие преобразования считать выражением социальной трансформации? [220 с. 6]. Положительный ответ на этот вопрос дает белорусский социолог А. Данилов на страницах своей книги под названием «Переходное общество: проблемы системной трансформации». Автор анализирует и тщательно прописывает стадии трансформации, как процесса, нацеленного на новое качество явления или системы [102, с. 10–11]. Ученый делает совершенно справедливый, на наш взгляд, хоть и не являющийся инновационным, вывод о том, что любая социальная система самовоспроизводится и приобретает состояние относительной устойчивости благодаря структуре, которая является итогом активности элементов системы, их организации и упорядочивания и в этом смысле может быть рассмотрена, как некий «закон связи элементов» [102, с. 71]. Следовательно, любые кардинальные изменения системы связаны с изменениями в ее социальной структуре, берущими начало на элементарном уровне. Однако, А. Данилов так и не дает ответа на извечных вопрос социологии, касающийся связи между объективным и субъективным: что следует рассматривать в качестве элементов системы общества, с которых начинаются изменения? Но, похоже, ученый к этому и не стремится, поскольку, как и Н. Луман, рассматривает субъективное начало, как объективную сторону системы общества.

В рамках данного подраздела мы постараемся ответить на этот вопрос, при этом сделаем акцент на модели(-ях) изменения постсоветских обществ, поскольку к их числу относится и Украина. И если уж одной из главных целей данной монографии является формулировка конкретных рекомендаций в отношении разработки таких образовательных технологий, которые могли бы способствовать положительным изменениям в обществе, мы должны

привязаться к «конкретному» обществу – украинскому, имеющему «свою» специфику, «свою» историю изменений.

В социологической и (не только) научной литературе трансформационные процессы украинского общества связывают, прежде всего, с распадом Советского Союза, говоря при этом о постсоциалистической трансформации. Сам момент постсоветского перехода был очень резким, а поэтому довольно болезненным не только для Украины, но и для всех стран бывшего СССР без исключения. В научной литературе проблемы постсоветских обществ наиболее часто анализируются с экономической точки зрения и связываются, прежде всего, с переходом к рыночной (или смешанного типа) экономике. Тем не менее, тот факт, что постсоветский период – это период трансформаций (т. е. глубинных системных качественно-количественных изменений всего общества, его социальной структуры, социальных институтов), сомнению не подвергается. Как следствие, постсоветский период ознаменован целым рядом социальных проблем, большинство из которых для украинского общества остаются актуальными и по сегодняшний день. Крайне высокие показатели уровня безработицы и бедности, социальная поляризация, колоссальный разрыв между «бедными» и «богатыми», крушение прежней системы ценностей и несформированность новой, девальвация общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей, тех, которые являются основой «здорового» общества – вот далеко неполный перечень проблем, которые не только остались неразрешенными, но с течением времени, еще более обострились. Избежать подобных негативных последствий трансформационных процессов не представляется возможным. Однако, можно уменьшить границы и глубину их проявления, нейтрализовать тот социальный негатив, который они несут.

В арсенале постсоветской социологии, есть очень весомые и значимые в теоретико-методологическом плане работы, посвященные трансформации именно постсоветских обществ. В частности, речь идет о концепциях постсоветских трансформаций Т. И. Заславской и Н. В. Паниной.

Татьяна Ивановна Заславская – автор деятельностно-структурной концепции социетальной трансформации общества, которая, на наш взгляд (и в этом мы солидарны со многими отечественными, российскими и др. социологами) [127, с. 130; 409, с. 21], является наиболее органичной и обладает достаточно мощной объяснительной силой в отношении процессов, происходящих в постсоветских странах, в том числе и в Украине.

Заславская определяет сущность трансформации, как возрастание способности общества к социальным преобразованиям. Выстраивая теоретическую схему трансформационного процесса, она подчеркивает

важность преобразования базовых институтов общества (экономики, политики, права, образования), подчеркивая, что это преобразование является и причиной, и следствием социальных изменений. При этом подчеркивается, что решающую роль в преобразовании институтов играет массовое поведение и, фактически, преобразование любого социального института можно представить, как результат устойчивой согласованной деятельности множества социальных субъектов в соответствующей сфере жизнедеятельности социума. В качестве субъектов могут выступать сильноресурсные социальные общности, группы и даже отдельные лица, заинтересованные в изменении существующего социального порядка. Следуя такой логике, социальный механизм трансформационного процесса, по Заславской, включает субъектов, инициирующих этот процесс, содержание их социальных (целенаправленных) действий, а также взаимосвязь этих действий с массовыми процессами, вызывающими сдвиги институциональной и социальной структурах общества [134]. Следует отметить, что ученый подчеркивает значимость и весомость роли не только субъектов макроуровня (больших социальных групп, например, классов), но и субъектов микроуровня, активность и массовость которых становятся мощным толчком и двигателем институциональных сдвигов. Заславская отмечает, что нередко эта роль недооценивается учеными, которые склонны относить субъектов микроуровня скорее к разряду «заложников», происходящих социальных изменений. Однако такое мнение является ошибочным, поскольку именно эти субъекты формируют благоприятную среду социальных изменений.

Разрабатывая теорию социальной трансформации, Т. И. Заславская имела целью предложить вниманию научной общественности такую модель процесса социального или, если точнее, социетального² изменения, которая могла бы послужить на практике «инструментом» для измерения качественного перерождения постсоветских обществ, определения социальных координат, как критериев движения вперед, что является чрезвычайно важным, т. к. если эти критерии будут найдены, то и процесс поступательного развития страны можно будет восстановить [132]. Но необходимость поиска «координат» в социальном пространстве требует определения соответствующих «осей» и плоскостей этого пространства.

² Напомним, что для пояснения термина «социетальный» мы обращались к теоретическим наработкам Э. Тирикьяна, согласно которым аккумуляция большого количества социальных изменений, происходящих на микро- и макроуровне социального взаимодействия, социальной реальности, приводит к социетальному, (системному; макро-) изменению, которое предполагает переход к новому качеству.

Заславская в качестве таковых выделяет следующие оси: 1) институциональную; 2) социальной структуры; 3) человеческого потенциала. Для пояснения своей позиции, она проводит интересную аналогию. Институциональная ось отражает качество правил «игры» (правил социального взаимодействия). Если эти правила нелепы или непонятны, то «игра» не состоится либо пойдет не так, как нужно и не приведет к желаемым результатам. Институты порождают «правила игры», роли и статусы, как некие объективные позиции, существующие независимо от людей, их желаний и представлений о мире. Распределение по этим позициям индивидов и групп происходит на уровне социальной структуры как второй оси системы координат социального пространства. Для того, чтобы игра состоялась, недостаточно просто знать правила, необходимо, чтобы команда хорошо играла. А для этого нужно, чтобы каждый член этой команды занимал свое место. Причем, для успешного исхода игры необходимо, чтобы это место в команде определялось, исходя из способностей и возможностей «игрока». К примеру, как в американском футболе: есть «ретернер», который должен быть ловким и быстрым, для того, чтобы с максимальной скоростью доставить мяч по назначению, а есть его «защитники», которые должны быть сильными и массивными для того, чтобы отражать нападения на ретернера со стороны противника. То же самое можно сказать и в отношении общества. Для того, чтобы оно развивалось, необходимо, чтобы каждый человек (или хотя бы большинство) стоял на «своем месте», т. е. занимался тем делом, которое у него получается лучше всего, к чему есть предрасположенность. Ведь ни для кого не секрет, что люди обладают разными качествами, способностями и талантами: кому-то дано петь, кому-то – стихи писать, а кому-то – управлять и т. п. И здесь переходим в третью плоскость социального пространства – плоскость человеческого потенциала. Речь идет о качествах «игроков» как субъектов социального взаимодействия. При этом учитываются не только индивидуальные или групповые качества, но и «командные» (насколько «сыграны» игроки, помогают они друг другу или мешают, понимают ли друг друга с полуслова, с одного только взгляда или для этого требуются максимум разъяснительных действий, занимающих много времени). По сути, имеется в виду то, что Э. Дюркгейм понимал под социальной солидарностью.

В своих лекциях Т. И. Заславская делает акцент на том, что все три характеристики трансформации (оси, поля изменяющегося социального пространства) иерархично расположены по отношению друг к другу. Самый верхний слой – институциональный. Не составит особого труда ни одному из желающих ознакомиться с официальными законами и правилами того или иного государства. Однако, такое знакомство вряд ли приблизит

заинтересованного субъекта к тем социальным реалиям, которые, действительно имеют место в данном обществе. Институциональная система включает и культурные нормы, на основе которых строится поведение людей. Социальная структура заложена ниже институциональной. Как высказывается Т. И. Заславская в одной из своих лекций: «Если можно издать закон, разрешающий частную собственность, т. е. создать институт частной собственности, то издать закон о создании среднего класса ни в коей мере невозможно» [402.]. Это возможно сделать только через институциональную структуру: так перестроить социальные институты, чтобы начал «наращиваться» средний класс.

И самый глубинный слой представлен человеческим потенциалом. Этот слой наименее управляем. Тем не менее, вполне очевидным является то, что именно социальная структура может способствовать/препятствовать развитию этого потенциала. Если у индивидов и/или групп есть возможность вхождения в те или иные социальные слои, классы за счет активной деятельности, если открытость социальной структуры этому способствует, то именно это они и будут делать: учиться, получать второе, третье, дополнительное образование, самосовершенствоваться, активно искать подходящую работу. Если структура только создает видимость возможности такой социальной мобильности, то вряд ли можно говорить о приращении человеческого потенциала в тех масштабах, которые необходимы для развития всего общества.

Получается, что оси социального пространства образуют три слоя, причем, чем ниже слой, тем он важнее с точки зрения глубинных, коренных, качественных изменений общества. По мнению Т. И. Заславской, именно с этого слоя нужно было начинать реформирование российского общества после распада СССР. Если бы именно так было сделано, возможно, Россия, как и многие другие страны, допустившие аналогичную ошибку (в числе которых и Украина), были бы намного выше в своем развитии, чем сегодня. Ученый утверждает, что в период перелома правительство должно думать, в первую очередь, о том, как усовершенствовать систему образования, чтобы повысить уровень образованности людей, обеспечить всем равные шансы (само)развития, (само)реализации (в том числе и профессиональной), повышения уровня активности. Ошибка «реформаторов» (не только постсоветского периода, но и современных) заключается в том, что их устремления направлены, в первую очередь, на институциональные изменения перемены.

Т. И. Заславская не только предлагает оси для измерения степени «трансформированности» общества, глубины происходящих изменений, но

и старается на этой основе дать оценку реальным социальным процессам. Оценивая положение постсоветской России, она делает следующие выводы: 1) формально-правовые нормы (как правила игры) в массовом масштабе не реализуются, через них переступают, а социальное взаимодействие основывается скорее «на понятиях», чем на законах; 2) принцип распределения индивидов и групп в «ячейках» социальной структуры далек от меритократического, как следствие – резкая поляризация общества, которая, безусловно, не остается незамеченной и уж точно не воспринимается, как справедливая, что не только не способствует процессу развития общества, но двигает этот процесс в обратном направлении.

Основной движущей силой процесса трансформации, согласно концепции Т. И. Заславской, является взаимодействие акторов. Со ссылкой на Г. Г. Дилигенского, актора можно определить как социального субъекта, который проявляет стремление и способность не просто к взаимодействию с другими людьми, но к объединению с ними. Причем, актор наделен не только мотивационно-волевыми качествами, но и культурными характеристиками, стимулирующими его (взаимо)действия [108, с. 410–411]. Т. И. Заславская, хоть и не принципиально, но разграничивала понятия «актор» и «субъект». Она отмечала, что в одних социальных обстоятельствах не все акторы проявляют субъектность (и могут, как бы, идти на поводу, плыть по течению, сливаясь в единую массу с другими акторами), в других же случаях – не все субъекты являются акторами (например, когда они обладают большими полномочиями и правами, могут активно действовать, решать, менять, однако не делают этого и ведут себя пассивно). По мнению Т. И. Заславской, акторами трансформационного процесса являются те социальные субъекты, действия которых непосредственно вызывают или косвенно влекут за собой сдвиги в базовых институтах общества (независимо от осознания этого самими субъектами) [132, с. 20]. По Заславской, в качестве социальных акторов, не зависимо от уровня трансформационного процесса (микро-, мезо-, макро-), могут выступать только индивиды. Микроакторы – обычные люди и их действия; мезоакторы – люди, наделенные определенными полномочиями управлять и влиять на деятельность других людей, организовывать эту деятельность на местном, локальном уровне (государственные служащие, представители мелкого и среднего частного бизнеса и т. п.); макроакторы – крупные представители властной и бизнес-элиты общества, от решений которых зависит устройство общества, действия которых могут иметь глобальные социальные последствия.

Микроуровень трансформации – качественные изменения базовых социальных практик взаимодействия людей во всех сферах деятельности.

Т. к. совокупность определенных социальных практик является формой реализации соответствующего социального института, не только изменения на уровне институтов могут повлечь за собою изменение практик, но и наоборот. И все же институциональные изменения всегда влияют на практики, а вот изменения на уровне практик могут и не коснуться институтов.

Такие рассуждения вылились в основной вывод Т. И. Заславской относительно механизма и движущих сил социетальной трансформации. Человеческий потенциал, по мнению Т. И. Заславской – главное, что определяет развитие общества, степень, глубину его преобразования и качество состояния. При этом человеческий потенциал определяется, как комплексная характеристика составляющих общество людей, совокупность физических и духовных сил индивидов и групп, которые могут быть использованы для достижения индивидуальных, групповых и общесоциальных целей, включая расширение потенций человека и возможностей их (само)реализации.

Человеческий потенциал включает в себя четыре компоненты: (1) социально-демографическую; (2) социально-экономическую; (3) социокультурную и инновационно-деятельностную. От себя добавим, что именно образование, которое по Т. Заславской является ядерной характеристикой социокультурной компоненты, становится фактором, в той или иной мере обеспечивающим развитие всех обозначенных выше компонент. Однако, как было обозначено во введении данной монографии, конкретно о роли образования, как факторе социальных изменений, речь пойдет в одном из последующих ее разделов. В рамках данного подраздела определим эту роль только в общих чертах.

Возможно, влияние образования на рост/снижение социально-демографического потенциала, представляется весьма слабым, однако, оно все же есть. К примеру, рассмотрим такой показатель, как соотношение браков и разводов. Как подтверждают исследования, возраст и уровень образования супругов влияют на вероятность того, что брак закончится разводом. Некоторые исследователи в своих работах приводят данные, свидетельствующие о том, что уровень образования и число разводов обычно обратно пропорциональны. Однако, те семьи, в которых жена имеет научную степень выше бакалавра (преимущественно это касается стран дальнего зарубежья) в большей степени подвержены риску распада. Вероятно, это связано с тем, что вместе с уровнем образования возрастает экономическая и социальная независимость женщины [396, с. 83]. Высокий процент разводов – одно из наиболее неблагоприятных явлений в брачно-семейной сфере

современной Украины, свидетельствующее о сложности формирования и развития семейных отношений в обществе, их нестабильности.

Более заметным является влияние образования на развитие социально-экономического потенциала, который определяется рядом показателей, среди которых на первом месте занятость и качества человека, как работника и профессионала. Очевидно, что эти показатели напрямую связаны с образованием во всех его смыслах и значениях.

Не менее заметной представляется взаимосвязь образования и инновационно-деятельностного потенциала общества. На сегодняшний день одна из важнейших функций образования – развитие личности активной, инициативной, креативной, критически мыслящей. Заславская пишет, что главное в развитии инновационно-деятельностного потенциала – это установка на деятельность. Тот факт, что результатом образования сегодня должны быть не только и не столько знания, умения и навыки, сколько компетенции (как потенции успешной практической деятельности на основе полученных знаний) свидетельствует о том, что образование играет одну из главных ролей в формировании установки на деятельность.

И, конечно же, именно образование является основным показателем и ресурсом развития социокультурного потенциала общества. По мнению Т. И. Заславской, именно этот (социокультурный) аспект человеческого потенциала является его самой глубокой, базовой характеристикой. Однако, и в этом отношении диагноз российскому (как и украинскому) обществу ставится неутешительный. Образование не справляется ни с обеспечением рынка труда необходимыми кадрами, ни с формированием зрелой гуманной, высоконравственной личности, ни со многими другими функциями. Но главное, образование не выполняет свою основную (с социологической точки зрения) обязанность, возлагаемую на него обществом, связанную с обеспечением меритократического принципа воспроизводства социальной структуры, оно не способствует «справедливой» селекции, выравниванию социальных шансов, а наоборот, усугубляет ситуацию социальной поляризации.

Эмпирические исследования, проведенные не так давно отечественными социологами, свидетельствуют о том, что массовизация образования, в частности, высшего, не привела к выравниванию социальных шансов индивидов и групп. Эмпирически подтверждается тенденция поляризации образовательных возможностей. «Жертвами» неравенства в образовании становятся, в большинстве случаев, выходцы из низших социальных слоев. Шансы получить высшее образование у детей, чьи родители имеют только неполное среднее, среднее либо среднее специальное образование, весьма

ограничены. Более того, часть молодых людей, далеких от вершины социальной пирамиды, принимая во внимание ограниченность своих шансов на достижение высоких позиций в обществе, корректирует свои ориентации в сторону занижения этих позиций (в том числе в образовательной сфере) уже на стадии формирования предпочтений. Это связано с переменами ценностного плана, с изменениями в самоидентификации [249, с. 26].

Если структура не предоставляет возможности социальной мобильности, если она недостаточно открыта для этого, человеческий потенциал, как двигатель трансформационного процесса и развития общества в целом, не будет наращиваться в необходимых масштабах. Открытость структуры обеспечивается посредством института образования. Следовательно, на первое место выступают проблемы, связанные с изменением системы образования таким образом, чтобы она, действительно, обеспечивала равенство возможностей выходцам из разных слоев общества.

Приблизительно в таком же ключе рассуждала и Наталья Викторовна Панина – отечественный социолог, одним из первых начавший исследование постсоветской трансформации украинского общества. Она разрабатывала нормативно-личностную концепцию трансформации. При этом под нормами понимались определенные стандарты действия, регулирующие поведение людей в различных сферах жизнедеятельности, в зависимости от их принадлежности к определенной социальной группе [262].

Трансформирующееся общество – это нестабильное общество, основной характеристикой которого является разрушение системы норм и ценностей. Сам процесс трансформации рассматривался Н. В. Паниной, как пребывание общества в переходном состоянии, когда старая система норм и ценностей уже разрушена, поскольку не выполняет своих функций, а новая еще не сформирована. Когда общество пребывает в таком состоянии, происходит разрушение или, как минимум, деформация старой статусно-ролевой структуры. Это значит, что индивиды высвобождаются из-под влияния институтов, их действия получают свободу, становятся мало предсказуемыми, однако, набирают силу в отношении обеспечения социальной динамики. А согласно общей теории систем, как и методологии синергетики, когда общество пребывает в таком переходном состоянии, для которого характерно преобладание процессов хаотизации над процессами структурирования, личностные качества, особенности сознания и психики индивидов приобретают вес в качестве фактора, задающего векторы его (общества) развития.

Состояние хаоса, связанное с переходным периодом общества, Н. В. Панина обозначает классическим социологическим термином –

«аномия». Однако понимает его не совсем классически, а скорее «синергетически», как специфическое состояние социальной организации, знаменующее переход системы к новому порядку, который происходит за счет того, что приобретают большую значимость изменения, происходящие на уровне индивидуального сознания членов общества, индивидуальных ценностных предпочтений и ориентаций. Другими словами, качественные изменения в обществе начинаются именно с микроуровня. Выход же из состояния хаоса (аномии) зависит от ресурсов психического состояния членов общества, от удельного веса в нем личностей, обладающих психологической устойчивостью к происходящим изменениям, готовностью к тому, что эти изменения произойдут. Речь идет об интернальном типе личности. «Интернал» – это личность, уверенная в себе, решительная, креативная, стремящаяся к лидерству, с высоким уровнем личной ответственности за все происходящее, умеющая найти консенсус [128, с. 71]. Интернальный тип личности также характеризуется развитым чувством ответственности за свою собственную судьбу, как и за судьбу близких (и не очень близких) людей, за свои социальные действия. Для того, чтобы общество успешно вышло из состояния хаоса, качественно изменилось и продолжило успешно развиваться, необходимо, чтобы «интерналов» в нем было около 40 % (именно столько их в развитых европейских государствах). Несмотря на то, что исследования Н. В. Паниной [262] подтвердили повышение уровня интернальности среди украинской молодежи в период с 1991 по 2000 гг., все же в Украине «интерналов» всегда было очень мало (около 13–15%) [140, с. 92], по крайней мере, до недавнего времени. Подавляющее большинство украинцев не соотносило себя с людьми, для которых важно быть творческими (чего нельзя сказать о европейцах). Большинство украинцев всегда боялось перемен и ратовало за стабильность из-за неуверенности в себе, своих способностях, личных жизненных силах. Такое психологическое состояние тотальной неуверенности Н. В. Панина определяла, как «аномическую деморализованность». Данные проведенных ею и под ее руководством исследований свидетельствовали о том, что показатели уровня аномической деморализованности находятся в обратной корреляции с показателями уровня образования. Другими словами, чем ниже уровень образования, тем выше уровень аномической деморализованности личности. Следовательно, можно сделать вывод о том, что образование является тем социальным институтом, который может обеспечивать «профилактику» такого состояния и создавать благоприятные условия для формирования качеств интернальной личности. Согласно таким рассуждениям, именно образование создает человеческую платформу для социальной

трансформации, глубинных социальных изменений. Однако, учитывая тот факт, что даже высшее образование у нас сегодня стало массовым, а общий удельный вес личностей-интерналов при этом (до недавнего времени) оставлял желать лучшего, можно сделать вывод о том, что институт образования по каким-то причинам не справляется со своими функциями. Стало быть, в образовании нужно что-то менять.

В заключение подчеркнем, что концепции постсоветских трансформаций Т. И. Заславской и Н. В. Паниной в первом приближении могут показаться кардинально отличающимися, поскольку имеют разные теоретические основания, однако, при более тщательном анализе очевидной становится их взаимодополняемость, на основе чего можно сделать ряд выводов, важных с точки зрения наших дальнейших рассуждений.

(1) Обе концепции являются антропоцентрическими, то есть человек (его личностные качества и характеристики) рассматривается как ресурс изменения социальной реальности. В свою очередь, изменение социальной реальности – результат осмысленных социальных действий индивидов (актеров, субъектов) обусловленных их социально-психологическими, психическими качествами. Человек – носитель человеческого потенциала, развитие которого является основным импульсом социальных изменений.

(2) Со слов А. Щюца, «в противоположность миру природы социальный мир – это мир, конституированный смыслом» [429, с. 50], а «продуцентами» и носителями смыслов могут быть только люди, поскольку только для людей смысл имеет значение. Следовательно, на наш взгляд, трансформация социальной системы, это не просто структурные и институциональные изменения. Коренные качественные изменения социальной реальности, как результат социальной трансформации, могут произойти только в результате изменения смыслов, которыми люди наделяют эту реальность, а, следовательно, трансформация начинается с индивидов и имеет субъективные основания. Системная трактовка социальной трансформации, как коренного изменения сложной самоорганизующейся социальной системы, каковой является общество, должна обязательно включать специфику процесса самоорганизации, который становится возможным только в результате когерентного взаимодействия индивидуальных человеческих сил, мотивов, стремлений, целей и т. п. Полностью поддерживаем утверждение уже цитируемой нами на этих страницах Н. Милявской, которая пишет: «... Можно полагать, что вне субъекта социальная органическая система не создает предпосылок и основания для своей трансформации, и самоорганизация, следовательно, выступает важной формой проявления субъективной стороны социального развития, как особого типа объективности. Поэтому

внутреннюю сущность социальной системы составляет процесс самоорганизации, в которой происходит своеобразное объективирование субъективного через его интеграцию и координацию...» [220, с. 20].

(3) Из вышеизложенного следует, что изначально к преобразованиям должны быть готовы члены общества, то есть преобразовательная способность общества вырастает из преобразовательного потенциала личностей, его наполняющих. Способность преобразовывать является необходимой составляющей человеческого потенциала, который оказывает огромное влияние на ход и направленность трансформационного процесса, как и на его результаты.

(4) Очевидно, что концепция Т. И. Заславской имеет отчетливые признаки социоцентрического подхода (социального холизма): социальные институты – основные регуляторы порядка в обществе. И это действительно так, однако, только в условиях относительной социальной стабильности, в условиях относительной устойчивости социальной структуры, определенности статусов и, как следствие, социальных ролей. Н. В. Панина утверждает, что в условиях социальной трансформации, переходности, нестабильности общества, социальные институты теряют свою принудительную силу и больше не в состоянии обеспечивать социальный порядок. В такой ситуации решающую роль играют не институты, а социальные действия индивидов.

(5) Согласно рассмотренным в данном подразделе концепциям, трансформации происходят в некотором субъективно-культурном континууме. Субъективная детерминация процесса социальной трансформации – это когда внутренне состояние индивидов и групп, как социальных субъектов становится образом нового общества, его субъектной проекцией. Институт образования обладает всеми необходимыми средствами, чтобы «произвести» такие преобразования внутреннего состояния субъекта.

(6) Под преобразованием внутреннего состояния субъекта понимается развитие интервальных качеств (обучающихся) и педагогического мастерства (обучающих) по развитию этих качеств. Интернальная личность – субъект микроуровня трансформационного процесса. Педагог, призвание которого – развивать интернальные качества, может рассматриваться как субъект мезоуровня. Ну, и субъектами макроуровня являются представители власти (особенно имеющие прямое отношение к Министерству образования), которые в период перелома должны думать, в первую очередь, о том, как усовершенствовать систему образования, чтобы (а) способствовать развитию интернальных качеств; (б) обеспечить открытость социальной структуры, то есть, равные шансы развития и реализации этих качеств у выходцев из всех

слоев общества; (в) обеспечить процесс образования такими педагогическими кадрами, которые, действительно, могли бы стать полноценными субъектами образовательного процесса и мезоакторами социальных изменений. Ошибка «реформаторов» (не только постсоветского периода, но и современных), как макроакторов трансформационных процессов, заключается в том, что их устремления направлены, в первую очередь, на институциональные изменения, а не на развитие человеческого потенциала и расширение возможностей его реализации.

В заключение отметим, что концепции постсоветских трансформаций Т. И. Заславской и Н. В. Паниной легли в основу многих социологических исследований, проводимых отечественными и зарубежными социологами в последние годы. Результаты этих исследований подтвердили, что процесс социальной трансформации в Украине, как и во многих странах постсоветского пространства, далек от завершения. Именно поэтому те изменения, которые происходят сегодня в нашем обществе, мы склонны называть именно трансформацией, а роль образования в изменении общества рассматривать с позиции теории социальной трансформации.

1.1.4. Системно-кодовая модель социальных изменений как теоретико-методологический конструкт³ меняющегося общества

Всё сущее имеет конструкцию, в противном случае оно не могло бы существовать.

И. Кант

Вслед за К. Марксом, К. Мангеймом, Дж. Александером и другими социологами мы придерживаемся той точки зрения, что миссия социологии и каждого социолога заключается не только в том, чтобы объяснять общество, в котором мы живем, но и изменять его, для чего, собственно, и нужны все эти объяснения. И реализация этой миссии не представляется возможной

³ *Модель-конструкт* – дедуктивно-гипотетическое построение, замещающее реальный объект, снимающее его противоречия. На основе модели-конструкта строится инвариантная структура, вводятся строгие, аксиоматические правила ее изучения. Идеальные построения сопровождаются формализацией, при которой наблюдается абстрагирование от конкретных объектов и фактического разнообразия.

без проникновения в глубины социального микроуровня. Немного перефразируя слова Дж. Александра, отметим, что если целостность общества основывается на коллективном его понимании (что, в общем-то, ни одним социологом никогда не ставилось под сомнение), то изменение общества представляется возможным, в том числе (если не в первую очередь), через изменение этого понимания [443, с. 194].

Когда мы хотим показать разнообразие направлений социологической (и не только) научной мысли, как правило, употребляем термин «парадигма», который означает совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемую и разделяемую научным сообществом и значительной частью его членов. Каждому социологу хорошо известны основные парадигмы в социологии: (структурный) функционализм, конфликтологическая и феноменологическая, (социальный) конструктивизм, неомарксизм и др. Более общий взгляд на социологическую теорию позволяет выделить, так называемую «объективистскую» и «субъективистскую» парадигмы. Вся история социологической мысли разворачивалась, как постоянная борьба между теориями, концепциями, подходами, представляющими ту иную парадигму. К «объективно-предметным» относятся различного рода натуралистические концепции, в которых проводится аналогия между общественными явлениями и явлениями природы, а все происходящее в обществе объясняется с точки зрения естественных законов (О. Конт, Г. Спенсер и др.). К числу «объективистских» относятся и ненатуралистические теории и концепции (например, К. Маркса), которые также сравнивают человеческое поведение с механизмом, автоматически реагирующим на какие-либо внешние силы, как своего рода раздражители. Например, К. Маркс не отрицает специфически субъективного характера человеческой деятельности, много пишет о значимости сознания в общественной жизни, при этом сознание рассматривается, как социальный феномен и исключительно в рамках объективно-предметной методологии. Из работ К. Маркса (как и других «объективистов»), следует, что социальный порядок, возникающий под влиянием внешних сил, является предсказуемым, подчиненным определенным законам и принудительным для человека.

В противовес объективистским взглядам на социум и происходящие в нем процессы, сторонники методологии, условно обозначенной нами, как «субъективно-ценностная» или «субъективно-смысловая», акцентируют внимание на мотивах действия, ценностных приоритетах индивидов, групп и общества в целом (представлениях о плохом/хорошем, должном и т. п.). В основе этой методологии, которая к концу XIX века становится типичной для западной социологической мысли, лежит тезис об особой роли сознания

и смыслов в человеческой деятельности и в жизни общества. При этом сам сознательно-смысловой фактор трактовался по-разному. Например, по мнению Ф. Знанецкого, социолог не может уподобляться естествоиспытателю, его внимание должно быть сконцентрировано на ценностных основаниях человеческой деятельности. П. Сорокин считает обязательным для социолога учет принятых в обществе смыслов и значений, что обуславливает использование так называемого «логико-значащего» метода. На весомости (в качестве основания для социального действия) принятых в обществе значений и разделяемых символов настаивает Т. Парсонс, в результате чего разрабатываемая ученым теория получает название «волюнтаристской».

Субъективизм, противостоящий объективизму, натурализму и позитивизму, образует целое направление в западной социологии – понимающую социологию. В американских учебниках методологию, используемую представителями данного направления, называют «интерпретативной». Уже во взглядах таких социологов, как М. Вебер, Г. Зиммель, У. Томас и др., то есть в теориях конца XIX – начала XX века, специфика понимающей социологии обозначилась достаточно четко. Ее идеи по сей день увлекают многих представителей социологической мысли, которые придают этим идеям современное звучание, перестраивают, дополняют и трансформируют. Однако, общим для всех сторонников социологического «субъективизма» является то, что социальные действия определяются не столько объективно заданными структурами (хотя и ими тоже), сколько теми смыслами, которые закладываются в эти действия индивидами. Такие рассуждения переводят социолога-исследователя в плоскость интерпретативных актов и смыслов, направляющих действия человека. Говоря словами Дж. Александера, в связи с таким смещением приоритетов, происходящим в современной социологии, в ее рамках формируется определенный интеллектуальный этос – «изучение смыслов социальной жизни и социальной жизни смыслов» [445, с. 151]. Только следует учитывать, что речь идет не о сугубо субъективной оценке индивидом происходящего, а о некоем мироощущении, интерпретативной схеме, носителем которой он является, и которую следует рассматривать, как следствие и, в то же время, предпосылку множественных (взаимосвязанных) интерпретаций, а не как единичный интерпретативный акт. Опыт и смысл этого опыта ставятся во главу угла такого подхода к пониманию и объяснению социума во всем многообразии его явлений и процессов.

Подчеркнем, что некоторые призывы, привлекающие внимание социологов к изучению смыслов, наблюдаются в работах классиков социологической мысли. Например, М. Вебер акцентирует внимание на

значении смыслов (в частности, скрытых в религии, таких, как стремление к спасению души после смерти) в динамике мировых цивилизаций. К. Маркс в своих работах проводит идею о том, что объединение людей не может иметь только лишь материальные основания. В любом объединении и коллективном действии должен быть смысл, который далеко не всегда связан с материальными выгодами, вознаграждениями. Не меньшей консолидирующей действия людей силой могут обладать смыслы, содержащиеся, к примеру, в идеологии.

Общество существует, только если в нем происходят процессы изменений, оно не может существовать в неизменном виде. Знание об обществе, как динамической системе, имеет вековую историю. С течением времени, как реальный, так и научно-интерпретируемый образ общества меняется. Сегодня оно рассматривается, скорее, как межиндивидуальная реальность, основанная на сети взаимодействий (связей, отношений зависимостей, обменов и т. п.). Процесс трансформации общества происходит в результате сложнейшего переплетения множества каждодневных практик обычных людей, которые, осуществляя эти практики, имеют вполне «приземленные» цели, связанные с изменением, преобразованием и т. п. своей собственной обыденной жизни. Тем не менее, выходит так, что все эти практики дают кумулятивный эффект, выливаясь в масштабные социальные изменения.

При всем разнообразии подходов к интерпретации общества, общим для них является рассмотрение общества как социальной системы, целостность которой обеспечивается за счет взаимодействия ее составных частей и элементов. Мнения социологов могут расходиться по поводу выделения первостепенных основ взаимодействия, однако, не так кардинально, как в вопросе о том, что следует считать элементом социальной системы, то есть самой мелкой, неделимой частицей общества, его атомом. В качестве основы взаимодействия и отношения людей в различных научных школах рассматриваются «социальные группы», «интересы», «потребности», «мотивы», «установки», «ценности» и т. д. Например, Э. Дюркгейм видел первоосновой устойчивого единства общества «коллективное сознание». М. Вебер, Т. Парсонс, Ю. Хабермас в качестве элемента социальной системы рассматривают социальное действие или коммуникативный акт.

Вслед за классиками социологической мысли, теория взаимосвязи социального действия и социальной структуры получает развитие в современной социологии (М. Арчер, Э. Гидденс, Н. Смелзер и др.). В частности, М. Арчер доказывает, что деятельность не только способствует структурным

и культурным изменениям, но и сама изменяется в ходе этого процесса. Формирование и структуры, и деятельности является результатом их взаимодействия: деятельность формируется и изменяет структуру в процессе собственного изменения. Как замечает исследовательница, структура сохраняется не благодаря намерениям людей и не вследствие интенциональности их действий здесь и сейчас. Она не зависит от адекватного понимания, но заметно зависит от понимания неадекватного. К тому же структуры имеют лишь относительную продолжительность, тогда как деятельность – непрерывна. Поэтому, по мнению М. Арчер, «современное общество является продуктом людей, живущих теперь не более, чем будущее общество будет продуктом деятельности наших потомков» [11, с. 174–175].

Подавляющее большинство социологов не решается на более дробное деление социальной системы, разложение ее на еще более мелкие, чем действие, элементы. Хотя, как мы уже писали выше, многие из них признают, что действие направляется мотивами и смыслами, имеющими такую же социальную природу, как и само действие. Подобные рассуждения можно найти в работах Т. Парсонса. По Парсонсу, люди интернализуют смысловой порядок (определенную культурную систему), который является более общим по отношению к набору социальных интеракций (социальной системе), частью которой они (люди) сами же и являются. Любое социальное действие обязательно предполагает соотнесение с некой общей культурной моделью, то есть, обязательно имеет культурную референцию. Кроме культурной схемы и социального детерминизма, большую роль в осуществлении социального действия играют психологические императивы. То есть, социальное действие не представляется невозможным без подключения третьей системы – личности. По мнению Т. Парсонса, признание такого «триединства» аналитических систем приводит к осознанию того, что полноценный эмпирический анализ социальной реальности невозможен без проведения соответствующих измерительных процедур в каждой из плоскостей: культурной, социальной и личностной (психологической) с выведением корреляций между ними.

Т. Парсонсом и его последователями (многие из которых были его же критиками), дан толчок к развитию новой «гуманизированной» версии социологии. В рамках этой версии, большое внимание уделяется разработке такого понятия как «код». Изначально речь идет, как правило, о культурных кодах. Семья и школа – вот те институты, посредством которых осуществляется трансмиссия и закрепление кодов, навязываемых индивиду, как бы независимо от его сознания, т. е. индивидом не осознаются ни сам этот процесс, ни его результаты. Именно на «кодовом» уровне определяется набор

отличительных особенностей, ценностных приоритетов, которые ложатся в основу личного выбора, в том числе, и касающегося тех или иных образцов, видов, форм (взаимо)действия, а также выборов, связанных с достижением тех или иных позиций в социальном пространстве, определением «своего» места среди этих позиций. В частности, П. Бурдье во многих своих работах пишет о том, что в силу неравного доступа к культурным ресурсам, представители разных социальных групп (слоев, классов) всегда будут отличаться уровнем своей культурной компетентности, что приводит к усложнению вертикальной социальной мобильности, затрудняет продвижение вверх представителей низших социальных слоев (страт, классов). Институт образования, призванный способствовать социальной мобильности, наоборот, как бы «прикрывает» социально обусловленное неравенство, маскируя его (с помощью культуры) под «социальную справедливость», связанную с неравенством индивидуальных способностей.

В целом, анализ трудов и публикаций классиков и современников социологии, показывает, что их никогда не покидала мысль о создании такой теории, которая могла бы гармонично объединить микро- и макроуровни социального взаимодействия. Достаточно красноречиво по поводу микро-макросинтеза высказывался Дж. Александер, который при каждом удобном случае старался подчеркнуть ущербность теоретико-методологической «однобокости» социологии, когда одних ученых бросает в сторону социального объективизма (холизма, натурализма и т. п.), а других – в сторону субъективизма (индивидуализма, психологизма и т. п.).

К 1980–1990 гг. ряды ученых – противников такой «однобокости» – заметно расширяются. Возрастает интерес к метатеоретизированию, активизируются дискуссии о возможностях взаимосвязи микро- и макроуровней социологического теоретизирования (Ш. Айзенштадт, Дж. Александер, Р. Коллинз, Н. Смелзер и др.), о соотношении разных социологических парадигм (Ш. Айзенштадт, Дж. Александер, Дж. Ртцер, В. Ядов и др.), о взаимоотношении деятельности и структуры (М. Арчер, Э. Гидденс, Т. Заславская, Н. Панина, Е Якуба и др.).

Очевидно, что социология эволюционировала от образа науки об обществе как целостном организме – к образу науки о (взаимо)действиях людей, сеть которых и обеспечивается целостность системы общества. Следовательно, происходит разворот внимания науки, а если точнее – своеобразный «зум» объектива – приближение от всеобъемлющего обзора социальных структур к разбору «внутренних» оснований, причин действий социальных субъектов. О том, что такой поворот в социологии произошел, достаточно красноречиво свидетельствуют работы современных социоло-

гов – постструктуралистов, постмодернистов и представителей других современных течений научной мысли (П. Бурдьё, Б. Бернштейна, Э. Гидденса, Ю. Хабермаса и др.).

Современная социология обращает внимание на тот факт, что компоненты общественного сознания (знания, потребности, мотивы, ценности, установки), воплощаясь в деятельности людей, в их (взаимо)действиях, становятся реальной силой, движущей и направляющей социальные процессы. Намерения, желания, ценностные и другие ориентации людей реализуются в поступках, в акциях, в реальных делах. Такие рассуждения в большей степени имеют отношение к микросоциологии. Микросоциология исследует поведение людей (индивидов, субъектов, акторов, агентов), их индивидуальные действия и взаимодействия на уровне малых и больших социальных групп, межличностные отношения и социально-психологические реакции на изменения условий жизни. Предметная область микросоциологии – реальное сознание и поведение человека (людей). Именно это сознание и поведение, во-первых, отражает состояние общественного сознания, а во-вторых, является определенным индикатором характера, содержания и направленности социальной деятельности, социальных (взаимо)действий, а также может быть расценено, как основание, клубок внутренних потенциальных ресурсов этой деятельности. Поэтому исследования индивидуального сознания позволяют получить важнейшие данные, которые не даст ни одно другое исследование и которые могут послужить опорой в принятии научно обоснованных решений в отношении целенаправленных реформ, преобразований и т. п. во всех, без исключения, сферах общественной жизни.

Такие представления отсылают нас к понятию «сильной программы» социологии науки и знания (Д. Блур, Б. Латур и др.), которая настаивала на вычленении когнитивной составляющей действия. Дж. Александер применяет идею сильной программы к культуральной социологии и считает необходимым фокусирование внимания социологов на процессе социального конструирования смыслов. Именно смыслы наполняют социальное действие, создают его внутреннюю среду. Согласно сильной программе социальная реальность может рассматриваться как текст. Коды, символы, слова создают текстуальную сеть социальных смыслов. В связи с этим, в качестве методов исследования общества можно использовать анализ текстов, в частности, контент-анализ (произведений искусства, кинопродукции, художественной литературы и прочего) и дискурс-анализ.

На наш взгляд, перебрасывание мостов от микро- к макросоциологии или наоборот, которое наблюдается в последние десятилетия, как

в отечественной, так и (особенно) в западной науке, может вывести социологию на качественно новый уровень объяснения общества, социальных явлений и процессов. В подтверждение сказанному приведем цитату из учебника по социологии российских авторов С. Кравченко, Н. Покровского и др.: «Микроуровень социального взаимодействия рядовых граждан становится ареной большой истории. Каждый же из участников взаимодействия способен повлиять на его ход и тем самым изменить направление социального процесса. Социология в этих условиях из науки, изучающей макроструктуры общества, становится областью исследования механизма складывания социального процесса в переплетении бесчисленных линий взаимодействий конкретных индивидов» [176, с. 29].

Некоторые личностные качества, которые формируются в процессе социализации, в том числе, и посредством образования, могут определять причины роста социально-экономического, социокультурного и деятельностного компонентов человеческого потенциала: ресурсы человеческого потенциала обеспечиваются совокупностью социально-психологических качеств и психическим состоянием его носителей. Личные особенности социальных субъектов определяются их общей психологической устойчивостью, т. е. наличием ресурсов психологического и психического здоровья, необходимого для успешного преодоления аномии и установления относительного социального благополучия.

Современная социология предлагает все новые и новые интеллектуальные модели для реинтерпретации процессов трансформационных изменений. Акцентируется внимание на социальной природе знаний, которые, как любой социальный «продукт», отражают конкретно-исторические характеристики общества, а когнитивная система, в ответ на это отражение, конструирует социальную реальность. Речь идет о том, что социальные акторы, как носители знаний, используют их в существующих культурных формах, познавательных моделях и кодах для взаимодействия, коммуникации. Выходит, что именно когнитивные практики являются конструктивными для общества.

Именно поэтому в отношении человека, индивида в данной работе мы склонны употреблять термин «актор», потому что актер – это социальный, точнее социализированный, индивид, который интерпретирует, наделяет смыслом, делает выбор, продуцирует символы.

Трудно не заметить, что такие выводы, отражающие потребность в синтезе социологических знаний, заметно потеснили логико-эмпирические выводы и заключения, к которым обязательно апеллировала классика социологической мысли. А. Турен, рассуждая о перспективах развития

социологической мысли в условиях современности, делает вывод о том, что ни одно исследование общества не должно упускать из виду способность человека (людей) осуществлять социальные трансформации или, как минимум, влиять на ход трансформационных процессов, исходя из собственных, личных намерений; определять собственное будущее, свою позицию в социальном пространстве, благодаря проявлению творческой активности, получению новых знаний, использованию новых культурных моделей [372, с. 12, 160–162]. Такая позиция, как мы уже писали выше, носит название субъектно-акционистской, является оппозиционной по отношению к классическому функционализму и поддерживается многими современными социологами.

Мы, в свою очередь, разделяем эту позицию, так же, как и неофункционалистскую, которая, хоть и является производной от классического функционализма, но, все же, в значительной степени отличается от него. Однако наша цель, как и цель многих других социологов, заключается не в противопоставлении, а в синтезе различных позиций.

Считаем, что социологическая рефлексия не должна и не может быть однобокой или же рефлексией ради рефлексии. Кстати, современная социология больше всего критикуется именно за то, что занимается только рефлексией самой себя, забывая при этом об обществе и о том, что, в действительности имеет место. Согласно исходному замыслу социологии, как науки об обществе, очень многие, известные всему миру социологи, свою научную деятельность посвятили попыткам охватить целостность общества во всем разнообразии его проявлений и изменений в рамках такой теоретической модели, которая могла бы максимально полно отразить всю сложность социума. Однако, эти попытки оказались малопродуктивными. Каждая из теоретических моделей, конечно же, имеет смысл, каждая объясняет некоторые моменты лучше, чем другие. В то же время, очевидно, что «...еще не создано модели столь безупречного строения и столь глубокого охвата, которая могла бы послужить основой для всеобъемлющей науки об обществе...» [502, с. 92].

Каждая попытка теоретизирования в социологии должна быть подчинена исходным принципам, ведущей идее этой науки, а именно, изучению наиболее устойчивых социальных взаимосвязей, закономерностей на всех (макро-, мезо-, микро-) уровнях социального взаимодействия, раскрытию механизмов и объяснению комплементарности этих уровней. Безусловно, влияние социальных структур, тех ограничений и долженствований, которые они накладывают на людей и их действия, отрицать бессмысленно. Конечно же, принудительная сила социальных структур во сто крат сильнее

индивидуальных сопротивлений этой силе. Вообще-то, никто из современных социологов даже и не пытается этого отрицать. Зачем отрицать очевидное? Тем не менее, как пишут в одной из своих работ украинские ученые В. Танчер и Л. Скокова, некоторые современные социологи (особенно представители культуральной социологии) хотят привлечь внимание всех остальных социологов к тому факту, что не все социальные силы обязательно являются принудительными. Существуют и такие силы, на призывы которых люди реагируют по доброй воле, которые имеют форму «субъективной объективности» [357, с. 29].

Именно поэтому современная социология обязательно должна включать в перечень своих задач рефлексию того, что не видно невооруженным взглядом (кодов, смыслов, диспозиций, мотивов), однако, от чего в значительной степени зависит характер и направленность социального действия. Согласно таким задачам, возникает необходимость в разработке соответствующей теоретической модели, которая могла бы связать процессы, происходящие на системном уровне, с процессами, происходящими на уровне индивидуального сознания, мышления, понимания в единый целостный и динамических механизм взаимозависимостей.

На этих страницах осуществим попытку конструирования такой модели, условно обозначив ее, как «системно-кодовая» модель изменения общества. В качестве теоретико-методологического базиса системно-кодовой модели будем использовать положения системного подхода, структурного функционализма, теории социального и коммуникативного действия, неофункционализма, конструктивного структурализма, отраженные в соответствующих трудах классиков и современников мировой социологической мысли: Т. Парсонса, Н. Лумана, Дж. Александера, П. Бурдьё и др.

Согласно теории Т. Парсонса, каждая социальная система должна быть устроена так, чтобы ее структурные составляющие (блоки) четко выполняли определенные функции, удовлетворяя потребности индивида и общества, а именно: экономика – функция адаптации, политика – функция целедостижения, право – функция интеграции и социализация – функция воспроизводства латентного образца. Образно такая структурно-функциональная схема обозначается как AGIL (по первым буквам английских слов: adaptation, goal, integration, latency).

По мнению Н. Лумана, который в построении своей собственной теории общества, опирается именно на теоретические наработки (а точнее, «промахи») Т. Парсонса, самая большая ошибка «последнего классика» социологической мысли заключалась в неоправданном стремлении ограничиться только лишь этими четырьмя функциями. Кроме того, для

структурного функционализма Т. Парсонса первичной является структура, а не функция. Для Лумана – наоборот: сначала возникает функция, а точнее – функция-проблема), то есть, потребность в ее выполнении, которая проблематизирует существование системы, а затем структура, которая обеспечивает выполнение этой функции.

Т. Парсонс критикуется Н. Луманом за то, что его теоретическая модель социума лишена способности самовосстанавливаться, самовоспроизводиться, и в ней нет места случайности. Цель социологии по Луману заключается в овладении сложностью окружающего мира, то есть, рефлексии, понимании этой сложности и объяснении ее людям для того, чтобы те имели адекватные представления о мире, в котором они живут. Поэтому Луман призывает социологов сконцентрировать внимание не на особенностях и механизмах функционирования общества, а на механизмах, обеспечивающих его самовоспроизводство. Социолога должно интересовать, почему система порождает конкретные соотношения между своими подсистемами в конкретном пространственно-временном континууме.

Самовоспроизводящаяся система состоит из компонентов и отношений, способных воспроизводить элементы и отношения между ними с помощью своих собственных операций (действий), принадлежащих ей самой, а не окружающей среде, внешнему миру (рекурсивность системы). Такая система сама из себя создает свои собственные компоненты, благодаря чему и реализуется ее существование. Эти же компоненты и отграничивают эту систему от внешнего мира. Луман ставит перед собою цель обновления парадигмы социологического знания, которое видит в том, чтобы переформулировать всю социологическую теорию с опорой на понятие «система», вместо понятия «действие», а в основу таких системных представлений об обществе положить понятие коммуникации.

Принципиальное отличие теории Лумана от всех теорий, имеющих отношение к классике социологической мысли, заключается в том, что структура перестает быть незыблемым каркасом общества, основой его стабильности. Структура, в понимании Н. Лумана, гибка и относительно изменчива, она становится фактором обновления системы, а не базисом ее стабильности.

Движущая сила социальных трансформаций кроется, по мнению Н. Лумана, именно в редукции (упрощении) сложности и комплексности социального, как процессе, который происходит постоянно. В условиях очень высокого уровня сложности системы возникает необходимость в такой редукции, происходящей на уровне ее (системы) собственных операций. Например, если нам нужно поздороваться с человеком, который идет по

другой стороне улицы, мы можем просто помахать ему рукой. Это простое действие будет сразу же понято и в ответ последует соответствующая реакция. Однако, если задуматься, простое действие, вообще-то, скрывает за собой не такой уж простой смысл. Мы помахали рукой, потому, что в нашей культуре принято здороваться. Здраваться – значит приветствовать знакомого человека, для того, чтобы он увидел этот знак внимания, как подтверждение благосклонного и/или уважительного отношения и т. п. Причем, махая рукой в знак привития, мы ожидаем от другого человека того же, и коммуникация зайдет в тупик, если в ответ на приветствие нам покажут кулак. *Любой простой знак, за которым скрывается сложный смысл – это код.* Код и есть в одно и то же время и средство, и результат редукции, как приобретения коммуникацией новых возможностей. Однако, для того, чтобы произошла именно редукция, а не еще большее усложнение, коды должны одинаково восприниматься людьми (вернее, их психическими системами) и быть относительно неизменными. Код ограничивает возможные вариации смыслов и значений, а, вместе с тем, и безграничные возможности конструирования индивидами своей уникальной картины мира, никак не согласованной с картинами всех других индивидов (кстати, за непродуманность таких «ограничителей» критикуются феноменология и социальный конструктивизм). Именно в пределах значений кода и происходит выбор конкретной альтернативы, что моментально сменяется пониманием того, как нужно действовать и какое именно действие выполнять в данной ситуации.

По мнению Н. Лумана, элементами общества как социальной системы, как и элементами всех его подсистем, являются не люди, а коммуникации. Люди для общества и его (под)систем – часть окружающего мира, как и все другие биологические организмы. В коммуникации участвует, как минимум, две стороны. Коммуникация не принадлежит ни одной из этих сторон, каждая из которых может коммуницировать только в пределах тех смыслов, которые скрывает за собой код, как мельчайший элемент коммуникации. Обычный человек не может самостоятельно придумывать коды и наделять их «своими» смыслами. Вернее, может, но он не сможет их использовать, т. к. коды должны быть общеизвестными, одинаково считываться. Человек познает коды и значения в процессе социализации, обычно он принимает их, как данность, в противном случае он рискует быть непонятым.

Проблема субъекта и субъектности не поднимается в работах Н. Лумана и, тем более, с привязкой к человеку. Тем не менее, Луман признает, что именно людьми (а кем же еще?) продуцируются смыслы, которые вместе со значениями видимой реальности становятся объектом его пристального

внимания. Луман пишет, что именно с помощью смыслов, зашифрованных в кодах, осуществляется редукция комплексности. Как следствие, снижается степень неопределенности, сила влияния разрушающих факторов внешнего мира. Получается, что благодаря существованию релевантных смыслов и относительно устойчивых кодов, система самосохраняется и адаптируется к внешнему миру.

Опишем в общих чертах модель общества, как социальной системы, разработанную Н. Луманом, в нашей интерпретации.

(1) *Общество – система оперативно замкнутая* (отсутствует контакт с окружающим миром, но только лишь на уровне ее собственных операций). Следовательно, общество не может обойтись без самоорганизации (его собственные структуры выстроены и изменяются лишь при помощи его собственных операций). Например, язык может меняться лишь посредством коммуникации, но никак не под воздействием огня, воды или космических лучей. Другими словами, оперативная замкнутость – не изолированность, а создание возможностей для собственных операций посредством результатов собственных операций. Тем не менее, одна операция не влияет на другую. Это становится возможным лишь тогда, когда одна операция присоединяется к другой операции и, следовательно, влияет на то, что получается в результате этого присоединения.

(2) *Общество – коммуникативно закрытая система*. Оно производит свое единство посредством оперативного совершения коммуникаций, рекурсивно обращенных к предыдущим и предвосхищающим последующие.

(3) *Система общества должна быть приспособлена, привязана к своему окружающему миру*. Иначе она не будет существовать, но в пределах своей приспособленности она может вести себя неприспособленно (результат особенно хорошо виден на примере экологических проблем современного общества).

(4) Человек и его сознание не являются частью общества (как коммуникативно закрытой системы), однако, *коммуникация привязана к сознанию человека, как система общества привязана к окружающему миру*. При этом, сознание – не субъект коммуникации. Сознание мыслит, но не переносит свою мысль в другое сознание (т. е. невозможно мыслить за пределами себя в другом сознании).

(5) *Привязанность общества к сознанию через коммуникацию становится возможной благодаря структурной стыковке*. Эта структурная стыковка существует всегда и незаметно. Чаще всего, о ней не думают и не говорят (ведь совершая прогулку, мы делаем шаг за шагом и не думаем о физиологии (опорно-двигательном аппарате) или о физике (силе

притяжения) делающих «шагание» возможным). В данном случае получается, что и физиология, и физика, и многое другое – некая данность, существующая независимо от человека и его действий, но, тем не менее, обеспечивающая человеку способность передвигаться, а не летать (как, к примеру, при невесомости). Точно также система сознания (человека) и система коммуникации заранее настроены друг на друга, что позволяет им функционировать, незаметно координируясь. Другими словами, имеет место незаметное координирование структурной стыковки систем коммуникации и сознания. Однако, эта незаметность отнюдь не исключает того, что участников коммуникации идентифицируют и даже обращаются к ним в коммуникации. Следовательно:

а) коммуникация может персонифицировать внешние референции, ведь каждая коммуникация должна иметь способность различить информацию и сообщение, иначе она сама была бы неразличима; это значит, что образуются соответствующие предметные и личные референции (определения);

б) повторное употребление таких референций конденсирует лица и вещи, то есть фиксирует их как идентичные;

в) одновременно может происходить подтверждение этих лиц и вещей, то есть обогащение новыми смысловыми аспектами из других сообщений.

(6) Исходя из сказанного выше следует, что *через структурную стыковку система может быть подсоединена к очень сложным системам окружающего мира, причем ей нет необходимости вырабатывать у себя или реконструировать их сложность*. В том случае, если такие отношения развиваются через обоюдную коэволюцию, и ни одна из структурно состыкованных систем не может существовать без этих отношений, можно говорить также о *взаимопроникновении* (например, отношения нервных клеток и мозга точно так же соотносятся, как и системы сознания и общества);

(7) *Язык – это то, благодаря чему становится возможной структурная стыковка систем сознания и коммуникации*. С точки зрения эволюции, язык – невероятный вид шума. Луман пишет: «Если говорится, то присутствующее при этом сознание легко может отличить этот шум от других шумов и едва ли способно избежать захватывающего очарования текущей коммуникации (что бы оно при этом не думало в собственной неслышной системе)» [200, с.12].

(8) *Системы сознания (людей) способны к чувственному восприятию*. Коммуникация же может быть воспроизведена только сознанием. Все, что влияет на общество извне, не будучи коммуникацией, должно пройти двойной фильтр – сознания и возможности коммуникации.

(9) *Сознание – самое главное условие аутопойесиса*⁴ среди всех внешних условий. Именно сознание контролирует доступ внешнего мира к коммуникации. И все это – благодаря способности сознания к восприятию (в свою очередь, самовоспроизводящемуся), которое в условиях структурной стыковки зависит от нейрофизиологических процессов мозга, а через них – от других процессов аутопойесиса жизни (биологической системы).

(10) *Прямая состыкованность коммуникации с системами сознания – панцирь, препятствующий влиянию внешнего мира на коммуникацию.* Без этого система общества не могла бы быть достаточно сложной, чтобы выдержать это влияние и сохранить свой аутопойесис. Лишь благодаря такой защите смогла развиваться система, реальность которой состоит в процессуальном оперировании знаками.

(11) *Состыкованность коммуникации и систем сознания обеспечивается посредством языка, который представляет собой совокупность кодов (слов, символов) – зашифрованных смыслов.* Другими словами, состыкованность, обеспечиваемая посредством языка, становится возможной благодаря взаимному кодированию коммуникации и систем сознания.

(12) *Коммуникация основана на себе самой и лишь сама собой может руководить.* Ведь число систем сознания, пишет Луман, настолько велико, что даже если учитывать тот факт, что большая часть их в определенный момент не коммуницирует, то число тех систем сознания (людей), которые одновременно совершают операции, настолько велико, что возможность эффективной координации между ними совершенно исключается.

(13) Хотя системы детерминированы только сами собой, но, в общем, они развиваются в определенном направлении, терпимом для окружающего мира. Внутреннюю системную сторону структурной стыковки можно обозначить, как раздражение (помеха, возмущение). Но раздражение не является каким-либо внешним фактором. Речь здесь идет о *самораздражении*. Воздействие окружающего мира является поводом для самораздражения системы и ее развития.

(14) *Когда система самораздражается, она:* а) либо находит причину раздражения в себе; б) либо приписывает раздражение окружающему миру и рассматривает его как случай; в) либо находит причину раздражения в окружающем мире и элиминирует его.

⁴ *Аутопойесис* (от греч. само-; созидание, произведение) – термин, употребляемый для обозначения такого способа существования социальной (как и любой другой сложной) системы, при котором самопроизводство ее компонентов влечет за собой самопроизводство системы в целом.

Для облегчения понимания этого процесса Луман приводит следующие примеры: 1) раздражение маленького ребенка особенностями языка; ребенок раздражается, пытается повторить и запомнить слова, впоследствии осознает их смысл, следовательно – развивается; 2) раздражение общества, основанного на сельском хозяйстве, восприятием климатических условий; общество раздражается тем, что привычный ритм жизни нарушается тем или иным природным явлением (например, дождем или засухой и т. п.), в дальнейшем происходит накопление опыта по предвидению подобных явлений, ликвидации их последствий и, как следствие, система развивается.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что длительные раздражения определенного типа направляют структурное развитие в определенном направлении. Однако только при условии структурной стыковки окружающий мир способен влиять на структурное развитие систем.

Что же касается современного общества, для него характерно то, что окружающий мир), со своей стороны, сильнее, чем когда-либо прежде, меняется под воздействием социальной системы общества. Это касается химических, физических и биологических условий жизни (экологии), а также деформации психологических систем (все то, что связано с индивидуализацией, идентификацией, маргинализацией и т. п.). В то же время, структурные стыковки между социальной системой общества и окружающим миром испытывают такое высокое давление изменчивости, а темп перемен настолько высок, что невольно возникает вопрос, сможет ли (и если «да», то как именно) самораздражающееся общество, вынужденное вменять все эти перемены самому себе, учиться рефлексировать новое достаточно быстро, что необходимо для сохранения его относительной устойчивости и целостности.

Н. Луман считал, что роль социологии, как специфической науки, заключается в овладении сложностью социального мира, для того, чтобы дать людям возможность понимать, что же происходит на самом деле. Для этого социология должна стать современной. Современной – значит соответствующей тому времени, той эпохе, в которой мы живем. Мы находимся в стадии перехода от модерна к постмодерну. Однако теория Н. Лумана, все же, в большей степени, – современный, а не постмодерный проект. Именно рефлексивность (осмысленность), как главная черта любого социального (взаимо)действия, является сущностной чертой любого проекта модерна, в центре которого – познающий субъект, как исходный пункт теоретизирования (даже несмотря на то, что «субъект», как таковой, в теории Лумана отсутствует). Согласимся с украинским ученым М. Соболевской и некоторыми другими учеными [9, с. 47; 336, с. 90] в отношении того, что

идея индивидуального субъекта, как центра социальной системы в теории Н. Лумана, как бы «затушевывается». В итоге, каждый индивидуальный субъект оказывается субъектом только для себя и, в некоторой степени, для (своей) «системы сознания». Однако общество как социальная система – это не система социальных субъектов, а система коммуникаций. Луман всеми усилиями старается показать, что люди не важны, однако, логика его рассуждений подтверждает противоположное, даже если рассматривать человека как часть внешнего мира. Ведь внешний мир не менее важен для поддержания существования системы, чем ее внутренние операции. Существование системы без внешнего мира – полнейший абсурд или, скорее, нонсенс.

Вообще, можно сказать, что все классические теории изменений – это концептуализации модерна. Все эти теории, хоть и каждая на свой лад, заявляли о том, что индустриализация, капитализм, рационализация сознания и действий порождают разрозненность индивидов, эгоизм, отчужденность.

Постмодерный проект общества предполагает неразделимую связь фактов и фикций, объективных реалий и фантазий, которые нельзя противопоставлять, разграничивать на истинные и ложные, поскольку они являются разными гранями (проекциями) целостной картины мира. Общество эпохи постмодерна более мифологизировано, более символично. И согласимся с М. Вебером, что миссия социологии заключается, как бы, в «расколдовывании» этого общества, его смыслов. Смыслы скрыты в голове у человека. Большинство социологов склонно полагать, что «копаться в голове», выявляя эти смыслы, – удел психологии. Однако именно смыслы определяют наши социальные действия. Более того, они формируются в определенных социальных условиях. А социальные действия, их предпосылки и условия всегда находились в объективе социологии.

Теории социальных изменений, соответствующие постмодерному проекту общества, рассматривают это общество, как и каждую его подсистему, не как жесткую систему, а как гибкое поле (или совокупность пересекающихся полей) взаимоотношений и взаимодействий. Поэтому в качестве ключевого элемента поля выступает межиндивидуальное взаимодействие и событие, а предметом социологического анализа – не структура, а «структурирование». Кроме того, отличительной чертой таких теорий является признание фундаментальной роли языка в организации социальной жизни. Использование языка неотделимо от практической деятельности в повседневной жизни и в каком-то смысле конституирует эту деятельность. Согласимся с теми учеными, которые утверждают, что использование языка – это, по сути, использование понятий, таких, как,

например, «любовь», «справедливость», «революция» [299; 302]. Понятия позволяют организовывать наше знание о мире, тем самым конституируя социальную реальность. Это не означает, что внешний мир не существует объективно. Однако то, что мы думаем о нем, во многом зависит от понятийного аппарата, который существует объективно. Более того, использование этого понятийного аппарата может происходить осознанно, что делает возможным манипулирование сознанием и действиями людей через манипулирование понятиями, словами, символами.

Социальный процесс является конструируемым, создаваемым действиями людей. Люди конструируют общество лишь в данных структурных условиях, унаследованных от прошлого, то есть созданных для них предшественниками, которые, в свою очередь, были также структурно ограничены.

На основе проделанного в рамках этого и трех предыдущих подразделов монографии анализа теорий, концепций, моделей социальных изменений, положения которых, как нам представляются, могут быть использованы для построения теоретической модели общества, соответствующей «духу» современного (нам) общества, подведем некоторые итоги:

- социальные изменения – постоянные процессы трансформации в организации общества, образе мышления и образцах поведения; одновременно – это исторически объективный процесс, способ существования обществ, который имеет конкретно-историческое выражение, проявляется в содержании, форме, темпе социальных процессов;

- разными учеными по-разному осмысливались социальные изменения и описывались в различных понятиях; анализ различных теорий социальных изменений позволяет сделать вывод о том, что в теоретических поисках произошло заметное продвижение в глубь осознания общества как социальной системы; социальные изменения понимаются, прежде всего, как системные изменения, которые, в то же время, не могут рассматриваться независимо от деятельности и взаимодействия людей;

- поскольку социальные изменения – это результат человеческой деятельности, то значительную роль в социальной динамике, по идее, должны играть интеллектуальные характеристики человека, его образованность, ценностные ориентации, интересы и осознанность этих интересов, ориентированность на координацию своих собственных и общественных целей. Другими словами, постепенно меняются акценты в объяснении социальных изменений в сторону более высокой оценки роли знаний, интеллекта, духовных ценностей и потребностей, внутренних мотивов и диспозиций;

- наблюдаются определенные продвижения в сторону осознания

социологией того, что процессы, происходящие на уровне когниции, могут послужить внутренней силой изменений всей социальной системы общества.

Э. Гидденс и многие другие современные ученые считают, что человеческая история создается целенаправленной деятельностью, но не является преднамеренным проектом, она постоянно срывает попытки сознательно вести ее в определенном направлении. Гидденс пишет: «За последние два столетия теоретики стремились разработать универсальную теорию, которая объясняла бы природу социальных изменений, однако, ни одна из однофакторных теорий не может объяснить разнообразия социального развития...» [83, с. 30]. Перманентная изменчивость, многомерность, противоречивость – вот основные характеристики современного социума. Для его исследования, для полноценной научной интерпретации социальной картины мира, необходимо формирование у социологов многомерного, междисциплинарного, диалогического мышления и соответствующего теоретико-методологического подхода. Любые интерпретации социальных изменений будут однобокими, поддерживая стремление соответствовать каким-то предзаданным параметрам одной научной дисциплины. В отечественной социологии принято считать, что социолог не имеет право переступить определенную черту, отграничивающую, к примеру, социологию от психологии. Однако, мы убеждены, что интерпретации социальных изменений будут всегда неполными, пока социология не признает, что в своем поведении, осуществляя социальное действие или взаимодействие, люди опираются на определенные сформированные внешней средой коды, и в то же время, именно люди создают изменчивую среду формирования этих кодов, а поэтому коды (культурные, когнитивные, речевые и прочие) также должны стать предметом изучения социологии.

Из всего сказанного в рамках данного подраздела выведем контуры системно-кодовой модели, о которой вкратце уже упоминалось выше, обосновывалось ее предназначение, определялись теоретико-методологические основания.

Итак, макроуровень в социологии, как известно, – уровень взаимодействия больших социальных систем. Являясь всеобъемлющей социальной системой наивысшего уровня самодостаточности, общество, как и любая другая социальная система, основано на взаимодействии (людей, социальных групп, подсистем) [62, с. 40; 270, с. 497; 266, с. 12]. Именно благодаря процессам взаимодействия оно может изменяться и развиваться. Социальное взаимодействие – процесс воздействия людей и/или групп друг на друга, в котором каждое действие обусловлено как предыдущим действием, так и ожидаемым результатом со стороны другого, это – социальное действие,

отличительной чертой которого является направленность на «другого». Разновидностью социального взаимодействия является коммуникация. Точнее, под коммуникацией понимается именно смысловой аспект взаимодействия. С социологической точки зрения коммуникация – не просто обмен информацией с помощью символов (перенос «семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой), но и косвенный обмен смыслами. Наиболее близким нашему представлению о коммуникации, ее роли в обществе является определение, предложенное Н. Луманом. Под коммуникацией ученый понимает специфическую «операцию», в ходе которой происходит «перераспределение знания и незнания» [197; 200]. Наличие коммуникации – основной признак, ключевая характеристика социальной системы. Система-общество производит свое единство (самовоспроизводится) посредством «оперативного совершения коммуникаций, рекурсивно обращенных к предыдущим и предвосхищающих последующие коммуникации» [198, с. 219]. Процесс коммуникации становится возможным благодаря существованию структурных стыковок между (под)системами. За счет структурных стыковок каждая (под)система приспосабливается к сложности окружающего мира, т. е. подсоединяется к сложным системам окружающего мира, воспроизводя в себе самой эту сложность. Являясь всеобъемлющей социальной системой наивысшего уровня самодостаточности, общество изменяется и развивается за счет изменения и развития его подсистем (как отдельных систем), которые присоединены друг к другу структурными стыковками, за счет чего могут изменениями внутри себя провоцировать изменения в других (под)системах, с которыми состыкованы. Существование структурных стыковок делает (под)систему относительно зависимой от других (под)систем. И, в то же время, каждая система относительно автономна. Отсутствие (относительной) автономии, как и отсутствие (относительной) зависимости, влечет неспособность системы самоорганизоваться и ее распад.

Получается, что способность одной (под)системы влиять на другие (под)системы и через них – на общество в целом (как всеобъемлющую социальную систему), определяется: а) с одной стороны, степенью ее автономии, которая тем выше, чем более ярко выражены ее собственные системные свойства (т. е. те, за счет которых она выделяется, как отдельная система); б) с другой стороны, силой связи с другими подсистемами, т. е. прочностью и гибкостью структурных стыковок, зависящих от того, насколько хорошо между (под)системами налажен процесс коммуникации, взаимной «конвертации» информационных единиц и смыслов. Например, в психических системах (в головах людей) смысл функционирует в рамках

когнитивных операций, а в социальных – в рамках коммуникативных процессов. Так, как же тогда становится возможным осознанное социальное (взаимо)действие? Именно за счет структурной «состыкованности» этих систем, конвертации смыслов с «языка» одной системы на «язык» другой. При этом смыслы оформляются в виде кодов, а процесс их конвертации, по сути, – процесс кодирования/декодирования.

Обобщая сказанное, можно представить, что весь механизм изменения общества основан на взаимодействии, взаимном изменении его подсистем, а самыми мелкими составляющими, скрепляющими все части этого механизма, являются коды. С нашей точки зрения, согласно системно-кодовой модели общества, именно код должен рассматриваться социологами, как мельчайший элемент, атом социальной системы. Изменения, происходящие на атомном уровне, как известно, обязательно влекут за собою изменения на уровне всей системы.

В общепринятом смысле, код – неотъемлемый элемент коммуникативного акта, правило (алгоритм) сопоставления каждому конкретному сообщению строго определенной комбинации символов (знаков) или сигналов. В дальнейших наших рассуждениях мы будем разграничивать когнитивные и языковые (речевые, лингвистические) коды. В целом же считаем более рациональным и логичным момент детального разъяснения понятия «код», являющегося ключевым для нашей научной работы, отложить и перенести во второй раздел монографии, а именно, в подраздел под названием «От трансформации кода посредством образования к системным изменениям в обществе: анализ микро-макросвязи». Такой перенос считаем оправданным, поскольку цель наших научных поисков состоит в конструировании не просто модели социальных изменений, а модели изменений общества через образование. Именно эта модель и будет описываться в указанном выше подразделе, именно она, как нам представляется, и раскроет механизм «работы» кодов, что позволит получить ответ на вопрос о том, как можно вызвать изменения на кодовом, атомном уровне системы, чтобы запустить процесс изменения системы в целом.

Трансформирующееся украинское общество – маргинальное общество. Характерными признаками такого общества являются следующие: несформированность новой системы норм и ценностей на фоне разрушения старой; дисфункция, слабость социальных институтов; неопределенность социальных статусов и неоднозначность критериев их ранжирования и прочие. Но самый важный, с точки зрения выстраивания логики наших дальнейших рассуждений, момент заключается в том, что в таких условиях доминирующим фактором направления развития общества являются

личностные качества его членов, особенности их сознания и психологического состояния, в чем мы полностью солидарны с Н. В. Паниной и другими украинскими социологами [262, с. 7].

Наша системно-кодовая модель – динамический конструкт, соответствующий изменяющемуся, переходному обществу, хотя бы потому, что в ее основу легли модерный проект Н. Лумана и постмодерный П. Бурдьё. Выстраивая эту модель, мы не отказываемся от (модерных) понятий системы и субъекта. Общество – не пространство (его нельзя назвать «местом»), не поле (слишком неоднородно для поля). Возможно, общество и можно назвать «сетью» взаимодействий, однако, тогда мы не вправе говорить об управлении обществом, поскольку сеть – слабоструктурированное и неуправляемое образование. В тоже время, система общества основывается на взаимодействиях, которые сегодня в высокой степени символичны, на коммуникации, которая обеспечивается при помощи языка. Наша системно-кодовая модель выстроена на основе понимания большой роли языка в конструировании социальной реальности, (постмодерных) представлениях о дискурсивности и текстуальности этой реальности, откуда и выплывает понятие кода, являющееся ключевым для нашего теоретизирования. Что касается субъекта, то, как мы уже писали, соглашаясь с Л. Сокурянской, П. Штомпкой и другими современными социологами, считаем, что, в силу специфики эпохи постмодерна, роль каждого человека, как субъекта социальных изменений, возрастает, что дает повод рассуждать о субъектности индивидов и групп в постмодерном обществе.

П. Шомпка в своей «Социологии социальных изменений» писал: «Проблема макроэффектов микрособытий, равно как и проблема микроэффектов макрособытий, требует специального тщательного и глубокого исследования» [422, с. 30]. То есть, по сути, ученый затрагивает проблему комплементарности уровней социального взаимодействия, за счет которой общество и функционирует как целостная система. Однако такая комплементарность была бы невозможной, если бы не было мезоуровня – уровня «посредника», так сказать. Возможно, именно поэтому российский социолог Т. И. Заславская наиболее внимание уделяла именно мезоуровню трансформационного процесса, как наиболее важному, однако, наименее изученному и практически не раскрытому в научной литературе. Роль акторов мезоуровня в обеспечении комплементарности всех уровней социального взаимодействия представляется чрезвычайно важной. С одной стороны, они испытывают давление макроуровня (институционального), с другой стороны – могут быть подвержены влиянию акторов микроуровня (если это влияние является массовым). Однако акторы мезоуровня выполняют

чрезвычайно важную функцию транслятора информации, проводника коммуникации с макро- на микроуровень и наоборот. Акторы макроуровня как бы «скрепляют» всю социальную систему, поэтому от них так много зависит. Эта зависимость проявляется еще и в том, что акторы мезоуровня в процессе усвоения и использования «правил игры», спускаемых с макроуровня, могут вносить существенные коррективы в эти правила, например, адаптируя их под свои личные интересы, однако, не только с этой целью. За счет такой корректировки именно на мезоуровне получают наибольшее распространение неправовые практики, т. е. «игра» не по официальным правилам социальных институтов, а иногда даже в противовес этим правилам.

Опираясь на данные социологических исследований, Т. И. Заславская приходит к выводу, что «авангардной» группой мезоакторов трансформационного процесса являются молодые, образованные и преуспевающие предприниматели и менеджеры. Однако, с нашей точки зрения, не менее значимыми могут быть усилия и других акторов, занятых не в экономике, а в иных сферах жизнедеятельности, например, в сфере образования (учителя, преподаватели, администрация учебных заведений и др.). В данном случае, в качестве примера игры не по официальным правилам, которая может осуществляться в стенах учебных заведений, может выступить неявная педагогика и скрытая учебная программа.

Следует обратить внимание, что в таком ракурсе педагоги рассматриваются нами не только как акторы, но и как агенты – т. е. проводники, коммуникаторы, налаживающие связь.

Изменить институциональный порядок, продвинув изменения с микро- на макроуровень возможно, однако, если в обществе будет достаточно высокая трансформационная активность индивидуальных и коллективных акторов, которая, вслед за Т. Заславской, определяется нами как совокупность социально-инновационных действий, являющихся ответом социальных акторов на вызываемые изменения условий их жизнедеятельности и ведущих к изменению базисных социальных практик. То есть, для того, чтобы общество изменилось, нужно, чтобы около трети акторов микроуровня обладало инновационным потенциалом (на момент 2012 г. в Украине таковых насчитывалось около 11–13%) [140, с. 70].

Именно в стенах учебных заведений, при помощи педагогов происходит процесс наращивания человеческого потенциала, имеющего, основополагающее значение для развития социальных изменений в положительном ключе. Определяющим при этом является развитие личностных качеств (особенно интернальных) обучающихся как акторов микроуровня, формирование у них приверженности общечеловеческим ценностям, с чем

не рождаются, что «культивируется» в процессе социализации. И именно институт образования, с учетом послабления функций семьи, является важнейшим субъектом этого процесса сегодня. Однако, об этом позже – во втором разделе монографии.

Согласно же замыслу первого раздела и общей логике наших рассуждений, вернемся к проблематике изменений в обществе, требующих соответствующих изменений в образовании. Изменения, происходящие в современном украинском обществе, мы, вслед за Т. Заславской, Н. Паниной, Е. Якубой и другими известными на постсоветском пространстве социологами, в предыдущем подразделе обозначили термином «трансформация». Образно выражаясь, трансформация – процесс определения будущего прошлым. В связи с этим возникает ряд вопросов: от какого прошлого, к какому будущему мы движемся в образовании, какую модель образования имеем на сегодняшний день и имеем ли вообще? Какая модель образования будет оптимальной для современного украинского общества? Ответы на эти вопросы мы постараемся дать в следующих подразделах монографии.

1.2. Изменения в образовании как следствие социетальной трансформации

1.2.1. Общество и образование на пути перехода

Каким бы термином мы не назвали происходящие социальные изменения (трансформация, модернизация и т. п.), очевидно одно: на сегодняшний день невозможно дать однозначного ответа на вопрос о том, к чему они приведут. И все же, большинство современных ученых выражают стойкую убежденность в том, что мир стоит на пороге чего-то совершенно нового, социетальная система трансформируется и переходит на новый уровень развития, к новому социальному порядку – не индустриальному. Для описания этого «нового» социального порядка современная наука предлагает немало терминов: информационное общество, общество услуг, общество потребления, общество знаний и др.

Ощущение перехода к новому порядку, выхода из индустриальной эпохи побудило современных ученых к использованию терминов с приставкой «пост». Наиболее часто употребляемыми являются термины постмодерновое или постиндустриальное общество. Первый чаще применяется для характеристики культурных изменений (Ж. П. Лиотар, А. Тойнби, Ж. Деррида, Ж. Бодрийар и др.), второй имеет экономическую природу (Д. Белл, А. Турен

и др.). Однако, как бы ученые не называли предполагаемый «новый» порядок, большинство из них утверждает, что в «новом» обществе самыми значимыми ресурсами будут информация и знания. Пика социальной пирамиды будут достигать те, кто специализируются на производстве информации и знаний. Согласно с уточнением Э. Гидденса, имеется в виду, прежде всего, производство кодифицированного⁵ знания и контроль за распространением и использованием этого знания [83, с. 603]. Следовательно, люди, занимающиеся созданием и распространением кодифицированного знания (ученые, IT-специалисты, инженеры и другие квалифицированные специалисты), станут той ведущей социальной группой, которая в «новом» обществе сменит промышленников и предпринимателей. Соответствующие изменения произойдут и на уровне личности: трудолюбие и исполнительность, как базисные качества личности индустриальной эпохи, отойдут на второй план, а на смену им придут креативность, творческий прорыв, способность к преобразованию. Люди обретают большую свободу для внедрения инноваций не только в профессиональной, но и во всех сферах жизнедеятельности.

Анализ теорий социальных изменений, проделанный нами в предыдущем подразделе, показывает, что представители разных направлений социально-философской и социологической мысли склонны подчеркивать значимость разных факторов социальных изменений. В то же время, совершенно очевиден и тот факт, что более современные теории в большей степени склонны подчеркивать и выделять именно культурные факторы социальных изменений. Именно политические и культурные факторы определяются, как движущие силы изменений в современном обществе, мощь которых ничуть не меньше экономических.

Нужно признать, что многие признаки наступающей эпохи сегодня прослеживаются достаточно отчетливо, а именно, речь идет о следующих:

- стремительные темпы распространения и обновления информации и знаний, а также технологического обновления;
- утрата былой мировой значимости традиционными производственными отраслями западной экономики, сопровождающаяся перемещением основных мощностей промышленности на восток;
- вовлечение все большего числа стран мира в глобализационные процессы;
- изменения в гендерных отношениях;
- сохранение существенного неравенства между богатыми влиятельными индустриальными странами и бедными странами третьего мира;
- перманентная угроза ядерного конфликта [83, с. 606].

⁵ *Кодификация* – процедура систематизации и упорядочения информации.

На наш взгляд, который совпадает с точкой зрения Э. Гидденса, Дж. Александера и других ученых, теоретики постиндустриальной ориентации неоправданно преувеличивали роль экономики как ведущего фактора социальных изменений. Именно поэтому, рассуждая о взаимных изменениях общества и образования, мы будем иметь в виду, переход от эпохи модерна к постмодерну.

Как отмечает Юрген Хабермас, модерность – интегральная характеристика европейского общества и его культуры, а использование термина «модерн» связано с обозначением этапа становления и эволюции промышленного общества, приходящего на смену традиционному. Модернизация связана с индустриализацией. Общества модернизируются (становятся современными) именно в процессе всесторонней индустриальной трансформации.

Считается, что основными чертами современного общества являются следующие: ориентация на инновации (преобладание инноваций над традициями), светский характер социальной жизни, поступательное (нециклическое) развитие, преимущественная ориентация на инструментальные ценности, наличие отложенного спроса (способности производить не ради насущных потребностей, а ради будущего), демократическая система власти, массовое образование, первенство точных наук и технологий (техногенная цивилизация), высокая значимость достигаемого (а не предписываемого) статуса, преобладание универсального над локальным. Наиболее выразительные черты личности эпохи модерна: активный, деятельностный психологический склад, целерациональность, поиск логики и причинно-следственных связей, линейность мышления и др.

Однако в последнее время мы все чаще слышим о том, что время модерна истекло, и начался переход к новой эпохе. Последние десятилетия многие эксперты определяют термином «постмодерн», а состояние культуры – постмодерным.

Следует различать постмодерн (эпоху постмодерна), как своеобразный исторический период, и постмодернизм (парадигму постмодерна), как философское течение. Парадигма постмодерна, развиваясь, включила в себя идеи такого течения, как постструктурализм (Р. Барт, Ж. Делез, Ж. Деррида, М. Фуко и др.) [17; 103; 104; 391; 392]. Ученые-постструктуралисты разработали базовые концепты постмодернизма, подготовили почву для возникновения постмодернистского мироощущения. Следует отметить, что в силу специфики постмодернизма, многие из его теоретиков сами себя к данному течению не относили и, более того, выступали против классификаций по типу модерн/постмодерн. Признанными теоретиками постмодерна считаются Ж.-Ф. Лиотар и Ж. Бодрийар [32; 33; 190].

Большое значение для раскрытия специфики парадигмы постмодерна представляют работы Н. Автономовой, З. Баумана, И. Ильина и др. Заслуга этих авторов состоит в том, что они предлагают целостное описание концепции постмодернизма, пытаясь адаптировать и применить в качестве объяснительных схем запутанные тексты теоретиков [1; 18; 90; 148].

Постмодерн – комплексное состояние общества, отраженное в культуре, политике, науке и в других сферах жизнедеятельности, которое связывают с господством информационного производства, стиранием границ, смешением культурных архетипов и, нередко, с девальвацией ценностей. Суть постмодерна – в возрастании значения высоких технологий, проникновении виртуализации во все сферы жизнедеятельности на фоне преобладания стохастической неопределенности и антидогматического способа понимания действительности.

Все эти процессы невозможно оценить однозначно в терминах «хорошо/плохо», «положительно/отрицательно». Важнейшая задача ученых заключается в том, чтобы предвидеть возможные негативные последствия этих процессов с целью попытки их (последствий) предотвращения или, хотя бы, «смягчения» того негатива, который несут.

В контексте проблематики данной монографии остановимся на рассмотрении тех негативных моментов, которые имеют место в системе образования и связаны с особенностями вступления нашего общества в эпоху постмодерна.

Неопределенность – основная характеристика постмодерного общества, которая проявляется разнообразием черт. Например, речь идет о таких чертах, как *плюрализм мнений и точек зрения, множественность интерпретаций, гармоничное сосуществование разных трактовок и картин мира*, каждая из которых верна по-своему. Обратная «сторона медали» – крайний субъективизм и индивидуализм, отрицание общезначимых, общечеловеческих ценностей и целей и т. п. [121; 265, с. 222–225]. Формирование личности сегодня происходит под лозунгом индивидуализации, и образованию все сложнее корректировать этот процесс в соответствии с социально позитивными, социально значимыми целями развития всего общества.

Следствием плюрализма мнений и допущения множественности интерпретаций социальной реальности становится *относительность истины*. Знание, транслируемое в образовании, не воспринимается (и не должно восприниматься) обучающимися, как «прописная» истина. Сегодня «истинное» знание вырабатывается «в рамках дискурсивной или социальной практик, которые, в свою очередь, являются интерпретациями предшествующих систем» [265, с. 222–225].

Другими словами, для эпохи постмодерна характерен *антидогматический способ понимания действительности*, что идет в разрез с консервативностью института образования, его приверженностью традиционным ценностям и порядкам, социальным, научным, религиозным доктринам и догмам. Постмодерн бросает вызов логическому мышлению, общепринятым традициям, восприятию рационального начала, изменяет сложившееся понимание культуры, отменяет представления об универсальности и иерархичности, усиливает плюралистические представления. Все это способствует возрастанию (и разрастанию) субъективных спонтанных толкований всего происходящего без какой-либо последовательности, гармонии и, нередко, без толики здравого смысла. Происходит утрата веры в идеологию, в оценки, претендующие на то, чтобы быть объективными, универсальными, истинными, что нарушает логику социального взаимодействия, ослабляет социальные связи, а вместе с тем, лишает нас той «скрепляющей основы», за счет которой все мы называемся «обществом».

Получается, что антидогматический способ понимания действительности, со всеми вытекающими негативными последствиями, описанными в предыдущем абзаце, влечет за собой *понижение статуса теоретического знания*, которое транслируется в образовании, характеризуется высокой степенью инертности, за счет чего и отвергается современным массовым сознанием (особенно сознанием современной молодежи), как непрактичное, «не приносящее прибыль», «лишнее», «засоряющее ум». К сожалению, мало кто понимает, что за счет этой своей инертности теоретическое знание всегда было, есть и будет фундаментом образования, рефлексии, глубокого понимания и осознания личностью всего того, что происходит с ней самой и в целом мире, ее когнитивного развития. Кроме того, критическое мышление и творческое воображение, развитию которых способствует теоретическое знание, составляют основу развития нелинейного мышления⁶, которым обязательно должен обладать человек эпохи постмодерна для того, чтобы не просто «выживать», а добиваться успеха и быть полноценным социальным субъектом, активно включенным в социальные процессы.

Одна из серьезных угроз, нависающих сегодня над образованием, на наш взгляд, связана с процессом виртуализации образовательного пространства и, набирающей обороты, тенденцией дистанцирования

⁶ *Нелинейное мышление* – осмысление сложной, многомерной сети подсистем и элементов, где действие каждого из элементов связано с действием всех и всего целого, а взаимообмен происходит, как между элементами системы, так и между элементом и всей целостностью системы.

обучающегося от обучающего (учителя, преподавателя) и от образовательной среды, которая является важнейшим субъектом образования и социализации в образовании. Популярность и распространение виртуальных, дистанционных институций образования может привести к кардинальному нарушению тех важнейших функций, которые традиционно приписывались институту образования, связанных с трансляцией знаний и культуры, а также с обеспечением процесса социализации. Дело в том, что полноценная реализация всех этих функций осуществима только в процессе непосредственного общения «учитель-ученик», посредством погружения обучающегося в специфическую среду учебного заведения.

Возрастание роли дистанционного обучения и распространение его масштабов для постмодерного общества – процессы, скорее закономерные, чем случайные. Однако эти процессы влекут за собой снижение образовательной значимости таких традиционных форм обучения, как лекции и семинары, снижение культурной значимости книги, перенос центра тяжести образования на самостоятельную работу с электронными носителями информации (а не живыми людьми), «обезличивание» контроля знаний, что, с одной стороны, повышает объективность оценки, но с другой – существенно ограничивает возможность оценить такие важные качества обучающегося, как его способность рассуждать, делать выводы, и, самое главное, реальное состояние и потенциал творческого мышления.

Согласимся с высказыванием А. П. Огурцова относительно того, что вся система образования, основанная на вертикальной стратификации сообщества учителей и учеников, преподавателей и студентов, на авторитете тех, кто обучает, размывается в силу эгалитарного характера телекоммуникационного производства и «потребления» знаний, а в самих механизмах производства знаний увеличивается роль инструментальности и технологичности представления знаний [244]. И действительно, для пользователя «компьютерной» информации единственным авторитетом оказывается он сам, только он сам решает, доверять либо не доверять тому источнику и/или содержанию информации, которую он нашел.

Описывая негативные последствия виртуализации и дистанцирования образования, хотелось бы подчеркнуть радикальную противоположность идеалов и норм той системы образования, которая у нас была в прошлом (и которая, кстати, не безосновательно, считалась самой мощной системой образования в мире) и той, которая может возникнуть и уже возникает на наших глазах (в «мощности» которой есть веские основания усомниться).

Переход нашего общества к постмодерну влечет за собой смену типа общения между людьми. Происходит приобщение к скоростным информа-

ционному потоку, мир понимается скорее, как «пространство игры», а жизнь, как процесс порождения мнимостей (симулякров) [244]. Все это вызывает деструкции в сознании. В частности, один из видов такой деструкции – «клиповость», фрагментарность, мозаичность мышления, что является полной противоположностью творческому мышлению. Хотя именно последнее, как утверждают многие современные ученые, является залогом успешной адаптации и самореализации личности в условиях постмодерна.

Наверное, нет ни одного современного учителя (преподавателя), которого бы удивил тот факт, что ученикам (студентам) все сложнее самостоятельно формулировать проблемы и понятия. Современные студенты, более компетентные информационно, в реальности становятся все менее и менее знающими и понимающими. Показательно, что по данным ВЦИОМ, 34% россиян никогда не брали в руки книгу, причем в равных пропорциях и мужчины, и женщины (в том числе 15% людей с высшим образованием). Из читающих 66% населения 59% увлекаются только легкими жанрами (из них 41% – с высшим образованием) [354]. Не думаем, что в украинском обществе ситуация отличается в лучшую сторону. А с учетом того, что сфера книжной продукции в России немного более развита, чем в Украине, есть основания предположить, что в нашем государстве картина может быть еще более удручающей.

Утрата навыков глубокого восприятия оригинального научного текста оказывается серьезной проблемой, связанной с массовым угасанием у молодежи творческого воображения, отвыканием от творческого поиска и самостоятельного мышления, потерей речевой практики. Некоторые ученые расценили все приведенные в предыдущем абзаце факты, как «симптомы начавшегося процесса искажения человеческого лика» (Л. Машар), как «начавшийся процесс «расчеловечивания» человека» (М. Вельц Пагано) [354].

Отношение к теоретическому знанию, как «пережитку прошлого» является главным заблуждением в эпоху постмодерна, а склонность к отказу от него и стремительное разрушение его культуры в образовании является страшной угрозой, которая может привести к колоссальным негативным социальным последствиям. Усвоение и изучение различных теорий, их рефлексия, попытки объяснения с их помощью того, что происходит в мире и, на этой основе, принятие одних, критика и/или отвержение других способствуют развитию критического мышления. Игнорирование теории может привести к угасанию творческого мышления, утрате способности творческого преобразования реальности, рефлексии и саморефлексии, что постепенно превращает людей из членов социальной общности (как

социальной группы, способной действовать и изменять ситуацию, подстраивая ее под себя) в легко управляемую, лишенную всякой субъектности толпу.

Современная молодежь, в преобладающем большинстве, сталкивается с большими трудностями мыслительной концентрации, у многих крайне ослаблена способность воображения, рефлексии, понимания. Угасание творческого воображения сопровождается глубокими нарушениями в чувственной и психической сферах: возрастает чувство одиночества, тревожности, страха, агрессивности; нарастают аутизм, фрустрация и негативно-депрессивное мироощущение. Показательно, что исследования выявляют устойчивую тенденцию интенсификации всех этих проявлений от поколения к поколению. И нужно понимать, что это не проблема отдельных личностей и не сугубо психологическая проблема. Это – проблема всего общества, проблема социальная, связанная с утратой целыми поколениями способности к преобразованию социальной реальности, утратой своей субъектности, социальной активности, способности к социально положительному, социально полезному действию. Трудно не согласиться с замечанием Н. В. Громько относительно того, что «учащиеся, привыкнув к жизни в компьютере, оказываются в большом затруднении, когда их помещаешь в такую ситуацию, где им приходится действовать, а не говорить про действие и не играть в компьютерную игру: ставить цели, вступать во взаимодействие с другими учащимися, передавать им свой замысел, реализовывать его, заново формулировать цели и проектировать действие, уже исходя из полученного опыта, и т. д.» [98, с.176–177; 99, с. 12–13].

Да, действительно, вхождение в новую эпоху, как бы мы ее не назвали (новый модерн, постмодерн, постпостмодерн и т. п.), влечет за собой множество трудностей, негативных последствий во всех сферах жизнедеятельности, и с этим трудно не согласиться. Если говорить конкретно об образовании, то здесь, на наш взгляд, проявляются именно признаки постмодерна. И нужно отдавать себе отчет в том, что все эти признаки – реальность нынешней жизни. Уход от этой реальности путем отталкивания господствующих идей и погружения в мифический мир идеалов прошлого не приведет к положительным изменениям ни в образовании, ни в обществе в целом.

Американский социолог А. Этциони в книге «Активное общество. Теория социальных и политических процессов» (1968) писал, что «эпоха постмодерна», начавшаяся после 1945 года (весьма условная дата), приносит с собой альтернативный выбор, как минимум, двух путей дальнейшего развития нашего общества: 1) стремительное и неудержимое развитие

технологий, опирающихся, главным образом, на критерии их эффективности и на ценности господства/подчинения; 2) выстраивание новых ценностных ориентиров, которые открывают перспективу «активного общества» [480, с. 20–21].

Вполне очевидно, что наше общество сегодня находится на перепутье или, говоря языком синергетики, в точке бифуркации. И большинство современных ученых в этой точке раздвоения видят либо возврат к примитивным механизмам развития культуры на основе информационных технологий и манипулирования (с помощью этих технологий) поведением и сознанием людей, либо прорыв в ноосферу⁷, в «гуманизированное общество» [6]. Если не пытаться направлять дальнейшее движение нашего общества, велик риск того, что оно пойдет по первому, более простому, но губительному для самого себя пути. Траектория движения во многом зависит от развития науки и образования, концентрации усилий ученых и педагогов на том, чтобы минимизировать, притушить негативные проявления, возникающие в ответ на вызовы эпохи постмодерна.

Однако, если говорить о современном украинском обществе, то и наука, и образование в нем сегодня, как известно, пребывают в состоянии кризиса. Имеет место целый ряд факторов, обуславливающих этот кризис, создающих, так называемый, кризисный фон: высокий уровень политической и социально-экономической нестабильности, низкий уровень жизни в целом, недостаточное финансирование сфер науки и образования, отток «умов» за границу и многие другие. Надо сказать, что кризис в науке и кризис в образовании – два взаимосвязанных, подкрепляющих друг друга явления. Качественного образования не может быть без развитой науки. В то же время, успешность карьеры ученого, способного осуществлять научную деятельность на высоком уровне (изобретать, делать открытия и т. п.) во многом зависит от качества полученного им образования. Кроме того, говоря о взаимосвязи науки и образования, нельзя обойти вниманием тот факт, что отсутствие или «невидение» (по крайней мере, на данный момент) перспектив выхода последнего из кризиса, связано с недостаточно глубокой научной проработкой тех проблем, которые сегодня имеют место в образовании.

⁷ *Ноосфера* (от греч *noos* – разум и *сфера*) – новое состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. По Вернадскому, ноосфера – качественно новая форма организованности мира, возникающая на основе взаимодействия природы и общества, в результате, преобразующей мир, творческой деятельности человека, опирающейся на научную мысль.

Нельзя сказать, что наше государство бездействует в отношении устранения проблем образования: у нас постоянно что-то предпринимается, «реформируется», «модернизируется». Однако ощутимых положительных результатов пока что не видно (если не сказать хуже). Основная причина безуспешности предпринимаемых мер, как мы уже говорили, кроется в их недостаточной научной обоснованности и, как следствие, – бессистемности, рассогласованности. Целостное научное видение процессов, происходящих в сфере образования, отсутствует, а точнее, отсутствует достаточно крепкая теоретико-методологическая основа, которая могла бы послужить базисом для формирования такого видения. Целостность и системность видения проблем является основой согласованности. Под согласованностью мы имеем в виду, во-первых, координацию усилий представителей всех наук, так или иначе соприкасающихся с образовательной проблематикой (педагогике, философии, социологии, психологии и др.), а во-вторых, соответствие всех тех изменений, которые происходят сегодня с образованием и в образовании, тем социальным, культурным, экономическим, политическим процессам, которые в начале данного подраздела были обозначены термином «постмодерн».

Проблему выхода отечественного образования из затяжного кризиса, мы связываем с трудностями взаимного «настраивания» образования (консервативного по своей сути) и общества эпохи постмодерна (с его эмерджентностью, высокой степенью неопределенности). Разрешение этой проблемы требует продуктивной междисциплинарной коммуникации, взаимодействия представителей разных наук, вступающих в общение на основе общих проблем, связанных с образованием, а также создания новых полей междисциплинарных исследований.

Обществу эпохи постмодерна соответствует научный образ мира, как непрерывно становящегося, гетерогенного и постоянно дифференцирующегося. Картезианская линейная модель мира – это система локальных бинарных оппозиций [228; 244]. Ядром же нелинейной модели оказываются не натуральные вещи, а события, конструируемые в актах творчества и коммуникации. В ответ на вызовы постмодерного общества, отчетливо прослеживается тенденция использования в науке междисциплинарного (или даже наддисциплинарного) языка общей теории систем, который (чем дальше – тем больше) проникает в каждую отрасль научного знания. Выходит так, что современная наука в целом является «нелинейной», то есть наукой о сложных, самоорганизующихся системах, каждая из которых переживает состояния стабильности и бифуркаций и сосуществует во взаимодействии с другими системами. Нелинейные системы развиваются скачкообразно, что

создает определенные трудности в предсказании их поведения. При этом особое внимание современные ученые (причем, представители совершенно разных областей науки) обращают не на детерминацию элемента целым, а целого – элементом. Впервые такая взаимообусловленность была осмыслена в лингвистическом структурализме и стала средством исследований в генетике, квантовой физике, экологии, теории эволюции, синергетике. Вхождение нашего общества в эпоху постмодерна повлекло за собой, так называемый, «лингвистический поворот» в научных дисциплинах социально-гуманитарного цикла [175, с. 20]. Особенно очевиден этот поворот в современной философии и социологии, которые рассмотрению лингвистических моделей и методов, различию языка и речи, и многим другим вопросам, раскрывающим важность и значимость языка в нашей жизни, сегодня уделяют очень большое внимание, демонстрируя явный интерес к семантическим и прагматическим аспектам функционирования языка, к анализу семиотической деятельности. Все это приводит к осознанию речи, как важнейшего компонента взаимодействия людей и механизма осуществления когнитивных процессов, как связанной последовательности речевых актов, выраженных в различных текстах и анализируемой в различных аспектах и контекстах.

В современных социологических и философских научных трудах все чаще можно увидеть высказывания о текстуальности современной социальной реальности, как реальности постмодерна. При этом внимание акцентируется на целостности текста, осуществляется обращение к сверхфразовым, устойчивым единствам – дискурсам, рассматриваемым в качестве инструмента не только порождения высказываний и производства текстов, но и конструирования социальной реальности [24, с. 530; 25, с. 280–290; 289, с. 9].

Проведение принципиального различия между дискурсом и текстом связано со школой дискурс-анализа Т. А. ван Дейка [59]. Дискурс – это «язык в языке». Текст – абстрактная формальная конструкция, задающая возможности для реализации и актуализации в дискурсе в определенном социокультурном контексте и в связи с экстралингвистическими факторами (установками, мнениями, знаниями, целями адресата). Дискурс трактуется как сложное коммуникативное событие и, одновременно, как связанная последовательность предложений, которые анализируются с точки зрения кодов, фреймов, сценариев, установок, моделей контекста, социальных репрезентаций, организующих социальное общение и понимание. Нередко под дискурсом понимается последовательность совершаемых в языке взаимоинтенциональных коммуникативных актов. Такой последователь-

ностью может быть разговор, диалог, письменные тексты, содержащие взаимные ссылки и посвященные общей тематике. Дискурс связывают с такой активностью в языке, которая соответствует специфической языковой сфере и обладает специфической лексикой. Производство дискурса осуществляется по определенным правилам синтаксиса и с определенной семантикой. Дискурс создается в определенном смысловом поле и призван передавать определенные смыслы, нацелен на коммуникативное действие. Решающим критерием дискурса оказывается особая языковая среда, в которой создаются языковые конструкции (контекст дискурса). Поэтому термин «дискурс» часто требует соответствующего уточнения, в связи с чем, выделяется «политический дискурс», «философский дискурс», «педагогический дискурс» и другие.

Включение дискурса в контексты коммуникаций является одним из достижений постмодернизма и постнеклассической науки. В постнеклассической социологии дискурс понимается как нелинейная организация речевой коммуникации, где субъекты высказываний могут отличаться от рассказчиков. Понятия дискурса и языка очень близки друг другу. Однако в понятии дискурса раскрывается способность языка влиять на социальную реальность, изменять ее. В общем смысле, дискурс – речь, процесс языковой деятельности. В специальном, социогуманитарном смысле – это социально обусловленная организация системы речи, а также определенные принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется в те или иные периоды времени. С социологической точки зрения, с помощью дискурса происходит презентация социальной реальности и ее репрезентация в сознании людей, что в итоге оказывает влияние на их социальные практики. Внимание к дискурсу в социологии обусловило актуализацию метода дискурс-анализа, предполагающего анализ «своего» и «чужого» слова, взаимоинтенциональность и рефлексивность диалога, разбор понимания «нами» чужой речи и понимание «другими» нашей речи.

Если же попытаться охарактеризовать современное украинское общество, проводя параллели между теми процессами и явлениями, которые имеют место на сегодняшний день, и характеристиками теоретической модели современного/постмодерного общества, совершенно очевидно, что, несмотря на отчетливость проявления некоторых «симптомов» постмодерна, эпоха модерна, начавшаяся более 200 лет назад, все еще продолжается, о чем свидетельствует дуальность массового сознания и двойная институционализация, о которых шла речь в подразделе 1.1.3.

Любое переходное общество очень уязвимо и легко может погружаться в состояние социальной аномии [262, с. 7]. Ситуация, сложившаяся в Украине

как после распада СССР, так и сегодня – яркий пример тотальной социальной аномии переходного, трансформирующегося общества. Но общество не может долго существовать без какой-либо более-менее устойчивой (нормативной) опоры, без каких-либо (ценностных) ориентиров. В условиях тотальной неопределенности, начинается кристаллизация новой ценностно-нормативной системы, что происходит именно на основе особенностей индивидуального сознания членов общества, индивидуальных личностных качеств, ценностных предпочтений и ориентаций. То есть, происходит выстраивание новых жизненных ориентиров, новой системы ценностей. Этот процесс начинается с микроуровня, исходит от индивидов.

Двойная институционализация – хоть и временное явление, связанное с состоянием переходности украинского социума, однако, существенно тормозящее процесс трансформации. Для того, чтобы этот процесс запустился на полную мощь, необходимо возрастание количества интерналов – людей с активной жизненной позицией и рядом соответствующих качеств.

Как, где и кем формируются эти качества? Многие отечественные и зарубежные социальные ученые сходятся во мнении относительно того, что очень важную роль здесь играет институт образования. Уровень образования существенно влияет на социальное самочувствие людей при кризисных состояниях в обществе. В период интенсивных социальных изменений наблюдается снижение уровня социального самочувствия, особенно у тех людей, которые имеют только начальное или неполное среднее образование (причем, это в основном жители села пожилого возраста и молодежь, которая не уверена в своем будущем) [128, с. 110].

Теоретически, образование (и как социальный институт, и как процесс, и как результат) является важнейшим фактором роста адаптивного и инновационного потенциала членов общества, а также формирования ценностных ориентаций, от которых зависит характер и направленность происходящих социальных изменений. Однако, реалии трансформирующегося украинского общества таковы, что образование не реализует такую свою факторную силу даже наполовину, что связано с существованием противоречия, вызванного переходным состоянием. С одной стороны, осознание значимости знаний и информации как ресурсов, без которых продвижение вверх по социальной иерархии становится весьма затруднительным, и, связанное с этим, преобразование производственных структур влекут за собою бурное развитие образования, в том числе и негосударственных форм обучения. С другой стороны, в постиндустриальных обществах, как и в переходных, государство мало интересуется образованием той части населения, которую составляют маргинальные индивиды и группы,

то есть те, которые находятся «на обочине» или на стыке существующих социально-структурных подразделений общества [78, с. 148]. Поскольку, как мы уже писали, маргинальные группы составляют большую часть украинского общества, постольку качество образования, особенно общего среднего, оставляет желать лучшего, несмотря на увеличение количества учебных заведений и расширение доступа к образованию представителей низших социальных слоев.

Подводя итог, сформулируем ряд выводов относительно проблем, возникающих в образовании трансформирующегося, переходного общества.

(1) Трансформация понимается нами, как состояние перехода от «старого» к «новому» социальному порядку при том, что более-менее отчетливые очертания «нового» отсутствуют. В самых общих чертах, происходящие социальные изменения можно рассматривать, как переход от модерна к постмодерну. В данном случае, мы склонны описывать этот переход именно в терминах модерна и постмодерна (имеющих культурные основания), а не терминах индустриального и постиндустриального общества (имеющих экономические основания), поскольку, на наш взгляд, теоретики постиндустриальной ориентации неоправданно преувеличивали роль экономики как ведущего фактора социальных изменений. В современном обществе мощностъ культурных факторов ничуть не меньше. Говорить о трансформации можно только в том случае, когда происходят глубинные качественные социальные изменения, то есть изменения на уровне ценностного сознания индивидов и групп.

(2) Симптоматика постмодерна (как комплексного состояния общества, отраженного в культуре, политике, науке и в других сферах жизнедеятельности) такова: возрастание значения высоких технологий и господство информационного производства, проникновении виртуализации во все сферы общества, нечеткость структуры общества, размытость границ между ее составляющими, смешение культурных архетипов, преобладание стохастической неопределенности и антидогматического способа понимания действительности, девальвация ценностей.

(3) Важнейшая задача ученых заключается в том, чтобы разглядеть эти симптомы, увидеть негативные тенденции и угрозы, связанные с эпохой постмодерна, для того, чтобы предупредить либо, как минимум, смягчить негативные последствия перехода, задать положительный вектор происходящим изменениям.

(4) Одна из серьезных угроз, нависающих сегодня над образованием, на наш взгляд, связана с виртуализацией образовательного пространства и набирающей обороты тенденцией обезличивания образования, дистанци-

рования обучающегося (ученика, студента) от обучающего (учителя, преподавателя) и от образовательной среды, которая является важнейшим субъектом образования и социализации в образовании.

(5) Еще одна угроза связана с утверждением антидогматического способа понимания действительности, характерного для эпохи постмодерна, что бросает вызов логическому мышлению, общепринятым традициям, восприятию рационального начала, изменяет сложившееся понимание культуры, отменяет представления об универсальности и иерархичности, усиливает плюралистические представления. Происходит утрата веры в идеологию и девальвация общепринятых ценностей, что нарушает логику социального взаимодействия, послабляет социальные связи, разлагает общество.

(6) В образовании антидогматический способ понимания действительности влечет за собой понижение статуса теоретического знания, что может привести к не(до)развитости критического мышления членов общества, утрате способностей к рефлексии и саморефлексии, творческому преобразованию реальности. Как следствие – социальная пассивность и деморализованность общества.

(7) В связи с текстуальностью и дискурсивностью социальной реальности в эпоху постмодерна, приобретает значимость изучение педагогического дискурса, исследование его потенциала как средства, обеспечивающего высокое качество образования. Вслед за украинским социологом С. А. Щудло, «качество образования» рассматривается нами как интегральная конвенционная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая степень их соответствия ожиданиям субъектов образовательного процесса, требованиям общества и вызовам времени [428, с. 56].

(8) Постулат неопределенности, как основной черты эпохи постмодерна, теснейшим образом связан с идеей субъективизации и индивидуализации общества. Личность постмодерна обладает абсолютной свободой в принятии/непринятии культуры, тех или иных норм и ценностей. Она «плюралистична», как на уровне сознания, так и на уровне действий, она вполне может стать полноценным субъектом социальных изменений, поскольку условия постмодерна освобождают ее от обязательного подчинения структурам и процессам. Такая ситуация несет много рисков для общества, его системной целостности. Получается так, что каждый может по-своему понимать, «что такое хорошо, а что такое плохо». Становятся весьма размытыми и относительными и многие другие общечеловеческие ориентиры и ценности, выступающие в качестве основания социальной солидаризации. Именно

поэтому сегодня, как никогда ранее, актуальность приобретает ценностно ориентированный подход в образовании.

(9) С учетом происходящих трансформационных процессов, актуальной задачей социологии, является концептуализация образования с учетом происходящих изменений (глобализации, индивидуализации, виртуализации и др.) на таком уровне обобщения, который позволил бы интегрировать умозрительное теоретизирование (различные теории образования) и образовательную практику (образовательные программы, методы, технологии и т. п.) в их совместной ориентации на современные социальные реалии и объективные тенденции и вызовы современного (в значении, относящегося к нынешнему времени) социума.

В связи с обозначенными выше проблемами, возникает закономерный вопрос: каким должно быть образование сегодня? И это – вопрос как качества (готовности образования к вызовам новой эпохи), так и количества (людей, получивших качественное образование). Готовность отечественного образования к новой эпохе (постмодерна), к переходу в новое общество (знаний) определяется его способностью стать надежным базисом для формирования гуманной личности, обладающей развитым критическим мышлением, творческим потенциалом, свободно ориентирующейся в многовекторных потоках информации, способной «вылавливать» из этих потоков самые важные и достоверные факты, умеющей преобразовать эти факты в знание и применять это знание на практике с пользой не только для себя, но и для других и общества в целом.

На рубеже эпох трансформация общества – процесс закономерный и необходимый. Этот процесс, который, по сути, представляет собой переход от старого к новому социальному порядку, требует внимания ученых к проблемам сочетания традиций и инноваций в образовании, а также укрепления направленности на формирование ценностных ориентаций, о чем и пойдет речь в следующих двух подразделах монографии.

1.2.2. Сочетание традиций и инноваций в образовании как реакция на социальные изменения (украинская версия)

Современная научная (и не только) литература, посвященная проблемам образования, пестрит высказываниями относительного кризисного состояния, в котором оно пребывает на сегодняшний день, и из которого все никак не может выйти. Это состояние спровоцировано противоречием глобального масштаба, заключающемся в несоответствии между постоянно

нарастающей динамикой социальных процессов и естественной консервативностью института образования.

Кризис (от др. греч. *κρίσις* – решение, поворотный пункт) – переворот, перелом, пора переходного состояния. Для того, чтобы выход из кризиса все-таки состоялся, необходимо четко уяснить, «откуда» и «куда» осуществляется переход. По итогам предыдущего подраздела мы уяснили, что общество в целом, движется от модерна к постмодерну. В образовании также происходит отказ от традиционных форм и методов, сопровождающийся постоянной погоней за чем-то новым, соответствующим времени. Однако, для выхода из кризисного состояния, необходимо определиться с тем, что в образовании устарело окончательно и бесповоротно, что подлежит корректировке и модернизации, а что – реформированию. Все процессы, которые происходят сегодня в образовании (и с образованием) требуют комплексного, глубокого научного анализа с обязательной привязкой к тем социально-культурным процессам и тенденциям, которые имеют место в современном обществе. Все эти процессы и тенденции сегодня обозначаются одним термином «постмодерн», который характеризует тот «новый образ» общества, в соответствие которому нужно приводить образование.

Согласимся с мнением российского ученого И. В. Гордеева в отношении того, что знание о постмодерне (как эпохе) и постмодернизме (как парадигме этой эпохи) может рассматриваться как теоретический базис при исследовании глобализации и связанных с ней процессов, происходящих в современном обществе. И в то же время, исследования различных глобализационных тенденций могут послужить эмпирической основой для обновления постмодернистских теорий и представлений об обществе эпохи постмодерна [90, с. 4].

В целом научные оценки процессов, описывающихся в терминах глобализации, сильно отличаются друг от друга. Одни ученые видят в глобализации вестернизацию мира, другие – прикрытия для распространения господства капитализма. С точки зрения одних, глобализация порождает возрастающую гомогенность, в то время, как другие убеждены, что она обеспечивает многообразие и гетерогенность через усиливающуюся гибридизацию. Для представителей бизнеса глобализация выступает стратегией по увеличению прибыли корпораций и наращиванию их мощи, для правительства она нередко сводится к стремлению усилить власть государства, а для неправительственных общественных организаций – к способу производства общественных благ (действий по защите окружающей среды, демократизации и гуманизации) [116]. Следует отметить, что некоторые ученые отождествляют глобализацию с «эпохой модерна», в то

время, как другие утверждают, что «глобальная эпоха» следует за «эпохой модерна». Однако, вслед за Д. Келлнером, подчеркнем, что дискурс глобализации вполне правомерно может артикулироваться, как модернистскими, так и постмодернистскими теориями, поскольку в настоящее время мы пребываем в переходном состоянии между «увядающим модерном» и наступающей «эрой постмодерна». В этот период перехода, на границах между двумя эпохами, глобализация выражает как преемственность с прошлым – с «эпохой модерна», так и новизну настоящего, а вместе с ним, и будущего [157, с. 6].

Суть глобализации, как известно, заключается в слиянии национальных культур и экономик в единую систему, основанную на свободном перемещении капиталов. Глобализационные тенденции в образовании находят проявление в Болонском процессе, в создании единого образовательного пространства. В 2005 году к этому процессу присоединилась и Украина. Многие эксперты отнеслись к этому с большой настороженностью, выражая обеспокоенность перед угрозой всеобщей унификации образования. Кроме того, проецирование европейских, западных ценностей на образовательные реалии постсоветских стран не всегда работает на пользу из-за отсутствия благодатной почвы для «приживания» этих ценностей.

Если говорить конкретно об изменениях, происходящих в образовании в связи с переходом в новую эпоху и их возможных следствиях, можно выделить, как минимум, три направления научной мысли по этому поводу. Первое направление поддерживает идею усовершенствования (модернизации) существующей модели образования, не разрушая старые основания, а преобразуя их. Второе направление, наоборот, ориентировано на кардинальную смену оснований, то есть на реформирование образования. Представители третьего направления считают, что наиболее оптимальный путь изменения образования может быть реализован только при условии сбалансированности, уравновешенности образовательных традиций и инноваций [81, с. 4]. Последняя версия, конечно, выглядит заманчиво и (теоретически) представляет наиболее эффективную схему целенаправленных изменений в образовании. Однако, основная проблема заключается в ее слишком «чистой» теоретичности, умозрительности. Ведь взвесить традиции и инновации, положив их на чашу воображаемых весов, и определить тем самым степень их уравновешенности, на практике представляется задачей невыполнимой. Необходимо конкретизировать, от чего мы ушли в образовании и в каком направлении движемся.

Не секрет, что все социальные перемены в Украине происходят в направлении от государственного социализма и экономики советского типа

к капитализму и рыночной экономике. Традиции отечественного образования привязаны к его советскому прошлому, а инновации тяготеют к «капиталистическим», рыночным идеалам будущего. Следовательно, современным ученым нужно попытаться разобраться в том: а) какими сильными качествами обладала система образования во времена государственного социализма; б) какие из этих качеств необходимо попытаться сохранить всеми силами и постоянно поддерживать, сопротивляясь глобализационным тенденциям (которые могут привести и к негативным последствиям); в) что именно можно позаимствовать у систем образования развитых капиталистических обществ.

Прежде, чем ответить на эти вопросы, хотелось бы подчеркнуть, что обобщенный взгляд на все разнообразие моделей образования позволяет выделить две, кардинально отличающиеся, мировые модели – Западную и Восточную. В англоязычных неевропейских странах (США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии) за основу взята Западная модель. Здесь доминирует индивидуальный подход к обучающимся, четко прослеживается ориентация на практику, школа выполняет не только образовательные, но и социальные (социализирующие) функции, а семья является носителем материальных благ и не влияет на учебный процесс.

В развитых странах Азии действует другая модель образования – Восточная. Здесь обучение основано на групповом принципе, главный упор в процессе образования делается на академические дисциплины, в то время, как функция социализации возлагается преимущественно на семью.

В Европе попытались пойти по третьему пути: построить синтетическую модель образования, взяв от Западной и Восточной моделей все самое лучшее и полезное. Однако критерии отбора «лучшего» и «полезного» устанавливались произвольно, вследствие чего, создать «новую», универсальную модель образования так и не получилось. Сегодня все государства самостоятельно устанавливают приоритеты: некоторые тяготеют к западному образцу (например, Швейцария и Англия), другие – к восточному (например, Германия, и Россия) [351].

После распада СССР все без исключения страны, некогда входившие в его состав, оказались в состоянии неопределенности в отношении того, поддерживать ли традиции или пойти по пути активного внедрения инноваций, осуществления коренных реформ. Такая дилемма стала определяющей в деятельности всех социальных институтов, в том числе, и института образования, который оказался на перепутье, так сказать, «между Востоком и Западом».

Следует отметить, что проблема соотношения традиций и инноваций в образовании (и не только) на сегодняшний день остается весьма актуальной,

несмотря на более, чем двадцатилетний промежуток времени, отделяющий нас от советского прошлого. Многие современные ученые, представляющие разные отрасли научного знания – историки, культурологи, политологи, философы, социологи и другие – проявляют большой интерес к проблеме, так называемого, «культурного пограничья». Среди последних научных работ, посвященных этой проблеме, следует выделить труды философского и социально-философского содержания В. Аверьянова, В. Аграновича, С. Крючкова, Стовби О. В. та інших. А. Столбы и др. Среди украинских и зарубежных социологов, которые подвергали научному анализу соотношение традиций и инноваций в трансформирующихся (в частности, постсоветских) обществах, следует выделить М. Блинова, Е. Злобину, Т. Кочкаеву, В. Тихоновича и др. Вопросом диалектической связи традиций и инноваций в образовании уделяли внимание М. Горчакова-Сибирская, Т. Новикова, С. Редженова, Л. Романюк и другие [140; 258].

Анализ содержания публикаций вышеперечисленных и многих других авторов позволяет сделать вывод о достаточно основательной проработке «традиционно-инновационной» проблематики в области культуры и образования. Большинство авторов описывает ситуацию в целом, размышляет по поводу того, что в современном обществе является традиционным, а что – инновационным. Приводятся результаты исследований, характеризующие те или иные постсоветские страны, как более или менее традиционные. В то же время, имеет место какая-то недосказанность, нехватка практически ориентированных выводов, рекомендаций или просто советов относительно того, что конкретно нужно делать, чтобы обеспечить диалектическую связь традиций и инноваций ради поддержки относительной социальной стабильности (за счет сохранения некоторых традиций) и обеспечения социального развития (за счет внедрения инноваций). Хотя, справедливости ради, отметим, что в научной педагогической литературе, есть немало таких работ, которые предлагают детальные планы, программы, методы и методики обучения, разработанные с учетом требований современного социума. Однако, к сожалению, реальных результатов применения всех этих и подобных научных разработок на практике пока не наблюдается. Такие «прикладные» трудности вызваны, в основном, объективными причинами и факторами (особенно экономическими и политическими). Однако в рамках данного подраздела не будем останавливать внимание на этих причинах и факторах, поскольку наша ближайшая цель состоит в том, чтобы социологически отразить проблему сочетания традиций и инноваций в отечественной системе образования, определить направление развития социологической мысли в отношении решения этой проблемы.

Как известно, образование в Украине (как частный случай советской, а по сути – Восточной модели) исторически развивалось в противостоянии по отношению к американской (по сути – Западной) модели образования. Мнение большинства экспертов в области сравнительного образования таково, что советская модель была просвещенческой, в то время как американская – утилитарной, не имеющей с просвещением ничего общего [346; 351; 330; 328; 416; 434]. Ориентиром для американского образования во все времена служили законы рынка: спроса, предложения, товарообмена, потребления, выгодных инвестиций и т. п. Люди получали образование исключительно ради того, чтобы быть конкурентоспособными, успешно и выгодно «продавать» свой интеллект. Развитый конкурентный рынок создавал дифференцированный платежеспособный спрос на квалифицированных специалистов в определенных, узких областях, различающихся не только по профессиям, но и по уровню квалификации. Соответственно этому спросу, западная, в особенности американская система образования, достаточно эффективно обеспечивала (и обеспечивает) получение молодежью востребованных рынком узких специальностей и квалификаций [356]. Среднестатистический американец не испытывает потребности в получении фундаментальных знаний и всестороннего образования, т. к. не видит в этом необходимости и целесообразности. В то же время, в элитном секторе образования, как фундаментальность, так и всесторонность знаний очень даже приветствуется.

Учитывая тот факт, что образование для большинства украинцев сегодня представляет исключительно инструментальную ценность, можно понять, почему современные студенты так активно выступают за отмену философии, политологии и других общеобразовательных дисциплин, читаемых на начальных курсах обучения в вузе, как и за максимальное расширение возможности самостоятельного выбора дисциплин для изучения. Между тем, современное, заточенное на утилитарность образование, не полностью уничтожило просвещенческую модель и на самом Западе. Последняя сохранилась в качестве элитарного образования – позволяющего выпускникам элитарных учебных заведений пополнять ряды правящей элиты [356].

Следует подчеркнуть, что формально любые различия в образовательных моделях отражены в учебных программах. Отечественные учебные программы традиционно были ориентированы на фундаментальные знания, в то время как в странах, взявших за ориентир Западную модель образования, учебные программы ориентированы на трансляцию/получение прикладных знаний.

С началом постсоветской трансформации в отечественную систему

образования и программы обучения все активнее и настойчивее внедряются элементы Западной модели. Программы обучения времен Советского Союза сегодня подвергаются жесткой критике со стороны отечественных демократов. И надо сказать, что эта критика во многом не безосновательна, но об этом больше будет сказано во втором разделе данной монографии.

Вообще, споры о том, какая система образования лучше – Западная или Восточная – ведутся очень давно. Американский ученый Г. Стивенсон, проводивший в 1960-70 гг. глобальные исследования области образования, делает выводы о существенных преимуществах второй. Вкратце представим основные выводы, сделанные Г. Стивенсоном, которые могут быть интересны [464; 528; 529]:

1) ни оборудование школ, ни особая организация питания и развлечений детей после уроков, ни разнообразие предметов уровня знаний у школьников не повышают. Напротив, чем более разнообразна школьная программа, чем более насыщена внешкольная жизнь учеников, тем хуже они успевают в учебе. Ряд базовых, академических предметов с хорошо разработанной системой преподавания гораздо полезнее множества экзотических дисциплин, заведомо бесполезных для жизни и образования учеников;

2) главный камень преткновения для американской системы образования – отсутствие уважительного отношения в обществе и государстве к школьным успехам детей;

3) американских родителей в качестве школьных достижений их отпрысков в первую очередь интересуют спортивные успехи, независимость и самостоятельность в принятии решений, но никак не успеваемость, как таковая;

Следуя классической Восточной модели образования, всем навыкам жизни в обществе ребенок учится дома, в школе он получает знания. Западная модель поддерживает диаметрально противоположный подход: считается (причем, в первую очередь, со стороны родителей), что школа, в первую очередь, должна научить жизни в обществе. И, в принципе, с этим трудно поспорить. Это вполне естественно (учитывая, что учебное заведение – важнейший агент социализации), если только обучение социальным функциям (практикам) не осуществляется в ущерб получению фундаментальных знаний, которые потому и называются «фундаментальными», так как обеспечивают основу дальнейшего (и постоянного) развития (и саморазвития) личности.

Согласно Восточной модели образования, семья выступает социально-нравственной базой, опорой обучающегося, в то время, как согласно Западной, в большей степени, как сосредоточение материальных благ.

На основе сравнительных исследований Восточной и Западной моделей образования, Стивенсон выносит ряд рекомендаций, которых следует придерживаться, для того, чтобы выйти на более высокий уровень качества образования в Америке. Во-первых, удлинить уроки, учебные четверти и учебный год в целом. Во-вторых, увеличить число детей в классе и создать постоянные сплоченные группы (индивидуальный подход к обучению, по мнению Г. Стивенсона, является фикцией, которая идет во вред учебному процессу). В-третьих, освободить учителя от несвойственных ему функций, он должен давать знания, а не быть няней или инструктором по безопасности.

Стивенсон настаивал на необходимости введения общего образовательного стандарта для всех школ и был уверен, что процесс обучения и качество преподавания должны быть одинаковыми везде. По мнению ученого, школы могут быть сколь угодно экспериментальными, но ни в одной из них нельзя вводить дополнительные предметы в ущерб академическим дисциплинам. Требуется капитальная ревизия учебников и учебных пособий и приведение их к единому стандарту.

Кроме того, исследования Г. Стивенсона привели его к выводу о необходимости отмены деления ребят в классе на хорошо-, средне- и слабоуспевающих, что внешне выглядит демократично, но на деле дискриминирует некоторых обучающихся.

И наконец, по мнению ученого, надо постараться изменить отношение родителей к школьным успехам своих детей. Академическая успеваемость должна стать одной из базовых ценностей в американской семье.

Стивенсон не считает, что его выводы окончательны и беспорны, однако, за ними стоят многолетние исследования, статистика и факты, свидетельствующие о том, что к концу учебы в школе американские подростки в интеллектуальном плане проигрывают не только азиатским сверстникам, но и ученикам-европейцам.

На протяжении последних десятилетий постсоветская Украина находится на перепутье между «Востоком» и «Западом» в экономике, культуре, образовании, других сферах жизнедеятельности, по сей день так и не найдя правильного решения в отношении оптимального пути дальнейшего развития. Чрезмерная увлеченность отечественного образования западными идеалами, а также инновациями, ориентированными, преимущественно, на поддержку этих идеалов, разрушение остатков традиционной фундаментальности, в действительности сталкивает его в пропасть утилитаризма. В условиях рынка и отсутствия спроса на целостную личность, образование рискует утратить часть своих важнейших социальных функций, касающихся, в частности, производства и воспроизводства культуры, а также трансляции

знания, превратиться в бизнес по оказанию «образовательных услуг». Однако налицо тот факт, что механизмы утилитарной модели, согласно которой образование как бы подменяется специфической «рыночной социализацией», в Украине и в ряде других постсоветских стран не приживаются. Это происходит, во-первых, по причине не(до)развитости рыночной экономики, а во-вторых, в связи со спецификой менталитета населения в этих странах [356; 434, с. 390].

Отечественное образование, в лице многочисленных учебных заведений, не зависимо от специализации и уровня аккредитации, пытается любыми способами выдержать конкуренцию, реагируя на сиюминутные потребности различных экономических субъектов. К сожалению, такова объективная ситуация, в которой оказалось наше государство. Изменить эту ситуацию – значит изменить отношение к самому образованию, повысить его значение в качестве терминальной, а не инструментальной ценности, путем возрождения добрых и в то же время мощных традиций классической Восточной системы образования. Конечно, легко об этом сказать (как раз разговоров на эту тему предостаточно), однако трудно сделать, хотя делать необходимо. Эта необходимость интуитивно ощущается, осознается частично либо в полной мере, практически, каждым участником образовательного процесса. Государство реагирует на осознание этой необходимости многочисленными реформами, научное сообщество – многочисленными публикациями о том, как все эти реформы лучше воплотить в жизнь, и вообще, должны ли изменения в образовании носить реформаторский характер либо лучше пойти путем модернизации и т. п. Однако, несмотря на все эти реакции, «воз и ныне там», если не сказать более – он катится назад.

На наш взгляд, выводы Г. Стивенсона весьма спорны и противоречат многим, вполне здравым, лозунгам современного образования. Требования тотальной жесткой стандартизации программ обучения и увеличения численности школьных классов (вплоть до 40 человек) безнадежно устарели и не соответствуют вызовам переходного общества. Они вполне подходят для эпохи модерна, однако идут вразрез с вызовами грядущей эпохи, поскольку их соблюдение никак не способствует (если не сказать наоборот) развитию творческой личности, человека-преобразователя, не боящегося перемен.

И все же, сохранение основ традиционной для нас (Восточной) модели образования является той стартовой площадкой, от которой следует отталкиваться, двигаясь вперед. Просто нужно тщательно продумать, какие именно традиции отечественного образования могут составить эту основу

без угрозы его погружения в состояние ригидности, которое в условиях трансформации может стать губительным.

Дело в том, что традиционная для нас (советская, а по сути – Восточная) система образования имела ряд очень весомых преимуществ, которые не отвергаются даже самыми яркими ее критиками. В самые свои лучшие годы советское образование было ориентировано не на частные нужды промышленности, а на нужды государственного управления и, обеспечивающей последнее, идеологии, что требовало фундаментальной теоретической подготовки. Программы средней и высшей школы строились по энциклопедически-просветительской схеме с упором на широкий круг фундаментальных дисциплин математического, естественнонаучного и социогуманитарного циклов. В действительности, вместе с усвоением материала этих дисциплин, усваивались и основные идеологические догмы, что осуществлялось, преимущественно, посредством зазубривания. Эта особенность советской системы образования подвергается наиболее интенсивной критике. Тем не менее, непосредственные участники образовательных процессов в СССР утверждают, что программы обучения невозможно было построить только из «идеологической макулатуры», не включив туда материалов, представляющих подлинные вершины мировой философско-теоретической мысли (например, труды К. Маркса и многие другие). Получается, что основной характеристикой классического (традиционного для нас) образования является его теоретичность, направленность на поиск объективной истины и диалектически-критический дух. Учитывая то, что прежний миропорядок строился на антагонизме между социализмом и капитализмом, борьбой между коммунистической и буржуазной идеологиями, можно сказать, что отечественное образование также строилось на критике основ и порядков буржуазного общества, что очень способствовало развитию критического мышления (в особенности у студентов). Соотнося сложные тексты классиков научной мысли с тем, что происходит в действительности, обучающиеся, вместе с багажом знаний, умений и навыков, получали нечто крайне важное – способность критически мыслить, критически оценивать действительность, а значит и возможность преобразовывать эту действительность. За счет развития критического мышления человек поднимается на ряд ступеней выше в своем развитии и не уподобляется простому «хранилищу информации». Критики советского образования называют такой эффект «побочным» действием советской системы образования, которое было не только непрогнозируемым, но и нежелательным, поскольку возрастание численности людей, обладающих развитым критическим мышлением, было невыгодным советской

номенклатуре, т. к. такие люди плохо поддавались социальному манипулированию [356]. И все же, критики отмечают, что советская школа (в широком понимании этого слова, т. е. и средняя, и высшая), действительно, развивала. Она создавала тот базис знаний, который необходим человеку для дальнейшего постоянного интеллектуального, профессионального, культурного роста и самосовершенствования. Приверженность классической Восточной (просветительской) модели образования, открывала значительно больше возможностей для развития личности, чем узко и прагматически ориентированная «либеральная» Западная модель, которую активно пытается перенять современная отечественная система образования.

Что мы с удовольствием заимствуем у Западной модели образования? Во-первых, это – плюрализм: плюрализм идей, мнений, подходов; возможность их безболезненного совместного существования на правах истины. Для Восточной (советской) модели образования подобный плюрализм был абсолютно неприемлем. Считалось, что мысль, рожденная на пересечении множества мнений, должна обязательно прийти к единству действий, отбросив изначальную плюралистическую оболочку. Плюрализм обязательно должен быть, иначе не будет развития ни критического мышления, ни творческих способностей. Однако, следует задуматься об установлении каких-то рамок разнообразия. Иначе и вовсе теряется смысл обучения, особенно, если дело касается неточных наук и дисциплин гуманитарного цикла. Зачем что-либо учить, если можно самому придумать и эту свою «выдумку» представить в качестве истины, которая таковой является уже потому, что ее «автору» она кажется таковой.

Во-вторых, у Западной модели образования мы с удовольствием заимствуем либерализм и раннюю специализацию. Конечно, сама идея замечательна. Это, действительно, может пойти на пользу, если человек твердо решил посвятить свою жизнь определенной профессии, знает, в каких именно знаниях он нуждается и какие науки, предметы, учебные курсы ему необходимо пройти для получения этих знаний. Именно их он, в итоге, и выбирает, посещая соответствующие занятия. В условиях повышенной социальной нестабильности и неопределенности, в которых пребывает сегодня каждый житель нашего государства, прогнозировать, планировать свое будущее – задача, мягко говоря, непростая. Да и дело далеко не только в объективных факторах. Большинство выпускников школ, желающих продолжить свое обучение, не говоря о молодых людях более раннего возраста, крайне незрелы ни морально, ни социально. В большинстве случаев мотивы выбора будущей профессии, специальности, вуза, факультета сугубо материальны и связаны с тем, «чтобы после окончания вуза, как можно

быстрее, заработать больше денег» [320, с. 387–390]. Очень удачно, на наш взгляд, по этому поводу высказался А. Сурмава, уже цитированный нами на этих страницах. Он пишет: «... Если таким мотивом (*имеется в виду, мотивом выбора предметов, курсов и преподавателей. Курсив наш, И. Н.*) выступает голый материальный интерес, то и мышление, «свободно» развиваемое нашим студентом, будет мышлением экономически определенным, экономически ограниченным, а значит, по существу, несвободным...» [356]. От себя добавим, что не здравый смысл, а прагматический расчет становится фактором выбора более легких (а не нужных) дисциплин или же менее строгих (а не требовательных) преподавателей. Полностью поддерживаем точку зрения современного западного социолога Майкла Янга, который высказывая свое мнение по поводу либерализма в школах и университетах Великобритании, отметил, что если не сформирован ценностный базис для обоснованного выбора, то не о какой его свободе речи быть не может [536, с. 12].

Подводя итоги, подчеркнем, что вопрос о том, какую модель (Восточную или Западную) следует взять в качестве ориентира для развития образования постсоветского государства, весьма непросто. Ясно одно: ни первая, ни вторая в данном случае эталоном быть не могут. С одной стороны, исторически нам ближе Восточная модель образования, с другой стороны, присоединение к Болонскому процессу уводит нас от нее все дальше и дальше. С началом постсоветской трансформации, в отечественную образовательную теорию и практику все активнее и настойчивее проникают и внедряются элементы Западной модели и это – хорошо, поскольку открытость системы чему-то новому – необходимое условие ее жизнеспособности. Однако жизнеспособность системы обеспечивается не только способностью изменяться, но и сохранять некие базисные, ядерные основания своего функционирования. Процесс самовоспроизводства системы становится возможным, только если система способна поддерживать традиции.

Резюмируя, кратко обозначим те концептуальные позиции, которые могут выступить в качестве опорных при определении направлений развития современной социологической мысли относительно разрешения проблемы сочетания традиций и инноваций в отечественной системе образования в условиях переходности современного социума.

(1) Плюрализм, множественность (со)существования независимых и несводимых друг к другу начал, оснований и форм знания, стилей поведения и т. п. в современном образовании обязательны, поскольку он развивает критическое мышление. Однако, плюрализм может быть полезен только в разумных пределах. При этом остается открытым вопрос определения пределов разумного.

(2) Либерализм, как относительная свобода участников образовательного процесса от тотального контроля со стороны государства, свобода, данная обучающимся для выработки собственной стратегии и тактики получения необходимых знаний и опыта. Такая свобода обязательно должна иметь место в образовании, поскольку именно она способствует максимальному самовыражению, развитию творческих способностей личности и т. п. Однако, с учетом тех негативных последствий, к которым может привести чрезмерная свобода на фоне незрелости и крайней неустойчивости ценностных и мотивационных оснований деятельности обучающихся, открытым остается вопрос относительно допустимой нормы либерализма в отечественном образовании в целом и на каждой отдельной его ступени.

(3) Практическая ориентированность (внедрение практики в образовательный процесс) представляется необходимой, поскольку обучающийся должен видеть, зачем он учится, как, конкретно, могут быть применены получаемые им знания. В противном случае, теряется смысл получения этих знаний. Однако, практика не должна преобладать над теорией, поскольку это чревато утилитаризмом, со всеми вытекающими последствиями, описанными выше. В связи с этим актуализируется поиск путей и методов оптимального сочетания в образовании теоретического и практического знания.

(4) Теоретическое знание и изучение дисциплин общеобразовательного цикла является необходимым, поскольку именно оно создает фундамент постоянного (само)развития, расширения мировоззрения обучающихся. Но, как отмечалось в предыдущем абзаце, актуальным остается вопрос объема представленности теоретического знания в программах обучения.

(5) Индивидуальный подход обязателен, поскольку только с его помощью становится возможным развитие индивидуальных способностей личности обучающегося, его личностного потенциала и, что особенно важно, – интернальных качеств (уверенности в себе и собственных силах, готовности менять и меняться, преобразовывать, действовать, нести ответственность за свои действия и т. п.). При этом, достаточно высоким остается риск, что в результате чрезмерной увлеченности индивидуальным подходом, система образования будет способствовать нарастанию социального эгоизма, который найдет выражение в асоциальной или даже антисоциальной деятельности индивидов и групп, движимых эгоцентризмом и мотивами получения личной выгоды в ущерб «всем и вся».

(6) Контакт с родителями обучающихся также необходим, поскольку именно родители для большинства являются самыми важными агентами социализации, они должны действовать «в одной упряжке» с педагогами

и институтом образования в целом, чтобы процесс социализации протекал гармонично и без существенных противоречий, которые могут притупить социально адаптационные способности личности. В то же время, вмешательство родителей в образовательный процесс не должно превышать допустимой нормы. В противном случае есть риск формирования таких негативных качеств личности обучающихся как инфантильность, безответственность, неспособность самостоятельно принимать решение и т. п. Вопрос поиска этой «допустимой нормы» на сегодняшний день остается открытым.

(6) Для того, чтобы избежать всех возможных рисков, связанных с переходным состоянием общества, в основу современного образования должен быть положен ценностно-ориентированный подход. Многие представители зарубежной и отечественной научной мысли убеждены, что образование только тогда является истинным образованием, а не «узкопрагматическим натаскиванием», когда оно мотивируется изнутри, а не какими-либо внешними факторами (престижем профессии, вуза и т. п.) или требованиями «общества потребления» (хотя сопротивляться им довольно сложно), согласно которым интерес к образованию и будущей профессии измеряется в денежных единицах и зависит, преимущественно, от материальных выгод. В период стремительных перемен и в преддверии грядущей эпохи, для которой характерна тотальная неопределенность, отсутствие истины и тому подобное, главный смысл образования заключается в приобщении к культуре в ее всеобщем значении и к тем ценностям, которые могли бы послужить (относительно) неизменной основой социального взаимодействия, а также самореализации человека как творческой и мыслящей личности, способной критически оценивать все происходящее, откуда вытекало бы стремление действовать – менять, преобразовывать, совершенствовать, творить. Более подробно о реализации ценностно-ориентированно подхода в образовании речь пойдет в следующем подразделе (1.2.3).

В целом, как видим, возникает ряд незакрытых вопросов, относительно того, что оставить в образовании, а от чего отказаться, что слегка откорректировать, а что подвергнуть коренной реформации. Критерии отбора и балансировки традиций и инноваций в образовании ни в коем случае нельзя устанавливать произвольно. Может ли социология дать исчерпывающие ответы на эти вопросы? Вряд ли, поскольку большинство из них выходит за пределы компетенции социолога, имея прямое отношение к педагогике и психологии. Однако, для социологии, в силу ее специфики, представляется вполне посильным выведение общих принципов, на которые и педагогика, и психология, и другие науки о человеке и обществе могли бы опереться в поиске ответов на самые сложные вопросы, касающиеся не только

сочетания традиций и инноваций, но и других противоречий в современном образовании и обществе в целом. Считаем, что для этого у социологии есть все необходимое: и мощнейшая теоретико-методологическая основа, и эмпирические факты. Поскольку формально отличия между Восточной и Западной моделями образования отображены в kurikulumе (учебной программе), на наш взгляд, разработка социологической концепции kurikulumа будет способствовать нахождению баланса между традициями и инновациями, теорией и практикой, гармоничному их объединению в целостной модели образования.

1.2.3. Ценностно-ориентированный подход как методологическая основа необходимых изменений в образовании, в ответ на вызовы современного социума

Начать этот подраздел хотелось бы словами Э. Гидденса, очень точно, на наш взгляд, определяющими специфику современного общества и миссию социологии, связанную с этой спецификой: «Сегодня мы можем управлять своей судьбой и перестраивать свою жизнь к лучшему в такой мере, что предыдущие поколения не могли себе даже представить... Если социология и может нам что-то дать, так это осознание того, что автором всех социальных институтов является сам человек. Именно мы, люди, осознающие свои достижения и недостатки, творим свою собственную историю. Осознание неприглядных сторон сегодняшних социальных изменений не должно лишать нас реалистичного взгляда, взгляда с надеждой на наше будущее» [83, с. 606].

По Т. Парсонсу, системные изменения общества неразрывно связаны с изменениями системы ценностей (начиная с уровня ценностного сознания индивидов), тем более, что в современном обществе культура характеризуется особым рода интеграцией с социальной структурой. О том же пишут современные зарубежные и украинские социологи Дж. Александер, В. Бакиров, Е. Головаха, Т. Заславская, Н. Панина, А. Ручка, Л. Сокурская и др. Наличие относительно устойчивой системы ценностей в обществе сдерживает его чрезмерно высокую динамику. Общество, как социальная система, сохраняет свою целостность за счет процесса воспроизводства. По Парсонсу, воспроизводство образца – одна из основных функциональных потребностей системы общества – процесс поддержания основного образца институционализированных ценностей, оформления и поддержания надлежащих мотивационных обязательств индивидов перед обществом. Парсонс отводит образованию (наряду с религией) важнейшую роль

в поддержании образца. По мнению ученого, образовательная революция, произошедшая вслед за промышленной и демократической, привела к усилению роли образования и перениманию образованием на себя некоторых функций религии, касающихся трансляции и сохранения норм и ценностей социальной жизни.

С точки зрения Н. Паниной, автора нормативно-личностной концепции социальной трансформации, совокупность базовых ценностей и норм всех членов общества составляет основу его консолидации, препятствует его распаду, как системы [263, с. 30–32]. Под нормами при этом понимаются определенные стандарты действия, регулирующие поведение людей, как представителей определенной социальной группы, в различных сферах жизнедеятельности. Н. Панина считала, что социальная аномия (которая обязательно сопровождает трансформационный процесс) вызвана, прежде всего, разрушением ценностно-нормативной системы как основы социальной интеграции (солидарности). Следовательно, общую направленность трансформационного процесса в значительной степени могут определить ценностные предпочтения тех или иных социальных групп, слоев. Что же касается ценностных ориентаций, то они определяются социально-психологическим состоянием и социальным самочувствием членов общества. Если условия жизни изменяются, если происходят определенные макроизменения в обществе (по типу распада СССР и т. п.), члены общества вынуждены адаптироваться к новым условиям для того, чтобы выжить в них. Под социальной адаптацией Н. Панина понимала перестройку стиля деятельности в соответствии с изменяющимися условиями социальной среды, в том числе, и социального статуса. От результатов деятельности индивидов напрямую зависит благополучие всего общества. Тот, кто адаптировался, будет показывать более высокую социальную активность и результативность.

Интересной и оригинальной, на наш взгляд, представляется точка зрения академика В. Степина. Рассуждая о задачах, стоящих перед современным социологом и о необходимости научиться определять все возможные сценарии развития общества в точках бифуркации, ученый рассматривает два основных сценария развития современного общества:

- 1) пролонгация развития без базовых гуманитарных (общечеловеческих) ценностей;
- 2) изменение базовых ценностей, в результате которого важнейшими для всех людей стали бы именно гуманитарные ценности.

Только второй сценарий, по мнению В. Степина, с которым солидарны и мы, даст новый виток развития общества. В реализации этого сценария велика роль образования.

История развития человечества показывает, что образовательные системы всегда ориентировались на определенный идеал человека. И категория «ценность» многими учеными рассматривается, как основополагающая при определении такого идеала, как указывающая на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Существует множество подходов к определению понятия «ценность». Общим для всех этих подходов является рассмотрение ценностей, как предметов или предметностей, значимых в представлении людей и определяющих направленность человеческой деятельности.

Ценности – руководящие жизненные принципы, которые выходят за рамки конкретных ситуаций, однако могут изменяться с течением времени. Ценности детерминируют поведения человека, задавая границы дозволенного. Р. Инглхарт, проведя серию исследований в области аксиологии, вывел типологию ценностей, основанную на иерархии потребностей А. Маслоу. Он разделил все ценности на материалистические (соответствующие низшему уровню потребностей) и постматериалистические, (соответствующие потребностям высшего уровня). Материалистические ценности – предпочтения физиологической и психологической безопасности и благополучия. Постматериалистические – подчеркнутое значение принадлежности к группе, самовыражения и качества жизни. Р. Инглхарт пишет о радикальной смене ценностей в современном обществе: происходит постепенный переход от материалистических ценностей к постматериалистическим. Он выдвигает две гипотезы: 1) ценностной значимости недостающего (предположение о том, что приоритеты индивида зависят от той социально-экономической среды, в которой он находится, а следовательно, ценится то, что в дефиците и чего не хватает); 2) социализационного лага – предположение, дополняющее и уточняющее предыдущее (состояние социально-экономической среды и приоритеты индивида не связаны непосредственно, между ними вклинивается временной лаг; базовые ценности индивида в значительной степени отражают те условия, в которых они формировались, то есть предшествующие совершеннолетию) [150, с. 20].

Однако, нам ближе точка зрения Л. Сокурской, которая на основе эмпирических данных доказывает, что в современном украинском обществе формирование ценностного поля личности не заканчивается с достижением совершеннолетия. В нынешних социальных условиях этот процесс затягивается, тем более, если человек остается вовлеченным в образование и после окончания школы [340].

Ш. Шварц рассматривает ценности, как устойчивые мотивы, цели,

которых люди стремятся достичь в своей жизни. Мотивации – типы ценностей – основные принципы, на которых построена жизнь человека. По Шварцу кросс-культурное ценностное пространство определяется по двум основаниям: открытость изменениям/консерватизм; эгоизм/альтруизм. В таком двумерном пространстве располагается 10 базовых ценностных ориентаций: творчество, разнообразие, гедонизм, достижение, власть, защищенность, традиции, приятие (толерантность), великодушие, универсализм [524, с. 95].

Ценности – важнейшие детерминанты поведения, выступающие интегративной основой всех индивидуальных действий, придающие смысл существованию индивидов, социальных групп и общностей. С одной стороны, ценности обладают высокой устойчивостью к изменениям, с другой – именно «сдвиги» на уровне системы ценностей и ценностного сознания становятся основой глубинных, коренных, качественных изменений общества как системы.

Совокупность ценностей каждого отдельного индивида представляет собой уникальную систему, а точнее, ценностное поле. От системы поле отличается своей гибкостью и подвижностью. Тем не менее, оно имеет ядро, состоящее из неких культурных универсалий того общества, членом которого является индивид. Любое социальное действие (индивидуальное или групповое) всегда подчинено представлениям о том, что является надлежащим, желательным, правильным или же, наоборот, не является таковым.

К сожалению, современные социальные реалии таковы, что жизненные стратегии современного человека, как некие поведенческие модели, (особенно это характерно для представителей молодого поколения) лишены гармоничного наполнения необходимыми параметрами гуманности. Политические, идеологические, экологические, витальные, социально-гуманитарные ценности уступают ранг смыслообразующих экономическим ценностям. Согласно размышлениям Р. Инглхарта, это происходит потому, что именно экономические (материальные) потребности являются первостепенными в обществе потребления. Однако, такая ротация ценностей не приносит пользы ни индивиду, ни обществу. По данным Киевского Международного Института Социологии, за период 2011–2012 гг. украинцы стали чувствовать себя более несчастными. В 2011 г. счастливыми себя чувствовало 63% опрошенных, в 2012 г. – 53%. Отмечается сильная зависимость ощущения счастья от финансового положения, и, что не менее важно, зависимость уровня доходов от уровня и качества образования [66]. Это особенно важно учитывать в образовании, результаты которого определяют будущее каждого индивида и общества в целом.

Цель образования состоит не только в обеспечении академической успеваемости, но также в развитии ценностного и деятельностного аспектов личности. В этой связи заслуживает внимания точка зрения А. Запесоцкого, настаивающего на том, что положительные изменения в обществе могут произойти только в том случае, если институт образования сконцентрируется на формировании ценностей. По мнению ученого, потребности должны стать производными от ценностей, а не наоборот (как о том пишет Р. Инглхарт). Того же мнения придерживается Э. Гелпи, который утверждает, что на нынешнем критическом этапе жизни человечества возрастает реальная действительная сила ценностей и ценностных ориентаций (как исторически, так и биографически). Понимание этого является жизненно важным для выработки оптимальной стратегии выживания и развития общества, посредством реорганизации в соответствии с этой стратегией всей педагогической деятельности [77, с. 156].

Весьма интересной представляется точка зрения А. Антипьева, который глубинные причины мирового финансового кризиса 2008–2009 гг. видит не в экономической (как это принято считать), а в гуманитарной плоскости. По мнению ученого, этот кризис не столько финансовый, сколько социально-нравственный [7, с. 50]. Его причины кроются в глубинных процессах, происходящих в фундаментальных основаниях культуры, в духовном мире человека и человечества.

Сегодня наблюдается своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, и он не случаен. Это не дань моде, а скорее, жизненная необходимость. Считается, что истоки ценностей – в образовании. Однако реальная ситуация в образовании (и не только отечественном) такова, что содержащиеся в нем наиболее важные ценностные интенции (общечеловеческие, гражданские, демократические, морально-нравственные, духовные) подвержены маргинализации, то есть отбрасываются на обочину, практически, всеми субъектами образовательного процесса. «Хозяевами» в сфере образования стали «технические менеджеры», а образование все чаще становится товаром (и воспринимается, как товар) и уже не служит принципам равенства, справедливости, свободы и другим ценностям, являющимся определяющими для человечества и общества [77, с. 153]. Именно поэтому современное образование должно прилагать максимум усилий для «вращения» таких ценностей, формирования таких ценностных ориентаций, при наличии которых человек мог бы отказаться от социальной маски потребителя. Причем, на наш взгляд, это именно «маска», а не истинное обличие. К такому выводу мы пришли в результате ряда фокус-групповых интервью, проведенных нами в 2011–2012 гг. в рамках

исследования деятельностного потенциала и социально-трудовой активности современного украинского студенчества⁸. Исследование показало, что наши студенты обладают мощным, однако не раскрытым, потенциалом социальной активности, склонностью к тому, чтобы делать что-то социально полезное, трудится и даже жертвовать собой, вопреки всем обвинениям в чрезмерном эгоизме, индивидуализме, прагматизме, которые выдвигаются в их сторону. С нашей точки зрения, все эти обвинения глубоко ошибочны. На наш взгляд, перечисленные качества не являются естественно присущими менталитету современной украинской молодежи, украинского студенчества. Скорее, они искусственно возвращаются, во-первых, самой молодежью (как защитная реакция на довольно агрессивные условия рынка и конкуренции), во-вторых, обществом, которое требует от современной молодежи именно этих качеств и, в-третьих, постоянными нареканиями со стороны старшего поколения, которое обвиняет молодежь в чрезмерной любви к деньгам, красивой жизни и т. п. Современная молодежь настолько часто слышит в свою сторону все эти обвинения, что и сама верит в их правомерность. Более глубокое погружение в дискуссию о мотивах социальной (трудовой, гражданской и др.) деятельности в рамках фокус-групповых интервью показало, что на самом деле нынешние студенты готовы и способны на жертвы, делать что-либо не «за что-то», а «ради чего-то (кого-то)». Образование, как важнейший институт социализации, каждое учебное заведение и каждый педагог должны приложить максимум усилий, чтобы остановить процесс «срастания» с лицом современной молодежи той искажающей маски, которую вешает на нее общество потребления, в котором рыночные отношения, основанные на материальном товарообмене, проникают абсолютно во все сферы жизнедеятельности, где буквально все становится «разменной монетой» и имеет свою меновую денежную стоимость: и любовь, и дружба, и знания, и многое другое.

Отечественное образование пребывает сегодня в крайне тяжелых, неблагоприятных условиях, среди которых особенно выделяются своим

⁸ Всего было проведено 4 фокус-групповых интервью со студентами трех харьковских вузов: (1) Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина (декабрь 2011 г., n=7), студенты 3–4 курсов, обучающиеся на радиофизическом, физическом, физико-техническом, механико-математическом и химическом факультетах; (2) Национального фармацевтического университета (март 2013 г., n=9), студенты 2–4 курсов, обучающиеся по специальности «Фармация»; (3) Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (март 2013 г., n=7 и n=5), студенты 3–5 курсов, обучающиеся по специальности «Социология».

негативным влиянием недостаток финансирования отрасли, политическая нестабильность, «демографическая яма». Многие эксперты убеждены, что выход образования из кризиса возможен, только если устранить эти негативные факторы. Некоторые утверждают, что полное устранение этих факторов, по крайней мере на сегодняшний день, является маловероятным. Более того, возрастание такой вероятности напрямую связано именно с эффективностью функционирования самого образования [7, с. 51–52].

Безусловно, причины кризиса образования кроются не только во внешней среде. Как мы писали в предыдущем подразделе, отечественная система образования сама в себе содержит множество противоречий. Некоторые исследователи сравнивают современное образование с бистро, где кормят очень разнообразно, но не очень питательно, без реальной пользы для здоровья организма. В образовании – аналогичная ситуация: разнообразие знаний и информации, методик и методов при отсутствии ценностного ядра, придающего единый замысел образовательному процессу, приводит к отсутствию реальных результатов: диплом об образовании есть, а смысла в дипломе, как потом оказывается, нет.

Ядро образования и образовательной деятельности мы видим в постоянных, непреходящих ценностях, основанных на идеях гуманизма. Термин гуманизм многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. Прежде всего, гуманизм означает человечность – любовь к людям, высокий уровень толерантности, уважение к личности и ее достоинству.

К настоящему времени понятие гуманизма эволюционировало в целую систему ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека и человеческих (человечных) отношений в качестве высшей ценности. Кроме того, гуманизм можно представить, как совокупность идей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности. При такой трактовке гуманизма человек рассматривается, как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической, духовной сфере жизнедеятельности. В современной трактовке гуманизма акцент делается на целостном, всестороннем становлении человеческой личности. Всесторонность осмысливается, как гармоничное развитие интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Таким образом, с позиций гуманизма, конечная цель образования состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, свободным и самостоятельным, ответственным за свои

собственные поступки, чувствуя ответственность за все то, что происходит вокруг. Следовательно, мера гуманизации образовательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, склонности к свободе и ответственности, способности к творческому созиданию.

В современных трактовках гуманизма акцент делается на целостном, универсальном становлении личности. Под целостностью и универсальностью понимается гармоничное развитие интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического потенциала личности. Следовательно, конечная цель образования состоит в формировании такой личности, которая могла бы стать полноценным субъектом социальной деятельности, активным, творческим преобразующим, в полной мере осознающим свою ответственность не только за собственные действия, но и за те события, которые происходят в родном городе, государстве.

С содержательной стороны, как мы уже писали выше, принципы гуманизма в образовании реализуются на основе первостепенной значимости духовно-нравственных и общечеловеческих ценностей.

Понятие «духовно-нравственные ценности» включает в себя развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности; осознание безусловной ценности семьи; понимание и поддержание таких нравственных устоев, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека; бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода; сознательное следование законам государства и законам морали.

В понятие «общечеловеческие ценности» вкладывается два дополняющих друг друга смысла. Во-первых, общечеловеческие ценности – это ценности, значимые не для какого-то узкого ограниченного круга людей (социальной группы, класса), а для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным группам, хотя не во всех этих группах выражены одинаковым образом и в одинаковой степени. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития социальной общности, ее традиций и т. п. Поэтому подход к образовательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной группы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности, на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества. Во-вторых, общечеловеческие ценности – это предельные, исторически и социально нелокализуемые ценности, которые

носят абсолютный характер: так называемые «вечные» ценности. В их основе лежит идея воплощения добра, истины, справедливости и т. д.

Образование не может быть простой передачей знания и информации, его истинное призвание состоит в «преображении» личности и общества. Современным «реформаторам» и «модернизаторам» образования всегда следует помнить о том, что прибавление в обществе высококлассных специалистов, профессионалов (гениальных инженеров, юристов, технологов, управленцев и мн. др.) еще не является достижением образования. Любой высококлассный специалист может стать не менее «высококлассным» преступником, если его деятельность будет лишена опоры в виде общечеловеческих ценностей.

Реализация ценностно-ориентированного подхода в образовании предполагает создание предпосылок для самореализации личности посредством соответствующих форм учебно-воспитательного процесса, названных А. Антипьевым, Д. Зицером, Н. Зицер и другими учеными «гуманистической» педагогикой. Такая педагогика предполагает высокую степень индивидуализации образовательного процесса и дифференциации обучения, акцентирование педагогических усилий на пробуждение активности и инициативности обучающихся, применение в отношениях обучающий/ обучающийся принципов педагогики сотрудничества [7, с. 50; 139, с. 25].

В этом отношении ценностно-ориентированный подход сближается с личностно-ориентированным, в соответствии с которым, конечной целью образования является всесторонне развитая личность, подготовленная не только к общественно полезному труду, но и к воспроизводству, сохранению и развитию духовной и материальной культуры общества. Данная цель должна задавать векторы деятельности любого современного учебного заведения, независимо от его формы собственности, уровня и степени аккредитации. Следовательно, эта деятельность должна носить не только обучающий, но и воспитательный характер, а главное – развивающий характер, о чем говорили и писали выдающиеся представители педагогической мысли (И. Герbart, И. Песталоцци, В. Сухомлинский и др.), как и классики социологической мысли (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, Т. Парсонс, Ю. Хабермас и др.), что, в общем-то, не является новшеством и для современной отечественной социально-педагогической практики. В основе такой деятельности лежит трансляция личностно-формирующего знания, базирующегося на постоянных ценностях, идеях гуманизма [401]. В соответствии с такой целевой направленностью, качество образования определяется успехами человека, его получившего, в реализации

собственного потенциала, в умении жить и работать с достоинством (причем, как самостоятельно, так и в коллективе), в улучшении качества собственной жизни, в принятии рациональных и эффективных решений, в желании постоянно развиваться и способности к самообучению [58]. Исходя из сказанного, приоритетным направлением деятельности современных учебных заведений является развитие критического мышления, познавательного и творческого потенциала личности обучающихся. А качество образовательной деятельности учебного заведения определяется уровнем когнитивного развития обучающихся. При этом, имеется в виду развитие всех видов мыслительных процессов, таких, как восприятие, память, формирование понятий, воображение, логика и прочих; формирование установок на смыслы, на понимание социальной реальности, что предполагает расшифровку воспринимаемой информации о действительности и ее организацию для решения конкретных задач, принятия решений.

Можно сказать, что качество образования зависит от степени достижения поставленных целей. Нам представляется, что наивысшее качество образования может быть достигнуто посредством синтеза целей личностно-ориентированного и ценностно-ориентированного подходов к образованию и реализации этих целей. Соответственно, в качестве основных целей образования, предлагаем рассматривать следующие (при этом, не претендуя на полноту перечня, а делая акцент на самых важных, ввиду наших дальнейших рассуждений о перспективах изменения общества через образование):

- когнитивное развитие личности; развитие критического мышления, творческого потенциала, способности творить и созидать (достижение данной цели предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода);

- преобразование ценностного поля личности таким образом, чтобы общечеловеческие, духовно-нравственные ценности, ценности морали составляли ядро этого поля (достижение данной цели предполагает реализацию ценностно-ориентированного подхода).

Обозначенные цели и подходы обязательно должны реализовываться в единстве, которое сродни единству обучения и воспитания в образовательном процессе. С методологической точки зрения, дисциплинарное поле образования не должно быть разбито на дисциплины, дающие знания, умения, навыки, развивающие компетенции и дисциплины, воспитывающие культуру, духовность, нравственность.

Безусловно, эти цели определены не нами, а нами только конкретизированы. В государственной программе образования они прописаны.

Многое уже сделано в направлении их реализации, многое делается и сегодня, однако, по-видимому, делается как-то не так, ведь ощутимых результатов пока не видно. Современное общество, находясь в состоянии перехода, нуждается в стройной системе знания, которая могла бы послужить основой для совершенствования старых и разработки новых образовательных, социально-педагогических технологий. При этом, следуя вызовам грядущей эпохи, не стоит категорически отвергать классическую теоретическую культуру знания, и основанную на этой культуре, модель образования. В противном случае, отечественное образование может лишиться своего фундамента и окончательно рухнуть. В то же время, совершенно очевидно, что без инноваций не обойтись. Полноценный ответ на вопрос о том, что конкретно нужно менять в образовании, не даст ни исторический экскурс, ни сравнительный анализ различных систем образования. Здесь необходимо знать многое не только об образовании, но и об обществе, что является весомым аргументом в пользу больших шансов социологии образования дать наиболее точный ответ на поставленный вопрос. Именно поэтому в рамках следующего раздела монографии мы обратимся непосредственно к социологии образования, тем ее теориям и концепциям, которые могли бы послужить основанием для построения эффективной, действенной, современной модели образования. Учитывая тот факт, что отечественная социология образования находится в процессе становления и не имеет собственной социологической теории образования, мы будем апеллировать к зарубежной социологической мысли, анализируя различные теории образования с точки зрения их объяснительной силы в отношении разрешения тех или иных проблем образования, имеющих место в трансформирующемся украинском социуме, о которых шла речь в рамках первого раздела.

РАЗДЕЛ 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

2.1. Возможные изменения в образовании и их социальные последствия

2.1.1. Социология куррикулума как перспективное направление социологии образования и современная методология изменения общества через образование

И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно...

Л. Н. Толстой

Предметы, которым обучают детей, должны соответствовать их возрасту, иначе является опасность, что в них разовьется умничанье, модничанье, тщеславие.

И. Кант

Традиционной для социологии считается конкретизация роли образования в процессах изменения общества через выполнение ним (как социальным институтом и подсистемой общества) ряда социально значимых функций. Существует большое разнообразие подходов, по-разному определяющих набор этих функций и их иерархию по критерию значимости для общества. Однако все же, можно выделить следующие ядерные функции, представляющие собой универсальные константы образования:

- социально-экономические (подготовка к трудовой деятельности нового поколения специалистов, представителей разных профессий и др.);
- социализации (включение личности в социальные отношения, приобщение к нормам и ценностям общества и т. п.);

– социальной интеграции и дифференциации (приобщая к единым ценностям и нормам, образование стимулирует единые действия, объединяет (интегрирует) людей в различные социальные группы и, в то же время, разделяет (дифференцирует) эти группы. По мнению известного российского исследователя проблем образования Ф. Р. Филиппова, именно интеграционно-дифференциационный механизм удерживает общество от разрушения и способствует его развитию [378, с. 23]);

– структуролизации¹ (термин «структура» говорит о конечной цели данной функции образования, а термин «роль» – о том, посредством чего реализуется данная функция [411, с. 107]);

– социальной мобильности (образование обеспечивает социальное перемещение индивидов и групп в социальном пространстве, по вертикали и горизонтали социальной иерархии);

– социальной селекции, основанной на принципе меритократии (имеется в виду, что именно институт образования обеспечивает справедливый отбор индивидов, наиболее подходящих для тех или иных социальных позиций, с опорой на склонности и способности, но не по признаку социального происхождения и не по принципу социального принуждения);

– гуманистические (развитие личности, повышение уровня ее культуры, формирование системы соответствующих качеств).

Кроме того, можно говорить о целом ряде латентных функций образования (освобождение на какое-то время родителей от необходимости присматривать за детьми; формирование круга общения, связей, как правило, сохраняющих значение на протяжении всей жизни и др.).

Кумулятивный эффект от выполнения образованием всех этих функций состоит, по мнению некоторых ученых, в частности, А. М. Осипова [254], в поддержании взаимосвязи между личностью и обществом для укрепления целостности последнего как социальной системы. Достижение целостности становится возможным за счет того, что все функции образования, по сути, «работают» на (вос)производство культуры и социальной структуры.

Однако результаты многочисленных исследований, проведенных в последние годы в Украине, а также странах ближнего и дальнего зарубежья, подбрасывают нам неопровержимые факты, свидетельствующие о том, что с большинством своих функций образование сегодня не справляется: оно не

¹ Термин «структуролизация» впервые был введен на «Круглом столе по проблемам образования и социологии образования», проводимом Институтом социологии РАН в 2003 году.

обеспечивает потребности рынка труда, не формирует относительно устойчивых ценностных установок, не социализирует личность до состояния социальной зрелости, не является гарантом социальной мобильности и, тем более, «социальным лифтом», не обеспечивает справедливой социальной селекции, основанной на склонностях и способностях (в последние годы наблюдается не только заметное воспроизводство через образование социального неравенства, но и усиление поляризации), то есть не справляется с задачей выравнивания шансов и многое другое.

Получается, что образование не функционирует, а скорее дисфункционализирует. Поэтому кризис образования, о котором так много говорят и пишут в последние годы, с социологической точки зрения можно рассматривать как дисфункциональность всей образовательной системы. Базисной причиной дисфункциональности является противоречие между постоянно нарастающей динамикой социальных процессов и естественной консервативностью образования. Как следствие – несоответствие результатов образовательного процесса ожиданиям индивида и общества. Разрешение данного противоречия во многом зависит от развития социологической теории и методологии образования, соответствующим непрерывно меняющемуся миру.

На наш взгляд, цель любой научной работы по проблематике образования должна заключаться не столько в констатации и без того очевидного кризиса, сколько в объяснении того парадокса, с которым этот кризис связан. Парадокс той ситуации, которая сегодня сложилась в отечественной системе образования, заключается в том, что, с одной стороны, мы наблюдаем, существенное ослабление корреляции между уровнем образования и возможностью успешного трудоустройства; снижение качества образования и распространение коррупции в образовании и многое другое. С другой стороны, имеет место «образовательный бум» – все критикуют образование, особенно высшее, однако все хотят его получить. Несмотря на неудовлетворенность результатами образования ни индивида, ни рынка труда, ни общества в целом, все больше и больше людей идет в образование, даже высшее образование на сегодняшний день, практически, стало массовым. Возникает вопрос: почему так происходит? Ведь «просто так» в обществе ничего не бывает. Этот вопрос достаточно сложен, чтобы дать ответ на него без предварительного проведения масштабных исследований. Однако без всяких исследований можно сказать, что образование сегодня функционирует совершенно иначе, чем, к примеру, двадцать лет назад.

С переходом в эпоху постмодерна образование из инструмента формирования личности, структурируемого по внешнему основанию

(такому, как социальный заказ), становится неким автономным пространством, самостоятельным социальным феноменом, детерминирующим спектр возможных вариантов развития социальной реальности. Положительный для всего человечества сценарий развития будет реализован только в том случае, если образование выйдет на новый качественный уровень, который может быть достигнут только в результате неогуманистической трансформации традиционных функций образования. Именно образование должно помочь человеку и человечеству ответить на вызовы новой эпохи. Украинский ученый и государственный деятель В. Г. Кремень [179, с. 7] эти ответы видит в следующем:

- в необходимости обеспечить высокую функциональность человека в условиях, когда смена идей, знаний и технологий происходит намного быстрее, чем смена поколений людей; система образования должна также найти рациональные схемы соотношения между лавиноподобным развитием знаний, высоких технологий и человеческой способностью творчески их усваивать;

- в обеспечении оптимального баланса между локальным и глобальным с тем, чтобы человек, формируясь как патриот своей страны, осознавал реалии глобализирующегося мира, был способным жить и действовать в этом мире, нести часть ответственности за него;

- в достижении высокого уровня демократизации и гуманизации общества; образование должно сформировать на индивидуальном и общесоциальном уровнях понимание человека как высшей ценности, права каждого оставаться самим собой в соответствии со своими природными задатками;

- в выработке у человека способностей к сознательному и эффективному функционированию в условиях небывалого усложнения отношений в глобализирующемся, информационном, а в будущем – «знанием» обществе; речь идет, прежде всего, о способностях постоянного пополнения собственных знаний, умелого владения информацией и ориентации в информационных потоках, и, конечно же, преобразовательной (креативной) способности;

- в минимизации асимметрии между материальностью и духовностью, культивировании у каждой личности взглядов и установок, базирующихся на принципах толерантности, общечеловеческих ценностных и национальных традициях.

Возникает вопрос: что конкретно нужно менять в образовании, чтобы обеспечить такую ответную реакцию на вызовы настоящего и будущего? Ответ экспертов на этот вопрос заключается в следующих пунктах, каждый из которых является производным от предыдущего [129; 179; 194; 255]:

– *во-первых*, ввиду вынужденных и неизбежных изменений концептуально-содержательной основы развития общества, следует усилить научный поиск наиболее оптимальных вариантов развития общества и интенсифицировать разработку методологически адекватных концепций (развития) образования;

– *во-вторых*, необходимо кардинально изменить содержание и методы образования, все существующие учебные программы и государственные стандарты образования в целом, переориентировав их на проблемно ориентированное обучение, базирующееся на методологии постоянного когнитивного развития, развития критического мышления и творческого потенциала личности;

– *в-третьих*, требуется осуществить широкомасштабную подготовку, преподавательских кадров всех уровней; внести существенные коррективы в содержание педагогического образования в целом.

Согласно представленному выше перечню, принятие необходимых мер по изменению образования в целях отражения вызовов новой эпохи требует от современной науки разработки междисциплинарных подходов, а проблемы и противоречия, которые возникают на пути перехода к пост-модерну могут быть разрешены только при условии координации и кооперации усилий ученых, представляющих разные науки о человеке и обществе. Платформой междисциплинарного взаимодействия в отношении разрешения актуальных проблем образования, по нашему стойкому убеждению, может стать именно социология (и в частности, социология образования), в рамках которой (в силу специфики самой науки) представляется возможным создание общих ориентиров, помогающих определить границы изучаемых явлений и принципиальные связи внутри них, конструируя структурную (образование как социальная система), функциональную (образование как социальный институт) и деятельностную (образование как процесс коммуникации) модели образования [255, с. 126; 403, с. 273].

Вхождение в эпоху постмодерна требует от социологии, как и от педагогики, философии образования и других наук, смены языка образования, а развитие социологической теории образования требует поиска новых «средств» описания и объяснения современных социальных реалий и механизмов включенности индивида в образование и в общество (через образование). Вывает к обновлению инструментарий современной социологии образования ее категориальный ряд. Этот ряд сегодня должен быть представлен такими понятиями, как самоорганизация, воспроизводство, смысл, конструкт, дискурс, код и др. Согласимся с английским социологом

М. Янгом, который считает, что во главу угла современной социологии образования должен быть поставлен вопрос о дифференциации знаниевых структур в образовании (дисциплин, предметов, тем в рамках учебных программ), поскольку эта дифференциация может как приводить к ограниченности видения мира, так и служить лучшему его пониманию. Ответ на этот вопрос позволит разобраться в том, что именно и как именно происходит образовании. Для этого, по мнению М. Янга, с которым мы полностью солидарны, необходимо развернуть социологию образования к вопросам учебных программ и того знания, которое они содержат. Ученый предлагает развивать отдельное направление социологии образования, обозначая его как «социология куррикулума» (социология учебных программ). Развитие данного направления, по мнению ученого, поможет найти пути погашения тех негативных последствий, к которым могут привести такие тренды эпохи постмодерна, как, например, дистанцирование и виртуализация образования, а также поможет увидеть, какие традиционные формы обучения важно сохранить, чтобы вся система образования окончательно не утратила своей устойчивости в результате стремительных перемен и необходимости в связи с этим постоянного внедрения инноваций. Именно о социологии куррикулума и пойдет речь в данном подразделе монографии.

В условиях перехода к постмодерну, подход к организации образовательного процесса, предлагаемый и разрабатываемый западными учеными в рамках такого «ответвления» социологии образования, как социология куррикулума, представляется, на наш взгляд, весьма актуальным, содержащим потенциал выведения отечественного образования на новый, более высокий уровень качества. И это не субъективное мнение автора этих строк. К примеру, нельзя не заметить, что некоторые элементы педагогики того же П. Фрейре сегодня рассматриваются как примеры инновации и активно внедряются в отечественную образовательную практику. Это и диалоговая, дискуссионная форма проведения занятий, и проблематизация их содержания, и субъект-субъектные отношения в образовании.

Считаем необходимым обратить внимание на один ключевой момент в развитии современной социологической теории образования, который на сегодняшний день украинскими социологами (как и российскими, хоть и в меньшей степени) игнорируется. Дело в том, что несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого индивида и общества в целом можно рассматривать как результат фундаментальной несовместимости тех знаний, которые содержат в себе учебные программы и знаний, которые, действительно, необходимы для выпускников учебных заведений в их практической деятельности. М. Янг

в этом отношении высказался следующим образом: «Мыслить об образовании (которое является процессом накопления, трансляции и получения знания) не обращаясь к вопросам самого знания – значит мыслить очень поверхностно и примитивно» [536, с. 3]. Еще один, не менее известный, английский ученый Базил Бернстайн отметил: «...Я, конечно, не отрицаю, что педагогическая коммуникация передает структуры доминирования, внешние по отношению к ней самой... Но меня интересует вопрос о том, каковы те средства, с помощью которых происходит эта передача... В качестве такого средства выступает структура педагогического дискурса. Именно она должна стать необходимой основой и теоретическим объектом социологии образования» [26, с. 11].

Особенностью образования является то, что это целенаправленный и вполне контролируемый процесс. В связи с тем, что институт образования является наиболее государственно управляемым институтом социализации, на него всегда возлагали, и будут возлагать, бремя компенсации социальных дефектов других, более спонтанных и менее управляемых институтов социализации, таких как, например, семья и СМИ. Помимо спонтанной передачи социального опыта и знаний общество выработало способы институционализации этого процесса, которые являются, в то же время, и способами «институционализированного социокультурного воспроизводства», как пишет один из российских ученых, Г. Герасимов [80, с. 87–90]. В таком ракурсе образование может рассматриваться как институт, направляющий процессы социализации и трансляции знания, что делается с помощью учебных программ. Задачей социологии является не просто критика результатов такой «направляющей» деятельности, а поиск механизмов, с помощью которых эту деятельность можно сделать более эффективной, социально полезной, активно подключившись к процессу управления этой деятельностью. В частности, важнейшими вопросами, требующими ответа именно от социологов, являются вопросы о том, какие виды знания должны составлять учебную программу и как сделать так, чтобы это знание было доступным для большинства, а не только для «избранных» (чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к «культуре» учебных программ).

Попытка связать воедино теорию образования и образовательную практику, обеспечить их взаимодействие, по идее, обязательно должна выводить нас на проблематику учебных программ: того знания, которое с их помощью транслируется, а также способов и методов, с помощью которых эта трансляция происходит. Современная западная социологическая мысль такую взаимосвязь под сомнение не ставит. В результате осознания

необходимости социологического исследования этой взаимосвязи и развивается такое направление как социология куррикулума (или социология учебных программ, что для нашего уха звучит более «мелодично», хотя и не совсем точно). Западная социология куррикулума – своеобразная «ветвь» социологии образования, активно растущая и укрепляющаяся с каждым годом, претендующая на то, чтобы стать достаточно мощной и плодоносной.

Как известно, любая программа создается с целью управления, а точнее, с целью формализации и регламентации этого процесса управления, его четкой заданности на конкретный результат. В общепринятом смысле учебная программа – это государственный нормативный документ, которым определяются цели обучения, содержание обучения и требования к подготовке обучающихся; учебное издание, определяющее содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания учебной дисциплины (ее раздела или отдельной части). Следование учебным программам – обязательное требование государства и соответствующих органов власти к учебным заведениям. По степени «освоенности» обучающимися учебной программы определяется объективный уровень их образования, делается вывод о готовности их перехода на следующую образовательную ступень. Когда вся программа обучения пройдена, и государственная проверка подтвердила, что человек, прошедший эту программу усвоил ее на достаточном уровне, выдается соответствующий документ, свидетельствующий об окончании обучения (по этой программе).

Однако образовательная деятельность учебного заведения выходит за рамки всего того, что прописано в специальных документах. На сегодняшний день утверждение о том, что образовательный процесс объединяет в себе как обучение, так и воспитание, не ставится под сомнение. В английском языке эти два процесса обозначаются одним словом – «education». Возможно, именно поэтому в зарубежной педагогике такое понятие, как «учебная программа» и вовсе отсутствует. Вместо него употребляется слово «curriculum». Понятие куррикулума имеет более широкий смысл, чем понятие «учебная программа», причем, смысл подлинно социологический, раскрывающий истинную социальную сущность образования. Удачное и точное социологическое определение куррикулума сформулировано современным немецким ученым, доктором сравнительного образования Сесилией Браславски. Немного перефразировав и дополнив это определение, получим, что куррикулум – это существующее социальное соглашение между индивидом, обществом, государством и специалистами в области образования относительно курса обучения, который должен пройти человек в определенный период своей жизни. Куррикулум определяет: а) кому и когда

учиться; б) зачем учиться; в) что учить; г) где учиться; д) как учиться и е) с кем учиться, а также устанавливает связи между целями образования и повседневной жизнью в учебных заведениях [44]. Получается так, что с помощью куррикулума осуществляется управление не только обучением, но и процессами, выходящими за пределы сугубо учебной деятельности – социальными процессами, такими как воспроизводство культуры, воспроизводство социального неравенства (имущественного, статусно-профессионального, гендерного), воспроизводство отношений господства/подчинения в обществе, осуществляется социальный контроль [26, с. 7–27; 51, с. 8].

На сегодняшний день понятие «куррикулум» находится в постоянном процессе обновления и уточнения. В целом, работ о куррикулуме довольно много, однако все они преимущественно зарубежного происхождения. Что касается постсоветских стран, то пересмотр научных трудов, посвященных вопросам организации учебных программ – куррикулумов, показывает неравномерную заинтересованность этими вопросами. Например, за разработку куррикулумов очень активно взялись Молдова и Азербайджан, в то время, как Украина и Россия менее активны в этом отношении. Кроме того, следует отметить, что среди авторов работ, посвященных куррикулуму, которые написаны на территории бывшего СССР, социологи отсутствуют. В то время, как в современной западной социологии ситуация совершенно иная, там социологи очень активно занимаются исследованием куррикулума, что вылилось, как мы уже писали, в отдельное направление социологической мысли.

В некоторых постсоветских странах куррикулум связывают исключительно с развитием национальной концепции образования, рассматривая его, как основную часть и гаранта успеха реформы национального образования [309]. При этом речь идет о реформе, призванной обозначить окончательное отмежевание современного образования от модели советского периода. И реформа, и модернизация – целенаправленные изменения в образовании, призванные помочь ему адекватно отвечать на беспрецедентные требования и вызовы, которые предъявит грядущий век. В этом отношении структурные обновления куррикулума, действительно, могут рассматриваться как элементы, определяющие и интенсифицирующие процесс изменения.

Для того чтобы реагировать на постоянные, довольно быстрые перемены в социальной реальности и процессы стремительного «устаревания» знания, образовательные стандарты должны быть гибкими. Многие современные эксперты образования считают, что с введением в постсоветскую

образовательную практику куррикулума, с заменой куррикулумом традиционной учебной программы, возможно обеспечение этой гибкости. Такая точка зрения не безосновательна, однако очевидно, что истинная сущность понятия «куррикулум» не осознается постсоветскими экспертами. Это понятие употребляется только для того, чтобы показать отличия устаревшей традиционной учебной программы от программы «продвинутой», составленной по новому образцу. В целом же ситуация такова, что одни эксперты в сфере образования настаивают на проведении размежевания между традиционной программой обучения и «инновационным» куррикулумом, высказываясь негативно в сторону «однотипной» и «скованной» советской модели образования, в то время, как другие использование термина «куррикулум» считают категорически неприемлемым, рассматривают его, как яркий пример «буржуазного засилья», «буржуазной эпидемии» отечественного образования.

Однако, на наш взгляд, такие категорические представления о куррикулуме не совсем правомерны. Они являются следствием непонимания его истинной социальной сущности, заключающейся, как мы подчеркивали выше, во взаимосвязи человека, образования и общества. Возможно, такое непонимание связано с тем, что среди наших соотечественников, рассуждающих о куррикулуме, отсутствуют социологи – представители той науки, предметом которой является именно эта взаимосвязь. Дефицит научных работ по вопросам учебных программ (куррикулумов) в отечественной социологии, вызывает к изучению опыта, накопленного за рубежом и, возможно, частичному заимствованию этого опыта – это как раз то заимствование, которое, на наш взгляд, может помочь отечественной социологии образования выйти на новый уровень концептуального развития.

Рассматривая куррикулум, западные коллеги-социологи убеждают нас в том, что образовательный процесс не связан только лишь с профессионально-трудовым будущим обучающегося. Содержание этого процесса наполнено не только профессиональными знаниями, но и определенными культурными смыслами, которые транслируются посредством сложных коммуникационных процессов. С точки зрения западной социологии куррикулума, в системе образования (особенно высшего) разворачиваются такие стратегии, которые способны породить агента, реконструирующего социальную реальность, в которую ему предстоит войти. Поэтому для зарубежных представителей этого направления социологической мысли характерна приверженность конструктивистским идеям о том, что вся реальность изначально социальна, все сущее в ее рамках сконструировано людьми для придания смысла своему существованию (это касается

абсолютно всего: теории, истории, структуры). Такие представления черпают жизненную силу из работ П. Бергера и Т. Лукмана и наиболее ярко проявляются в работах представителей критической и неклассической социологии образования (С. Боулза, П. Бурдые, Г. Гинтиса, М. Эппла и др.). Эти ученые критикуют саму систему образования, общественный строй, политиков, педагогов, методистов за то, что через образование происходит социальная дискриминация, воспроизводится и усугубляется социальное неравенство [25; 51; 461; 446; 447].

Центральной идеей представителей критической социологии образования является идея изменения (угнетающего) социального порядка с помощью образования, которое призвано активизировать, «субъективировать» индивида. Если точнее, изменение социального порядка начинается с изменений «в головах» индивидов. Для этого «изменения в головах» должны быть однонаправленными и иметь массовый характер. Однонаправленность и массовость достигается за счет образования – той социальной системы, того социального института, через «жернова» которого сегодня проходит практически каждый. Подобные идеи в социологии образования нередко имеют революционный подтекст, о чем мы еще будем писать в одном из последующих подразделов, и ставят на первый план ряд ключевых вопросов, ответы на которые могут приблизить нас к пониманию того, что нужно современному образованию для гармоничного вхождения в эпоху постмодерна: 1). Какое знание должно составлять учебные программы: теоретическое (ориентируясь на советскую (Восточную) модель образования), практическое (ориентируясь на утилитарную Западную модель образования); либо же нужно искать подходящие пути совмещения теории и практики, традиций и инноваций в отечественном образовании? 2). Какими должны быть эффективные механизмы трансляции знания, с учетом характерных особенностей постмодерного общества (технологизации, информатизации, виртуализации и т. п.)?

Ввиду описанных в предыдущем разделе особенностей общества эпохи постмодерна, следует обратить внимание на те социологические теории, которые раскрывают коммуникационную сущность образования, дискурсивность и текстуальность образовательного пространства как места трансляции/получения *определенного* знания.

В связи с этим, предлагаем обратиться к научным работам нескольких зарубежных ученых, взгляды которых отражают наиболее типичные идеи критической и неклассической социологии образования и ложатся в основу развития социологии куррикулума, а именно: П. Фрейре, П. Бурдые и М. Эппла (критическая и неклассическая социология образования), М. Янга

и Б. Бернштейна (собственно социология куррикулума). В рамках данного подраздела мы опишем идеи этих ученых лишь в самых общих чертах, однако в дальнейшем неоднократно будем ссылаться на их работы, в силу следующих соображений. *Во-первых*, ни один из них не впадает в крайности научного теоретизирования, доводя содержание своих работ до уровня научной фантастики; все образовательные процессы и явления, описываемые ими (причем, совершенно по-разному), представляются абсолютно реалистичными, находящими подтверждение в современной образовательной практике. *Во-вторых*, основные положения этих работ, выведенные из опыта западных капиталистических обществ и соответствующих им (утилитарных) систем образования, очень хорошо описывают ту ситуацию, которая имеет место в современной Украине. *В-третьих*, несмотря на отличия, некоторые положения вполне могут быть рассмотрены как взаимодополняющие и выступить в качестве основания для создания такой концепции образования, которая послужит теоретической основой для построения действенной модели украинского образования, соответствующей условиям постмодерна.

Ярый критик образования бразильский социальный педагог и психолог Пауло Фрейре (1921–1997 гг.), убежденный в том, что образование способствует утверждению угнетающего социального порядка, выстраивает свою теорию образования на положениях конструктивизма, а именно: реальность такова, какой мы ее видим. Он настаивает на том, что изменить общество возможно только посредством «критической интервенции в действительность»², которая начинается с формирования критического мышления в образовании. Простое (некритическое) восприятие реальности, за которым не следует критическая интервенция, не способно изменить мир [384]. Вместе с развитием критического мышления происходит вызревание социальной силы индивидов и групп, развивается и крепнет способность к изменению, преобразованию социальной реальности.

Французский социолог-постмодернист Пьер Бурдьё (1930–2002 гг.), как и П. Фрейре, в своих работах акцентирует внимание на том, что полноправными субъектами построения учебной программы (куррикулума) являются элитные группы. Прикрываясь лозунгами народного образования, они разрабатывают и претворяют в жизнь такие программы образования, которые развивают габитусы «приспособления», а не «свободы»

² *Критическая интервенция* – вмешательство (вторжение) в существующую социальную реальность, изменяющее (нарушающее) существующий социальный порядок, социальные структуры и отношения, посредством критического анализа (рассмотрения и оценивания) этой реальности.

и «творчества», таким образом ограничивая субъектность представителей более низких слоев социальной иерархии, опасаясь того, что последние могут достичь вершин этой иерархии, заняв «насиженные» элитные места. Бурдье критикует существующий социальный порядок и поддерживающую его систему образования, говорит об осуществлении в образовании (и через образование) символического насилия, настаивает на исследовательской педагогике как средстве борьбы с этим насилием. Однако основываясь на личном опыте участия в управлении образованием, ученый настойчиво проводит мысль о том, что институт образования слишком неповоротливый и ригидный, кроме того, он пребывает под постоянным пристальным надзором государства и в полной его власти, представители которой, как правило, находятся в оппозиции к народу. Поэтому изменить образование, переориентировав его на службу интересов народа, невероятно сложно.

Более оптимистичен в своих представлениях западный теоретик образования Майкл Эппл (1942 г. р.). В одной из своих последних публикаций, вышедшей в свет в 2013 году, ученый напоминает о том, что инновации в образовании не всегда могут быть прогрессивными и полезными. Однако несмотря на это, он делает весьма оптимистические выводы, приводя примеры из социально-педагогического опыта и образовательной практики, свидетельствующие о том, что всегда были и есть способы «сказать «нет» в ответ на утверждение «альтернативы не существует» [446, с. 54]. По мнению М. Эппла, всегда были и есть перспективы комбинированной политики (специалистов в сфере образования, социальной политики, права, гражданских объединений), совместная и скоординированная деятельность которых может изменить ситуацию в обществе в пользу социальной справедливости. Роль специалистов в сфере образования видится ученым в том, чтобы предлагать варианты расширения влияния образования на процессы социального воспроизводства, способы сопротивления попыткам представителей высших слоев обеспечить безопасность закрепления на своем привилегированном месте за счет образования и неравенства в образовании. И в этом мы полностью солидарны с ученым, который на протяжении всей своей научной деятельности сохраняет «политический оптимизм» в отношении того, что учебные программы можно реконструировать так, чтобы они работали на выравнивание шансов на достижение успехов в образовании, а, вместе с тем, и шансов на вертикальную социальную мобильность выходцев из самых разных слоев общества.

И все же, согласимся с М. Янгом, который вполне справедливо отмечает, что, несмотря на объективность и правдоподобность тех идей, которые, по инициативе М. Эппла, получили распространение, слившись в единый

критический подход к рассмотрению учебных программ, этот подход не смог стать чем-то большим, чем просто критикой существующей системы образования. А случилось так именно потому, что он не имел в качестве основания теории познания. Ученые просто не знали, куда двигаться далее. Они критиковали, выявляли недостатки, но все рассуждения относительно перспектив ограничивались либо пессимистическими выводами относительно того, что справедливость никогда не восстановить, либо оптимистическими перспективами, описание которых подавалось в общих фразах, без какой бы то ни было конкретики. Именно по причине такого невнимания к теории познания, все критики образования попали в сети слишком преувеличенной заполитизированности учебной программы.

Специалисты, подчеркивающие несовершенства конструктивистского подхода к образованию, настаивают, что при изучении взаимосвязи знания, образования и процессов, происходящих в обществе (дифференциационных, идентификационных и др.) необходимо начинать с рассуждений об отношении человека к миру, частью которого он является, и его отношениях с символами, которые он использует в восприятии и осмыслении этого мира. Именно такой, символический характер отношения к миру делает возможным существование знания, его трансляцию и преобразование. Хотя, нужно признать, что некоторым конструктивистам и критикам образования, в частности П. Бурдье, удается вполне гармонично интегрировать в логику своих рассуждений об образовании идеи семиотики и структурализма, а также совместить теоретические разработки с эмпирическими данными. Однако тот же П. Бурдье критикуется за «экономический редукционизм», за то, что он как бы заикливается на классовом воспроизводстве через образование, лишая автономии культуру, делая ее тотально зависимой от социальных структур, что, по мнению Дж. Александра, является большой ошибкой, поскольку культура, на самом деле, обладает своей внутренней логикой и независимостью. То же самое, на наш взгляд, можно сказать и об образовании, которое, по словам А. Полонникова, принципиально отличается от культуры, является ее формальным измерением, а поэтому точно так же может рассматриваться, как социальная практика конструирования значений, придающих смысл человеческой жизни [291, 68–67].

Ошибка, которая была допущена представителями критической социологии образования, основанной на конструктивистских идеях, заключалась в том, что все они старались продемонстрировать неравенство в образовании, закрепляемое учебной программой, полагая, что это может стать основанием для разработки более «демократичных» программ обучения. Все эти старания не дали ожидаемого эффекта. С течением

времени, ситуация не улучшилась, а только усугубилась. В одной из своих работ М. Янг [536, с. 2] приводит очень хороший пример, который как нельзя точнее описывает и ту ситуацию, которая сложилась сегодня в нашем обществе. Ученый рассказывает об одной из последних образовательных реформ в Англии, предполагающей расширение прав школьников выбирать программу своего обучения в зависимости от собственных интересов, что, по идее, должно было бы способствовать демократичности профессионального выбора и удовлетворению социально-профессиональных потребностей каждого человека, начиная с 14-ти лет. Однако такой, на первый взгляд, демократический шаг чреват негативными последствиями. Для того чтобы был сделан осознанный выбор, нужны достаточные культурные основания, определенная культурная зрелость. При таких обстоятельствах расширение прав обучающихся может привести к новым, возможно, более мягким, формам неравенства [536, с. 15].

Учебная программа всегда будет чем-то внешним, объективным по отношению к обучающемуся, поэтому она может быть непонятной или не соответствовать его собственной позиции, представляя тем самым «символическую опасность» для него самого и вызывая сопротивление этой опасности. Однако именно разрыв между «культурой» учебной программы и культурой тех, кто обучается, и, как следствие, при необходимости, разработка методов, способов, средств сокращения этого разрыва, составляет фундаментальную проблему социологии образования.

Этот разрыв будет наиболее характерным для выходцев из низших слоев общества, что «как бы естественным образом» воспроизводит социальное неравенство, о чем говорится в трудах Б. Бернштейна, которые очень популярны в научных кругах нынешней зарубежной социологии образования и соотносятся именно с социологией куррикулума [26; 453].

В целом, теория Б. Бернштейна имеет эклектический характер: что-то он взял у Э. Дюркгейма, что-то у К. Маркса и М. Вебера, что-то у П. Бурдьё, не обошел вниманием и работы П. Фрейре, объединил самые «сильные» положения, выдвигаемые этими учеными, и получил новую теорию. Несмотря на то, что в этой теории прослеживаются и конструктивистские идеи, Бернштейна относят, скорее, к «социальным реалистам»³, чем

³ *Реализм* – термин, употребляемый для обозначения направления социально-философской мысли, постулирующего существование реальности, независимой от познающего субъекта. В частности, семья и условия жизни – это те реальности, которые существуют независимо от человека. Человек не выбирает, в какой семье ему родиться, как и способы общения со своими близкими, которые становятся для него приемлемыми/неприемлемыми, нормальными/не нормальными только в процессе социализации.

к «конструктивистам». Своей теорией ученый продемонстрировал, как именно «символическое» (опосредованное символами) отношение к миру ограничивает «неограниченные» возможности конструирования каждым индивидом своей собственной, совершенно отличной от других, картины мира. Получается, что именно символический характер отношений индивида и общества на основе знаний об этом обществе ограничивает способы конструирования им социальной реальности. Однако если знаниевые структуры могут оказаться барьером для социальной справедливости, они всегда могут быть изменены, сломаны или хотя бы занижены, причем не без участия индивида.

Б. Бернстайн, не менее, чем все классики социологической мысли, был озадачен проблемой микро-макросвязи. Говоря другими словами, ученого чрезвычайно волновал вопрос о том, как внешнее становится внутренним, а внутреннее объективно обнаруживает себя и формирует внешнее. Это вопрос, по мнению Б. Бернстайна, предполагает выявление и очень тщательное осмысление принципов, конструирующих «внешнее». Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо выяснить, посредством каких процессов «внутреннее» получает начальную форму (т. е. как именно формируются смыслы), а затем – как именно эта форма преобразуется индивидом в его взаимодействиях с миром [26, с. 127]. В выведении нитей микро-макросвязи именно образовательные процессы и феномены становятся объектом исследовательского внимания Б. Бернстайна. Поскольку, по мнению ученого, именно в образовании (и с помощью образования) происходит процесс трансформации внешнего во внутреннее и обратный процесс – выхода внутреннего во внешнее (в виде тех или иных действий).

Делая общий вывод на основе рассмотренных выше теорий и концепций, еще раз подчеркнем, что критическая педагогика, конечно, дала очень многое для понимания социальных реалий образования. Но любая критика для того, чтобы быть конструктивной и принести реальную пользу, должна сопровождаться альтернативными предложениями. То есть реальная польза от критики может быть только тогда, когда критика осуществляется не ради критики, а ради конкретных предложений по разрешению сложившейся проблемной ситуации, разработки теоретических, а затем и практических моделей, альтернативных тем, которые критикуются. Критическая социология образования преимущественно критикует, но не предлагает. Не делают этого и представители неклассической (постмодернистской) социологии образования. Одним из немногих критиков существующей системы образования, предлагающих альтернативные ей методы и приемы, является П. Фрейре. Ученый очень большое внимание уделяет вопросу

структурирования и построения «демократичных», «освобождающих» (от неравенства) учебных программ. Очень подробно описывает, как именно это нужно делать. Однако недостатком теории П. Фрейре, является чрезмерная увлеченность конструктивистскими идеями, из которых вытекает чрезмерная произвольность учебных программ. В работах П. Фрейре, как нельзя лучше, прослеживается то, о чем мы говорили выше: знание приходится каждый раз изобретать заново. Причем, главным субъектом этой изобретательской работы являются именно обучающиеся. Получается, что роль педагога – это роль второго плана (несмотря на то, что П. Фрейре подчеркивает равнозначность учителя и ученика, как равноправных субъектов образовательного процесса).

Поскольку образование – важнейший социальный институт социализации, играющий ведущую роль в процессах социального воспроизводства, передачи социального опыта, знания, культуры из поколения в поколение, большинство теорий воспроизводства культуры, социальной структуры и властных отношений в образовании и через образование абсолютизирует роль образования исключительно как культурного проводника и «прислужника» власти, соответственно. За что они вполне справедливо поддаются критике, так как из виду упускается самобытность самого института образования, его собственная культура, структура и внутренняя логика, специфика собственно образовательных практик. Именно поэтому и возникает социология курикулума, поскольку ее замысел заключается в обращении внимания социологов на учебные программы, на структуру их содержания (сочетание различных видов знаний), но особенно на то, как именно, с помощью каких педагогических практик, средств, методов, приемов эти программы реализуются, а содержащиеся в них знания транслируются.

Резюмируя сказанное, еще раз подчеркнем, что ситуация постмодерна, в которую постепенно погружается украинское общество, требует от современных наук о человеке и обществе новых подходов к пониманию и объяснению тех противоречий, которые связаны с этим «погружением». Одним из таких противоречий является несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого индивида и общества в целом. Социология обладает одинаково мощной теорией, методологией и эмпирической базой для того, чтобы создать платформу междисциплинарного взаимодействия представителей различных наук и объединить их усилия в разрешении данного противоречия [255, с. 121]. Однако такой отрасли, как социология образования, следует немного сместить привычные ориентиры и (последовав примеру представителей

западной социологии куррикулума) попытаться представить обозначенное противоречие как результат фундаментальной несовместимости тех знаний, которые содержат в себе учебные программы, и тех знаний, которые действительно необходимы для выпускников учебных заведений в их практической деятельности.

Социология куррикулума подчеркивает, насколько важным является то, как именно осуществляется образовательный процесс. Средства, методы, приемы и педагогические практики как бы «оформляют» содержание образования, причем нередко меняя его до неузнаваемости. Поэтому здравые рассуждения об образовании, касающиеся поиска путей его выхода из кризиса, на наш взгляд, должны локализоваться вокруг трех основных понятий – «знание», «учебная программа» и «образовательный дискурс» (аудиторный, дисциплинарный, педагогический), отражающих «что» и «как» образования, как процесса коммуникации и социальной (под)системы, основанной (как и любая другая социальная подсистема) на коммуникации.

Анализ существующих трудов и публикаций по социологии образования и, в частности, тех из них, которые можно отнести к социологии куррикулума, показывает, что абсолютно все представители данного направления, на каких бы методологических позициях они не стояли (социального конструктивизма, структурализма, реализма и др.) единогласно сходятся в одном: в куррикулуме тесно переплетаются две сущности образования – явная (видимая педагогика, официальный куррикулум, официальная учебная программа и т. п.) и неявная (невидимая педагогика, скрытый куррикулум, скрытая, латентная учебная программа, скрытый учебный план и т. п.). Причем, внимание социологов должно быть в большей степени сконцентрировано на изучении и исследовании именно неявных форм куррикулума. Что, в общем-то, и происходит, поскольку явные его формы – предмет изучения других наук, в частности, педагогики.

Официальная учебная программа представлена совокупностью различных документов (базовый учебный план, утвержденный соответствующими государственными органами, рабочие учебные программы по отдельным предметам (курсам), утвержденные и заверенные администрацией учебного заведения и т. п.). Она преследует цели, которые ставит перед образованием государство, которые четко прописаны и задокументированы, которые всем ясны и очевидны, а именно: а) обеспечение преемственности между этапами общего образования и предметами, изучаемыми на этих этапах; б) постоянное совершенствование и обновление содержания предметов в соответствии с потребностями общества; в) обеспечение развивающего и упреждающего характера обучения, и определение знаний,

умений и навыков, приобретаемых на отдельных этапах образования; г) обеспечение объективной оценки учебных достижений и др.

Ведь ни для кого не секрет, что процесс образования и его результаты – это не только получение определенных знаний, умений, навыков и компетенций по конкретным учебным предметам и дисциплинам, которые изучаются согласно официальной учебной программе, базовому стандарту образования. Точно так же, как и другие институты, транслирующие информацию и знание, наиболее активным из которых на сегодняшний день является СМИ, образование может транслировать неявное знание (и делает это), имея в своем распоряжении все необходимые материалы, средства, «действующие лица», другими словами – тексты, дискурсы, «вещателей» и аудиторию. Практически каждый современный человек проходит через жернова образования. Для многих учебное заведение становится «вторым домом», который не только учит, но и воспитывает, прививает ценности, защищает, а также «нормализует» и «стандартизирует» наши действия, контролирует нашу жизнь, даже когда мы находимся за стенами учебного заведения. В этом «втором доме» встречаются люди, с которыми мы становимся близки до самых последних дней нашей жизни: друзья, «вторая половинка», мудрые и заботливые наставники. В связи с этим известный американский социолог Энтони Гидденс указывает на тот факт, что в учебном заведении многим аспектам поведения индивиды обучаются на неформальном уровне. Учебные заведения, учителя, преподаватели могут рассматриваться, как «распространители» опыта, инкорпорированного в их практическую деятельность, который не является обязательным, согласно общепринятым документам. Существует набор ценностей, установок и принципов, которые преподносятся в процессе обучения неявным образом, как бы вне официальной учебной программы, что и дает основания для выделения двух форм образования: явной (формальной, официальной) и неявной (неформальной, неофициальной). В связи с этим западные социальные педагоги и социологи образования вводят в научный оборот новый термин – «скрытый куррикулум». Собственно социологическое изучение куррикула не тяготеет к его формальной сущности, отраженной в структуре и содержании учебных программ. Социологу учебная программа интересна не столько как документ, сколько как набор определенных правил передачи знаний/культуры (информации, опыта и т. п.). По мнению Б. Бернстайна, эти правила предшествуют передаваемому содержанию [26, с. 94]. От них во многом зависит то, как именно будет воспринято передаваемое содержание «получателем» информации и опыта (т. е. обучающимся), какие именно смыслы внесутся в его голову, задержатся и укоренятся в его сознании вместе с этим содержанием.

С переходом в эпоху постмодерна, с учетом таких ее характеристик, как текстуальность и дискурсивность социальной реальности, отечественной социологии, желающей разобраться с проблемой несоответствия современного образования потребностям индивида и требованиям общества, следует уделять больше внимания исследованию скрытого куррикулума и образовательного (аудиторного, дисциплинарного, педагогического) дискурса, как важнейших инструментов развития творческого потенциала и критического мышления обучающихся. Именно поэтому два дальнейших подраздела будут посвящены теоретическому осмыслению скрытого куррикулума и педагогического дискурса, а также их социальных эффектов.

2.1.2. Скрытая учебная программа и изменения в образовании

... Всегда ли, когда лицеисты говорят, что хотят денег... они хотят действительно этого? Нельзя быть уверенным в том, что они, действительно, знают, чего им не хватает... Можно нарочито сделать так, чтобы они думали, что им не хватает именно этого...

П. Бурдые

Термин «скрытый куррикулум», имеющий западное происхождение, в русскоязычной версии имеет множество интерпретаций: неявная, имплицитная педагогика, скрытая или латентная учебная программа, скрытый учебный план. Анализ соответствующей научной литературы показывает, что все перечисленные термины обычно употребляются как синонимы. Именно поэтому, делая обзор трудов и публикаций, посвященных скрытой учебной программе, мы сначала будем употреблять все эти термины как синонимы, при этом прекрасно отдавая себе отчет в том, что «педагогика» – не то же самое, что «ученая программа», а характеристики «скрытый», «неявный» и «латентный» имеют разную смысловую нагрузку, в конце данного подраздела мы, все же, постараемся выстроить четкую понятийную схему, которая поможет упорядочить знания о предмете нашего рассмотрения.

Термин «скрытая учебная программа» (*hidden curriculum*) вводится в научный оборот представителями критической педагогики, с целью

раскрытия механизмов формирования человека в соответствии с целями общества, которые не задействуются официальной программой обучения [492]. Официальная учебная программа, как уже отмечалось в предыдущем подразделе, представлена совокупностью различных документов (базовый учебный план, утвержденный соответствующими государственными органами, рабочие учебные программы по отдельным предметам (курсам), утвержденные и заверенные администрацией учебного заведения и т. п.).

Под скрытой учебной программой, в самых общих чертах, понимается:

- особая структура и стиль обучения, подбор знаний и элементов образовательной среды, оказывающих на обучающегося незаметное воздействие и заставляющих его (возможно, в ущерб естественным склонностям) принимать настойчиво рекомендуемую обществом социальную роль [386, с. 60];

- набор ценностей, установок и принципов, которые преподносятся в процессе обучения неявным образом, в отличие от официальной учебной программы, охватывающей те области академического знания, которые считаются необходимыми для изучения [329];

- единый набор образовательного опыта, распространяемого учебными заведениями, учителями, преподавателями, путем практической деятельности, которая не всегда является обязательной, документально регламентированной [44, с. 2].

Большой психологический словарь под редакцией Б. Мещерякова и В. Зинченко рассматривает скрытую учебную программу в контексте проблематики культурного воспроизводства. Процесс культурного воспроизводства при этом трактуется, как передача (трансляция) культурных ценностей и *норм* от поколения к поколению, подразумевающая определенные механизмы, с помощью которых непрерывно во времени сохраняется и усваивается культурный опыт. В качестве одного из таких механизмов предлагается рассматривать скрытую учебную программу, которая, со ссылкой на Э. Гидденса, определяется, как «аспекты поведения, которым индивиды обучаются на неформальном уровне» [38, с. 226].

Следует подчеркнуть, что изначально понятие скрытой учебной программы употреблялось, преимущественно, с негативной коннотацией, но со временем оно эволюционировало. В рамках данного подраздела предлагаем обратиться к детальному рассмотрению процесса его эволюции.

В отечественной педагогике и социологии образования проблематика неявной педагогики, включая смежные темы, посвященные скрытой учебной программе, проработана довольно слабо в силу ряда причин, на которых не

будем заострять внимание. Отметим лишь, что эти темы, по высказыванию одного из российских социологов В. Дудиной, являются весьма «политически чувствительными». В отечественной науке господствует стереотип: раз педагогика «неявная», а программа «скрытая», значит, обязательно должна иметь место манипуляция сознанием обучающихся. Раз институт образования служит интересам государства, получается, что именно государство и выступает манипулятором (или инициатором манипуляций). Разве может государство, первостепенной ценностью которого является обычный человек, как его гражданин, быть манипулятором? Конечно, нет! Значит, ни о какой неявной педагогике и, тем более, скрытой учебной программе речи быть не может. Все это – лишь метафоры, не заслуживающие внимания ученых.

В постсоветской науке ученых, чей интерес к неявной педагогике нашел отражение в научных трудах, можно, в буквальном смысле слова, перечислить на пальцах. Среди них российские социологи, философы и представители педагогической науки В. Дудина, Л. Окольская, Н. Смирнова, А. Тубельский, И. Фруммин, Г. Чередниченко, Е. Ярская-Смирнова, а также представитель психологической мысли Белоруссии – А. Полонников. Однако ни для одного из перечисленных ученых, за исключением, пожалуй, А. Полонникова [290; 291], неявная педагогика (или скрытая учебная программа) так и не стала предметом долговременного внимания и настойчивых эмпирических изысканий.

В более либерально настроенной социально-гуманитарной мысли Запада существование неявной педагогики и скрытой учебной программы, как и их значимость с точки зрения результатов образовательного процесса, уже давно под сомнение не ставится. Весомый вклад в развитие представлений о неявной педагогике и скрытой учебной программе внесен Б. Бернштейном, С. Боулзом, П. Бурдье, Г. Гинтисом, А. Грамши, Ф. Джексоном, Дж. Дугласом, И. Илличем, У. Килпатриком, Г. Лоббаном, А. Мак-Дугалом, П. Мэхони, Ж.-К. Пассроном, Д. Спендером, М. Стэнуртом, П. Фрейре, Т. Хейнцом, Дж. Хенри, М. Эпплом, И. Шор и др.

Зачатки современного понимания неявной педагогики отчетливо прослеживаются в работах американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1925 гг.). Образование, понимаемое в единстве обучения и воспитания, ученый рассматривал, как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания. Сущность педагогического метода Дж. Дьюи заключалась в постоянной включенности обучающегося в практику. Он выдвигал идею создания «инструментальной» педагогики, основанной не столько на задекларированных и четко сформулированных

в образовательных программах интересах государства, сколько на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой концепции, основными методами обучения должны стать игра и труд (в прямом смысле слова⁴). Такой путь познания, с нашей точки зрения, вполне соответствует определению неявной педагогики.

Существенный вклад в разработку проблематики неявной педагогики был внесен учеником Дж. Дьюи американским педагогом У. Килпатриком (1871–1965 гг.), который в 1925 году публикует работу под названием «Основания метода: неформальные разговоры о преподавании», вышедшую в свет в 1925 году [454, с. 471]. Ученый выделяет три формы научения: первичную, ассоциативную и сопутствующую. Первичное научение осуществляется в непосредственной взаимосвязи с какой-либо деятельностью. Ассоциативное, наоборот, не имеет прямой связи с конкретным видом деятельности, но косвенно привязано к деятельности в целом. В ходе сопутствующего научения происходит освоение и усвоение обучающимися ценностей, норм, установок. Например, на уроках по швейному делу, знание различных видов швов и особенностей их применения – это первичное знание. Ассоциативное знание касается общих принципов работы с тканью, иглой и нитью, а также со швейной машиной или другим аналогичным оборудованием. Наиболее ярким примером сопутствующего знания является профессиональная этика, однако, не только она. Сюда же можно отнести знание общих правил общения и взаимодействия в коллективе, с людьми другого статуса, знание того, какие именно социальные роли и как именно нужно играть, чтобы быть успешным, быть «на хорошем счету». Результаты сопутствующего научения, как на индивидуальном, так и на общесоциальном уровне, являются не менее важными, чем результаты первичного и ассоциативного. По сути, сопутствующее научение – это и есть неявная педагогика.

Следует отметить, что ни Дж. Дьюи, ни его ученик У. Килпатрик не употребляли специфических терминов, характеризующих латентные процессы в образовании. Термин «скрытая учебная программа» (она же – «скрытый учебный план»), в педагогике и социологии образования стал употребляться приблизительно с конца 60-х гг. XX века. В научный оборот его ввел американский социолог Филипп Джексон в своей книге «Жизнь в аудиториях» [490, с. 7]. Следует отметить, что в силу американского

⁴ Целесообразная деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания потребительных стоимостей, необходимых для удовлетворения потребностей.

происхождения и англоязычной этимологии, родовым для этого термина является слово «куррикулум», которое в переводе может интерпретироваться и как «учебная программа», и как «учебный план», и как «учебный курс». Все западные ученые писали именно о «скрытом куррикулуме» (*hidden curriculum*), а все его русскоязычные аналоги, употребляются в отечественной науке, как полные синонимы – слова, полностью тождественные по смыслу.

В вышеупомянутой книге Ф. Джексона обращает внимание на то, что в образовательном процессе передаются и транслируются не только специальные знания по тому или иному учебному предмету, учебной дисциплине, но и ценности, нормы, диспозиции (*аттитюды*) и навыки, которые усваиваются независимо от темы занятия. Учебное заведение, его особый «уклад жизни» учит не только чтению, правописанию, сложению, вычитанию, но и тому, как жить среди людей, как общаться с людьми разного статуса, какие роли и как именно «играть» в тех или иных ситуациях. Этот «особый уклад» и есть скрытый куррикулум, который оказывает довольно мощное воздействие на обучающихся. Посредством скрытого куррикулума передается повседневный опыт общения (*взаимодействия, коммуникации*), который прочно и надолго закрепляется в практиках (*бывших*) учеников.

С опорой на труды ученых, развивающих идеи Ф. Джексона, механизм реализации скрытой учебной программы можно отразить «формулой четырех *R*»: *rules* (правила), *regulations* (инструкции), *routines* (процедуры), *rituals* (ритуалы) [291, с. 50; 490, с. 57]. Требования выдерживать строго отведенное время (от звонка – до звонка), готовить уроки, выходить к доске по требованию учителя (*преподавателя*), поднимать руку для ответов на вопросы, система поощрений/наказаний в виде хороших/плохих оценок, высоких/низких баллов и многое другое учит школьников и студентов подчиняться законам, соблюдать субординацию, ждать, планировать свое время, закладывает чувство ответственности и необходимости выполнения обязанностей (даже вопреки желаниям). Все эти и некоторые другие «уроки», усваиваемые обучающимися посредством скрытого куррикулума, можно охарактеризовать, как «социализационные приобретения учебных заведений» [490, с. 58]. Скрытый куррикулум обнаруживает себя в воздействии, оказываемом образованием на процесс социализации, в культурном опыте, инвестируемом в личность обучающихся. Речь идет об усвоении определенных норм и ценностей (*подчинения/независимости, приспособления/достижения, коллективизма/индивидуализма и пр.*), необходимых для интеграции в то общество, членами которого являются обучающиеся.

Большинством современных ученых и классиков социально-гуманитарной мысли скрытая учебная программа рассматривается, как

«побочное действие» обучения, которое либо не осознается и не подразумевается теми, кто обучает (или учебным заведением в целом), либо осознается, подразумевается, но не декларируется и не афишируется [46, с. 200; 291, с. 51; 473, с. 28–30; 486, с. 472; 511, с. 8]. Получается, что скрытая учебная программа может быть незаметна либо для обучающихся и обучающихся, либо только для вторых. В первом случае субъектами скрытой учебной программы могут выступать государство и властные структуры, политики, а во втором – властные структуры, учебные заведения и сами педагоги.

Немецкий ученый Т. Хейнц, тщательно проработав труды Ф. Джексона, делает вывод о том, что «официальный учебный план» – это четко определенная последовательность передачи знаний и техник, в то время, как «скрытый учебный план» не имеет такой четкой определенности и последовательности, а поэтому его эффекты не могут быть запланированы, они «нерефлексируемы способами поведения в школьном классе» [492]. Однако в этом определении отсутствует логика. Оно больше подходит для характеристики неявной педагогики, но не «скрытого учебного плана», ибо на то он и «план», чтобы четко определять упорядоченность и последовательность действий в направлении достижения определенной цели, конкретных результатов. В попытках исследования скрытой учебной программы, Т. Хейнц, вслед за Ф. Джексоном, призывает ученых акцентировать внимание на образовательной повседневности. Однако он вносит и свою специфику в понимание скрытой учебной программы, подчеркивая, что ее «продуцентом» выступает не только, а порою и не столько педагог, сколько сами обучающиеся. Внеаудиторные правила поведения в стенах учебного заведения устанавливаются отнюдь не только педагогами, администрацией и общепринятыми этическими нормами. Многие из этих правил придуманы, выработаны и транслируются самими обучающимися. Прежде всего, речь идет о неких поведенческих схемах, составляющих практические стратегии «выживания» в учебном заведении, таких как, например, маскировка незаинтересованности и изображение энтузиазма (социальная мимикрия). Т. Хейнц также обращает внимание на тот факт, что нередко для самих же обучающихся критика и порицание со стороны других обучающихся имеют большее значение, чем критика со стороны педагогов.

Еще один немецкий последователь Ф. Джексона – Дж. Хенри, обращаясь к термину «скрытый куррикулум», отмечает, что человеку свойственна способность обучаться сразу нескольким вещам в один и тот же момент. Процесс образования, по сути, – это процесс коммуникации. В процессе коммуникации, вместе с основным содержанием передаваемого сообщения,

передаются и «шумы», которые, кстати, могут существенно повлиять на восприятие содержания основного сообщения. Дж. Хенри пишет, что «шумы» слабо поддаются контролю и влиянию со стороны участников коммуникационного процесса, однако они активно воспринимаются и усваиваются обучающимися, а вот педагогов, к сожалению, это мало интересует. По мнению Дж. Хенри, в учебном заведении можно научиться не только писать, читать, анализировать, но и многому другому – тому, что не имеет прямой связи с образованием как таковым, например, конкурентной борьбе, послушанию, пунктуальности. Однако больше всего ученого волновало подавление школой спонтанности личности, «гашение» ее творческих проявлений [491, с. 52].

Следует отметить, что все ученые, о которых говорилось выше, рассматривали скрытую учебную программу, прежде всего, как один из инструментов социализации в образовании и социального контроля через образование. Но можно выделить еще одну традицию в изучении скрытой учебной программы, приверженцы которой рассматривают ее, как инструмент культурного и (вслед за ним) структурного, классового воспроизводства (Б. Бернштейн, П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон, П. Фрейре, М. Эппл, И. Шор и др.). Истоки этой традиции обнаруживаются в критической педагогике и социологии образования (С. Боулз, Г. Гинтис, А. Грамши и др.).

П. Фрейре, взгляды которого в общих чертах освещались в рамках предыдущего подраздела, разделяет две полярные концепции образования: банковскую и постановки проблемы. П. Фрейре утверждает, что первая разработана (власть имущими) «угнетателями» специально для того, чтобы оградиться от посягательств на их привилегированные места в социальной иерархии со стороны выходцев из низших слоев общества. Суть скрытой программы образования по Фрейре состоит в том, чтобы не позволить «угнетаемым» догадаться, что их угнетают и это угнетение является неза заслуженным, несправедливым. Учебные программы разрабатываются и утверждаются именно властью имущими «угнетателями», которые очень заинтересованы в том, чтобы с помощью этих программ создать иллюзию, видимость справедливости: образование доступно всем и каждому, каждый может выучиться и прийти к социальному успеху с помощью полученных знаний, однако, к сожалению, в силу недостатка способностей, получается это далеко не у каждого. На самом же деле, способности здесь ни при чем. «Подвох» скрытой учебной программы и массового образования в целом заключается в том, что обучающимся дается непригодное, «мертвое» знание – такое, которое никак нельзя использовать на практике для достижения успеха. Сам образовательный процесс и его содержание выстроены таким

образом, что (абсолютно бесполезные) знания попросту «вдалбливаются» в головы обучающихся, складываются там, как в банке, забивают умы, лежат мертвым грузом, не находя практического выхода. Знание подается обучающимся в готовом виде – в виде доксы, без малейшей привязки к их личному жизненному опыту, к их культуре, к практике в целом. Получается, что в головах обучающихся не остается «свободного места» для анализа, для полета творческой мысли.

Экономисты Сэмюэль Боулз (1939 г. р.) и Герберт Гинтис (1940 г. р.) выпускают ряд совместных работ, содержащих яркую неомарксистскую критику учебной программы, которая, по мнению ученых, однозначно была классовой и являлась важнейшим инструментом классовой борьбы [41, с. 3–4].

Неоднократно упоминаемый нами американский теоретик М. Эппл в своих работах обращает внимание на «не-нейтральность» учебных программ, детально описывая, как в школьных классах посредством специфически организованного и оформленного педагогического труда, ежедневных педагогических практик учителей отражается и воспроизводится неравенство капиталистического общества. Ссылаясь на работы П. Уиллиса и А. Грамши, ученый констатирует, что властные отношения всегда будут отражаться в деятельности института образования [44б, с. 54].

Наиболее ярко основные черты традиции, подчеркивающей роль скрытой учебной программы в культурном и структурном воспроизводстве, представлены в работах П. Бурдые. Ученый открыто заявляет о существовании «невидимых реалий» образования, о скрытых эффектах образовательной институции (института образования), один из которых, наиболее существенный, заключается в том, что, благодаря почти полной своей монополии, особенно в отношении самых обездоленных, она лишает обучающихся понимания лишения, т. е. всего того, что она им не дает [51, с. 10]. Ссылаясь на статистические данные, П. Бурдые утверждает, что образовательные успехи обучающихся более всего зависят: а) от унаследованного культурного капитала семьи, б) от предрасположенности к учебе, которая формируется социально, то есть в процессе социализации. Хорошие и послушные ученики социально предрасположены к усвоению диспозиций, которые от них требует институция, т. е. позитивно относятся к ее основополагающим ценностям, требуемому ею стилю человека. Они предрасположены к чувству абсолютного подчинения, которое мы испытываем к государству, фундаментальному уважению к тому, что негласно требуется социальным порядком [46, с. 47; 51, с. 10].

П. Бурдые, как и многие другие сторонники теории культурного и структурного воспроизводства через образование, подчеркивал огромную

роль политического контроля над системой образования. В своей работе «Университетская докса⁵ и творчество: против схоластических делений» (Альманах «*Socio-Logos*», 1996) ученый отмечает, что само устройство учебного заведения способствует воспроизводству социальной иерархии, классовых ценностей и интересов. К примеру, специальности, которым обучаются студенты в вузе, иерархизированы по принципу престижности/непрестижности, что полностью повторяет иерархию профессий по престижу, существующую в обществе. Если говорить конкретно, то в нашем обществе студенты, обучающиеся на хирургов или прокуроров, являются выходцами из более высоких социальных слоев, чем студенты, обучающиеся на геологов или биологов. В отношении преподавателей – картина аналогичная [51, с. 18].

Все учебные заведения подчинены интересам политики, они активно включены в «игры» и «интриги» власти. Эта включенность не афишируется и не может быть официальной, так как любое современное государство стремится зарекомендовать себя как демократическое, гарантирующее равные права и свободы для всех своих граждан. Поэтому связь образования и политики обеспечивается скрытой учебной программой. В данном случае она становится инструментом классовой борьбы и поддержания политических интересов определенных социальных слоев, групп. Согласимся с белорусским ученым А. Полонниковым, который отмечает, что «скрытость» в таком понимании соотнобразуется не столько с латентностью социальных влияний, сколько с неопределенностью их источника и каналов реализации [290].

Очевидным является то, что в интерпретации П. Бурдьё (как, кстати, и в интерпретации Ф. Джексона и многих других), скрытая учебная программа рассматривается с негативной точки зрения – как средство одурачивания людей, манипулирования их сознанием и действиями. Аналогично она трактуется американским ученым, представителем критической педагогики Питером Мак-Лареном (1948 г. р.), который рассматривает ее, как часть бюрократического прессинга, как средство угнетения масс, подчинения их господствующей идеологии. Главную функцию института образования ученый видит в выравнивании социальных

⁵ Докса (от др. греч. *δόξα* – «мнение», «взгляд») – общепринятое мнение. Термин возник в Древней Греции и является связанным с риторикой. Софисты использовали или опровергали доксы в своих целях, тем самым заставляя слушателей (пациентов) менять свое мнение, при этом думая, что всегда считали так, а не иначе. В Римской республике, как и в современном обществе доксический метод используют в юриспруденции и политике.

шансов выходцев из разных слоев общества и в установлении за счет этого социальной справедливости. И именно скрытая учебная программа препятствует реализации этой функции. П. Мак-Ларен считает возможным и необходимым избавление от скрытого куррикулума путем рационализации и гуманизации образовательного процесса в учебных заведениях [208, с. 371].

Таких же взглядов придерживается и австрийский философ, социальный критик, известный своим радикализмом в отношении образования, Иван Иллич (1926–2002 гг.). Невозможно обойти вниманием его резонансную работу «Освобождение от школ» (Deschooling Society, 1970) [495]. Скрытая учебная программа рассматривается И. Илличем не как часть образования, а как образование в целом. С его помощью происходит угнетение и порабощение людей за счет «отучивания» их критически и творчески мыслить. Вместо этого в школах «учащийся научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое. Его воображение вышколено – в нем обслуживание занимает место цели. Место охраны здоровья занимает лечение, улучшение условий жизни подменяется социальной работой, личная безопасность – полицейской защитой, национальная безопасность – военным противостоянием...» [147, с. 21; 495]. Единственный выход для избавления от этого насилия И. Иллич видит в том, чтобы сделать школу необязательной, освободить жизнь людей от этой «привилегии», дарованной государством.

Точно так же относится к образованию и Джон Тейлор Гатто (1934 г. р.) – известный американский педагог, выложивший свой педагогический опыт на страницах книги-бестселлера, вышедшей в свет в 2002 году, под названием «Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling» («Наше отупение: скрытый куррикулум обязательного образования»). В этой работе Дж. Т. Гатто предлагает перечень семи уроков «не образовывающего» образования [457; 482]. Формально мы все имеем право на образование. Более того, школьное образование является не просто нашим правом, но и обязанностью. Право на образование дается всем нам для того, чтобы каждый из нас, не зависимо от своего происхождения, имел возможность продвигаться вверх по социальной иерархии, достигать профессиональных успехов не только для себя, но и для общества. Однако такое формальное равенство – только лишь форма, прикрытие, внешний облик современного образования, под которым скрыта его истинная сущность, раскрывающаяся в нацеленности на воспроизводство существующего социального неравенства путем «прибивания к земле» выходцев из низших социальных слоев и закрепления на высоких позициях «наследников» социальной элиты.

Ниже перечислены семь «уроков», с помощью которых, по мнению Дж. Т. Гатто, государство посредством образования «отупляет» (*dumbing down*) людей, особенно тех, кто находится у подножия социальной иерархии. Эти «уроки» могут быть рассмотрены, как педагогические приемы, с помощью которых скрытая учебная программа реализуется:

1. Путаница: «Все, чему я учу – вырвано из контекста. Я учу бессвязности всего» [457, с. 4].

2. Классовое положение (как и, собственно, (рас)положение в классе, аудитории): «Это настоящий урок по фальсификации конкурсного отбора (*т. е. фальсификация возможности достижения успеха за счет собственных знаний курсив наш И. Н.*). В школу Вы приходите, чтобы знать свое место» [457, с. 5].

3. Безразличие: «Урок, который нам дает звонок с урока и на урок, сигнализирующий о том, что любая выполняемая работа должна быть сразу же прервана, даже если она не закончена. Этот урок учит тому, что никакая работа не стоит того, чтобы быть оконченной. Так зачем в нее погружаться слишком глубоко, выполнять ее тщательно и качественно, если главное – вложиться в отведенное время?» [457, с. 6].

4. Эмоциональная зависимость: «Выдавая звездочки и «красные карточки», высказывая похвалу и пристыжая, улыбаясь и хмурясь, я учу детей отказываться от собственных эмоций, от собственной оценки ситуации, своего личного отношения ко всему происходящему» [457, с. 7].

5. Интеллектуальная зависимость: «Из миллионов важнейших и ценнейших предметов выбираются только те, на изучение которых может хватить времени; обучающийся ничего не выбирает, за него это делает его «безликий работодатель» (*в лице которого выступают не только частные структуры, но и государство; курсив наш – И. Н.*). Любопытство, заинтересованность, стремление познать что-то конкретное не имеет ни малейшего значения. Важно только лишь соответствие (*рабочему плану, базовому стандарту и другим документам; курсив наш – И. Н.*)» [457, с. 8]. Дж. Т. Гатто уточняет, что этот урок – самый «важный», поскольку он учит как педагогов, так и их воспитанников тому, что мы не можем быть хозяевами своих собственных желаний и действий. Расставляя приоритеты собственной жизни, мы всегда должны ориентироваться на других людей, лучше подготовленных, чем мы сами.

6. Предварение самооценки: «Выдача табелей, проведение тестирований и экзаменов является уроком, учащим нас тому, что мы не должны доверять сами себе или своим родителям, а должны полагаться на оценки «сертифицированных чиновников», которые лучше нас знают нам цену.

Людам должно быть озвучено, чего они стоят, чтобы они знали себе цену (*и не претендовали на большее; курсив наш – И. Н.*)» [457, с. 11].

7. Ничего невозможно скрыть: «Надзор и контроль – древний императив, поддерживаемый некоторыми влиятельными мыслителями (Платоном, Августином, Ж. Кальвином, Ф. Бэконом, Т. Гоббсом и др.). Все эти бездетные люди ... обнаружили одно и то же: детей необходимо тщательно контролировать, если хотите сохранить общество под жестким централизованным управлением» [457, с. 11–12].

Еще раз подчеркнем, что социологу учебная программа интересна не столько как документ, сколько как набор определенных правил передачи знаний/культуры (информации, опыта и т. п.). По мнению Б. Бернстайна, эти правила предшествуют передаваемому содержанию [26, с. 94]. То, как именно будет воспринято передаваемое содержание «получателем» (обучающимся), какие именно смыслы внесутся, задержатся и укоренятся в головах обучающимся вместе этим содержанием, во многом зависит именно от этих правил. Все эти правила условно можно разделить на: 1) правила иерархии; 2) правила скорости (проследования); 3) нормативные правила.

Правила иерархии связаны со статусом передающего (обучающего) и принимающего (обучающегося). С помощью этих правил регламентируется общение между этими двумя сторонами, а также то, сможет ли обучающийся стать полноценным субъектом образовательного процесса, то есть в какой мере будет реализована субъект-субъектная модель образования. Чем в большей степени статус учителя (преподавателя) дистанцирован от статуса ученика (студента), тем более вероятен неблагоприятный исход образовательного процесса. Если статус педагога слишком высок, велика вероятность навязывания им своей точки зрения и манипулирования сознанием обучающихся в своих (или других интересах). При этом транслируемое знание воспринимается обучающимися как докса (нечто само собой разумеющееся, не требующее дополнительной проверки), в ущерб развитию критического мышления и креативности. Однако есть и обратная сторона медали. Если статус педагога слишком низок, то знание, которое он пытается передать, не будет восприниматься всерьез, а может и вовсе сразу же отвергаться (без предварительной проверки), как неистинное. Оптимальными являются отношения педагог-ученик (преподаватель-студент), когда статусы первого и второго аналогичны статусам партнеров, сотрудников, заинтересованных в достижении общей цели – (помочь) разобраться в материале. Статусы учителя и ученика (преподавателя и студента) при этом должны быть дистанцированы с незначительным возвышением первого как более зрелого и опытного партнера. Очень важно,

чтобы такие отношения основывались на взаимном уважении. Ответственность за установку уважительных отношений лежит на педагоге. Установка таких отношений основывается на примере педагогических практик, в том числе и дискурсивных. Если педагог своим поведением, действиями, изречениями демонстрирует уважение к окружающим (причем не только ученикам, студентам, но и другим педагогам и работникам учебного заведения, вплоть до обслуживающего персонала), это не может остаться незамеченным со стороны его учеников и увеличит вероятность того, что они себя тоже будут вести похожим образом, осознавая, что такое поведение положительно скажется на их образовательных успехах.

Правила *скорости и последования* касаются, прежде всего, передаваемых текстов и реализации официальной учебной программы. Педагог может наиболее значимые и важные (с его точки зрения) факты представить в самом начале лекции (занятия) и остановиться на них подробнее. В то же время, те факты, которые, с его точки зрения, являются менее значимыми и/или несоответствующими его точке зрения, могут быть представлены в очень сжатом виде, без всяких акцентов и особых временных затрат, либо же и вовсе не представлены. В этом отношении очень удачно высказался Б. Бернстайн: «То, что не проговаривается, остается несуществующим» [26, с. 97]. Именно поэтому в образовании крайне важна диалоговая форма общения учитель-ученик (преподаватель-студент), т. к. такая форма исключает «однобокое» представление информации. Обучающиеся получают возможность затрагивать те вопросы, которые интересуют именно их, а не педагога, обсуждать эти вопросы, приводить доводы, как подтверждающие, так и опровергающие слова педагога. Диалоговая форма проведения занятия в наибольшей степени способствует как развитию критического мышления, так и поддержанию субъект-субъектных отношений. Кроме того, не только разные темы, но и разные ступени образовательного процесса должны быть последовательно связаны. А скорость передачи материала должна быть оптимальной для усвоения содержания этого материала всеми участниками образовательного процесса, с учетом того, что предрасположенность к быстрому усвоению зависит от степени «развитости» когнитивных кодов, формирующихся в процессе первичной социализации, предшествующего педагогического труда. Педагогическая практика, не учитывающая этих различий, правил скорости и последования, может легко создавать предпосылки для закрепления и углубления классового неравенства. К примеру, возраст, в котором ребенок должен уметь читать, определяется именно правилами последования. Жесткость этих правил означает жесткость границ определения этого возраста. Ребенок, не научившийся читать к этому

возрасту, оказывается аутсайдером образовательного процесса и будет неудачливым в образовании не потому, что он глуп, а потому что его *вовремя* не научили читать (у родителей не было времени, как и денег на репетитора). Умение читать «экономит» педагогический труд и педагогический дискурс. Вместо того, чтобы рассказывать, педагог говорит «прочтите на странице...». Кто не умеет читать, читает плохо или медленно, не усваивает в полном объеме ту информацию, которая подлежит усвоению, согласно требованиям официальной программы обучения и/или педагога. «...Те дети, которые не могут соответствовать правилам последования в том, что касается чтения, становятся более зависимыми от учителя и от устных форм дискурса... Если дети не могут удовлетворять правилам последования и оказываются вовлеченными в стратегии системы исправления, то эти дети (часто из семей неквалифицированных рабочих, в том числе и принадлежащих к находящимся в невыгодном положении этническим группам) ограничиваются локальными, зависимыми от контекста, связанными с контекстом навыками, то есть миром фактичности. Дети, которые могут удовлетворять требованиям правил последования, в конечном счете, получают доступ к принципам собственного дискурса. Эти дети, скорее всего, будут принадлежать к среднему классу и придут к пониманию того, что сердцевиной дискурса является хаос, а не порядок, бессвязность, а не связность, неоднозначность, а не ясность и что в этой сердцевине сокрыта возможность новых реальностей...» [26, с. 105–106].

Необходимым условием действительно образующего образования является преемственность: между различными темами в рамках одного курса (предмета), между разными изучаемыми курсами (предметами), между теорией и практикой, между разными ступенями обучения. Вспомним Гатте, который одним из главных правил «отупляющего» образования считал бессвязность материала [457]. Об этом же пишут и польские ученые З. Милосик и Т. Шкудлярек, которые подчеркивают, что всегда существует конфронтация значений, их «дописывание к уже имеющимся смыслам». У преподавателя и аудитории первоклассников эти значения совпадают крайне редко. Эти значения могут быть не просто различными и специфичными, но даже конфликтными. Вводя учеников в мир «официальной» культуры, санкционированной учебными программами, мы всякий раз пытаемся отделить обучающихся от той культуры, с которой они пришли в учебное заведение [215, с. 222]. Целостность и преемственность образовательного процесса – залог эффективности образования как для отдельно взятого индивида, так и для всего общества.

Нормативные правила касаются, прежде всего, оценивания. Ведь любой

образовательный процесс нацелен на определенный результат, который обязательно должен быть объективирован в виде конкретной оценки. На развитие творческого потенциала обучающихся существенно влияет степень репрессивности оценивания. То, насколько «сильно» (обидно, унижительно и т. п.) и часто их «наказывают» за «неправильные» ответы, существенно сказывается на желании отвечать, рассуждать, участвовать в дискуссии, высказывать собственную точку зрения, другими словами – на активности обучающегося, как полноценного субъекта образовательного процесса.

Следует подчеркнуть, что все эти правила могут латентно присутствовать в образовательном процессе, однако даже если они задекларированы, истинный замысел их применения «маскируется» лозунгами воспитания и осознается отнюдь не многими обучающими, не говоря об обучающихся. Однако в обоих случаях, чем строже правила, тем в меньшей степени образовательный процесс способствует развитию критического мышления и творческого потенциала личности. Чем строже правила, жестче дисциплина их соблюдения, тем в большей степени конкретное учебное заведение и вся система образования способствуют закреплению и углублению социального неравенства, не справляясь со своей основной функцией «социального лифта».

Правила иерархии и контроля (нормативные) и, особенно, правила последования и скорости, могут стать надежным базисом для осуществления отбора далекого от меритократических принципов – отбора тех, кто может овладеть «доминантным педагогическим кодом» учебного заведения, (скрыто) осуществляющегося по классовому признаку. Причем, нередко бывает, что такой отбор осознается и считается вполне справедливым представителями управленческой верхушки учебного заведения. В проведенных нами интервью с директорами школ нередко проскальзывала мысль о том, что если родители не в состоянии уделить должного внимания ребенку, то они сами виноваты, что их ребенок не будет показывать успехов в образовании. Они-то, может и виноваты, а в чем виноват сам ребенок? Ведь мы считаем ненормальным для современного развитого общества наследование «титулов». И в то же время считаем нормальным репродукцию в образовании и средствами образования предпосылок такого наследования.

Очевидно, что на практике большинство отечественных учебных заведений (особенно школ) стремится к повышению строгости выполнения всех обозначенных выше правил, а учебный процесс во многих из них организован по принципу семи «уроков», описанных Дж. Т. Гатто. Исключение составляют, пожалуй, частные дошкольные и школьные заведения («Школа радости» и лицей «Профессионал»; Детская школа

раннего развития и Специализированная экономико-правовая школа (при Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия») и некоторые другие. Однако это – платные учреждения. В них обучаются преимущественно дети из обеспеченных семей, выходцы из слоев общества выше средних. Но даже если обычный, «среднестатистический» украинец может материально «потянуть» развивающее дошкольное обучение, то попадая после этого обучения в обычную общеобразовательную школу, воспроизводящую в своих практиках 7 «уроков» Гатто, его ребенок оказывается в еще более плачевной ситуации, чем сверстники, не прошедшие специальной развивающей программы. В такой ситуации образовывается сильнейший разрыв между двумя образовательными ступенями (дошкольной и школьной).

Польские ученые З. Милосик и Т. Шкудлярк [215], подобно И. Илличу, подчеркивают латентность, скрытость, завуалированность роли и «намерений» образования в целом. По их мнению, образование есть таковым сообразно актуальной современной культуре. З. Милосик и Т. Шкудлярк призывают всех ученых-гуманитариев озадачиться вопросом обнаружения скрытых задумок власти (как угнетателя), которые кроются в различных способах конструирования идентичности, в том числе и в образовании. С точки зрения ученых невозможна ни полная либерализация образования, ни полная автономия личности в отношении выработки политик своей идентичности (как утверждал, к примеру, З. Бауман). «Любое знание, в том числе и о себе, оказывается текстом кем-то и в каких-то условиях созданном, несущем в себе частично познавательную перспективу и условия ее конструирования...» [291, с. 68]. З. Милосик и Т. Шкудлярк усматривали скрытую программу во всем окружении человека, не только образовательном (в музыке, изобразительном искусстве, художественной литературе, публицистике, телепередачах и других посланиях СМИ). Однако отмечается, что влияние скрытого программирования не обязательно должно быть отрицательным. Если провести определенные аналогии с работами ученых, которые усматривали скрытую программу в воспитании, так и получается. Ведь ни одно послание, которое предлагается вниманию слушателей, читателей, зрителей, не дается просто так. У каждого текста есть «своя мораль», «красная нить», пронизывающая его. Ее не всегда видно, но для большинства людей она «интуитивно» ощутима. Мораль, как известно, воспитывает, является способом нормативной регуляции поведения человека, в котором (в общих правилах, нормах поведения, предписаниях и оценках) могут быть зафиксированы социально положительные, гуманные и другие подобные образы и образцы действия людей в той или иной ситуации, подкрепляемые

потребностью в совместном существовании в обществе, необходимостью согласования, координации деятельности.

Современный польский социолог М. Прышмонт-Цесельская связывает понятие скрытой учебной программы со всем тем, что нельзя отнести к ряду официально признанных элементов образовательного процесса. Однако специфика ее подхода, в отличие от рассмотренных выше, заключается в том, что скрытая учебная программа может функционировать и «в унисон» официальной программе, усиливать ее эффективность. Для нас научные наработки М. Прышмонт-Цесельской представляют важность с той точки зрения, что она не просто дает определение скрытой учебной программы, осуществляя попытку операционализации, но и предлагает ряд рекомендаций относительно того, как возможности скрытой учебной программы могут быть использованы при технологизации образовательного процесса (в частности, при организации образовательного пространства, каждый элемент которого всегда скрывает какие-то смыслы, содержит определенную задумку скрытой учебной программы).

Как уже говорилось, в постсоветской педагогике и социологии образования тема неявных (скрытых, латентных) реалий образования никогда не была предметом специальных теоретико-методологических разработок. Однако, как отмечает польский философ Т. Шкудлярек, многие представители советской педагогики, сами того не замечая, в своих научных трудах довольно открыто обсуждали некоторые вопросы, связанные с неявными реалиями образования, даже более открыто, чем их западные коллеги, поскольку социалистическая педагогика настаивала на политической природе любого образования и его содержания, считая это нормой. Может быть, именно поэтому постсоветские ученые активизируют свое внимание и на положительных сторонах неявной педагогики, скрытой учебной программы.

Российский ученый А. Н. Тубельский (1940–2007 гг.) ассоциировал скрытое образование преимущественно с образовательной средой учебного заведения (как средой взаимодействия). По мнению ученого, результаты образовательного процесса и качество образования в целом во многом определяются не только набором предметов и их содержанием, но и спецификой учебной атмосферы, особым «духом» учебного заведения. А. Тубельский не употреблял терминов по типу «скрытый куррикулум» и подобных ему, однако подразумевал смысл, закладываемый в эти термины западными учеными, говоря об особом «укладе жизни» в учебных заведениях. Этот уклад включает в себя следующие характеристики [368, с. 2]:

– дифференциация школьников по способностям (классы-корректуры, специальные классы, в том числе и для одаренных детей);

- структура «властных» отношений (тоталитарная, демократическая, либеральная и т. п.);
- «язык» учебного заведения (не по национальному признаку, а по реально действующей семантике, тону, стилю, объему лексикона и т. п.);
- сложившаяся практика ответов обучающихся на занятиях (отвечают ли они то, что сами думают или же то, что ожидает услышать от них учитель, преподаватель);
- умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (имеются в виду не общепринятые правила культуры поведения, а сложившиеся в учебном заведении правила списывания, подглядывания, угадывания и т. п.);
- распределение учебного времени (не по учебному плану, а фактически используемое учениками, в том числе и при подготовке к занятиям; сюда же относится и строгость соблюдения обучающимися временных экстремумов начала и конца занятий и др.).

Аналогичной позиции придерживается еще один российский ученый, доктор педагогических наук И. Д. Фрумин. Он обращает внимание на существование второй – неявной, скрытой реальности образования. Под скрытой реальностью ученый понимает «некое множество факторов школьной жизни, которые оказывают как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и школьников в школе» [388, с. 4]. При этом И. Фрумин призывает исследователей разграничивать скрытые факторы (невидимые, латентные процессы) и скрытые эффекты (неожиданные и непредсказуемые результаты).

В работах Л. А. Окольской раскрывается научно-интерпретативная продуктивность «скрытого курикулума». По мнению ученой, этот термин позволяет включать в концептуальный аппарат педагогики и социологии образования категории самых разных научных течений: феноменологии и конструктивизма, функционализма, структурализма и конструктивного структурализма и других, но главное – осуществить теоретико-методологический синтез, примирить, порою самые противоречивые, научные позиции и точки зрения. Этот термин оказывается эвристическим для анализа состояния процесса социализации [248, с. 83].

Российский ученый Н. В. Смирнова определяет скрытую учебную программу, как некое «побочное следствие» образования [333]. В ее трактовке скрытая программа образования – совокупность культурных смыслов и способов взаимодействия с миром, которые спонтанно транслируются

образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами. При этом *образовательная среда* понимается, как совокупность внешних условий, в которых протекает повседневная жизнедеятельность индивида, рассматриваемая под углом зрения имеющихся в ней возможностей для формирования его образованности. Исследовательница также подчеркивает, что скрытая учебная программа может содержаться в образовательных текстах (устных и письменных) как знаковых системах.

Точно так же, как и Н. В. Смирнова, трактует скрытую учебную программу российский социолог В. И. Дудина [114, с. 93]. Она отмечает, что наряду с более или менее успешным овладением фиксированным набором знаний и получением документа, это подтверждающего, выпускник получает то, что не фиксируется никакими документами – определенное практическое знание, опыт, определенную идентичность, представление о «правилах игры» в обществе. «Совокупность знаний, которая формально подтверждена дипломом, тащит за собой целый шлейф значений, опыта, практик, которые не выражены эксплицитно и не подтверждены документально. Многие из них не рефлексированы и самими носителями этих значений, но все они, тем не менее, связаны именно с обучением в данном учебном заведении (данной специальности) и играют существенную роль в дальнейшей реализации профессиональных практик» [114, с. 100].

Из всех трактовок скрытой учебной программы наиболее полными нам представляются предложенные Н. Смирновой и В. Дудиной, первая из которых акцентирует внимание на культурно-смысловой природе скрытой учебной программы, а вторая – на ее инкорпорированности в агентов образовательного процесса, в габитусы учителей и преподавателей, что дает основания рассматривать скрытую учебную программу, как структуру, формирующую габитусы обучающихся. Кроме того, В. Дудина отмечает, что содержание скрытой учебной программы представлено схемами структурирования опыта. На уровне официальной программы обучающийся получает определенный набор знаний, умений и навыков, а на уровне скрытой – происходит «усвоение культурных смыслов, типизаций и интерпретаций», существующих в рамках определенной экспертной культуры (требований учебной дисциплины) и академической культуры учебного заведения [114, с. 93–95].

В. Дудина не только предлагает наиболее полное и всеобъемлющее понятие скрытой учебной программы, но и выделяет две ее основные функции (социализация в академическом поле; социализация в поле

экспертной культуры), относя их, прежде всего, к высшему образованию. Кроме того, В. Дудина задает концептуальную рамку исследования скрытой учебной программы, которая в самых общих чертах предполагает исследование структуры образовательного пространства учебного заведения и устройства образовательной среды с целью выяснения того, в какой мере они способствуют развитию свободы критического и творческого мышления обучающихся [114, с. 106–108].

Еще один современный российский ученый Е. Р. Ярская-Смирнова делает акцент на мощном социализационном потенциале скрытой учебной программы. В своих работах она подчеркивает роль образования как одного из главных социальных институтов, выполняющих функции трансляции основной системы ценностей, норм, ролей от поколения к поколению, обучения определенным знаниям и умениям, развития способностей людей, самореализации и творчества [435, с. 193]. Скрытая учебная программа выступает в качестве средства, помогающего образованию выполнять все эти функции. Е. Ярская-Смирнова выделяет три измерения скрытой учебной программы: 1) внутренняя организация учебного заведения (его уклад, структура, стратификация отношений); 2) содержание предметов (курсов); 3) стиль преподавания. По мнению ученой, эти три измерения не просто отражают определенные социальные стереотипы (в частности, гендерные), но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому доминированию. Аналогичным образом скрытая учебная программа может работать на поддержание не только гендерного, но и классового и других форм неравенства.

Анализ трудов и публикаций, посвященных рассмотрению латентных процессов в образовании, позволяет сделать вывод о том, что неявная педагогика имеет не только контекстуально-пространственно-средовую природу (или локацию проявления), но и текстуально-дискурсивную [26; 42; 49; 241; 291; 324]. Скрытая учебная программа сокрыта не только в образовательной среде учебного заведения, но и в образовательных текстах. В данном случае под текстом понимается некий семиотический продукт, не только письменный, но и устный. Исходя из этого, скрытая учебная программа может быть рассмотрена, как имеющая знаковую природу, как часть знаковой, коммуникационной системы. В таком понимании в качестве структурных единиц скрытой учебной программы могут выступать лингвистические (языковые) коды, которые по определению Б. Бернштейна представляют собой регулятивный принцип отбора и интеграции релевантных смыслов, форм их реализации, контекстов, вызывающих к жизни эти смыслы и реализации [26, с. 41].

Б. Бернштейн направил свое исследовательское внимание на выявление программы, скрытой в устной речи (т. е. в неписьменных текстах) агентов первичной и вторичной социализации (первичного и вторичного педагогического труда). В результате проведенных исследований он пришел к выводу, что выходцы из семей работников интеллектуального (умственного) труда имеют больше шансов на достижение успехов в образовании, чем дети из семей работников физического (ручного) труда. Это происходит не по причине интеллектуальной отсталости вторых, а по той причине, что система образования «закодирована» таким образом, что расшифровку ее кодов (а вместе с тем и получение доступа к успеху), знают, преимущественно, только первые. Их когнитивные установки и лингвистические способности (когнитивные и лингвистические коды) соответствуют кодовой системе образования.

Ученый утверждал, что у детей разного социального происхождения с детства развиваются разные языковые коды (или формы вербального общения), влияющие на их последующий опыт обучения. Он обращал внимание на тот факт, что доминантным модусом человеческой коммуникации является повествование, а не анализ. Анализ – важная составляющая *официального* педагогического контекста (т. е. контекста образования). Семьи «интеллектуалов» не только создают этот контекст внутри самих себя, но и социализацию своих детей осуществляют в стиле официальной педагогической коммуникации, содержащей весомый аналитический компонент. Внутренняя структура коммуникации в такой семье ближе к анализу, чем повествованию, и к нелинейным, чем линейным, коммуникативным компетенциям [26, с. 94]. Основным результатом реализации скрытой учебной программы ученый видел закрепление и углубление социального неравенства.

Польский социолог В. Жлобицкий анализирует письменные тексты, а именно, тексты школьных учебников с целью выявления тех скрытых смыслов, которые заложены в их содержании. В результате обнаруживаются некоторые несогласованности и даже искажения, которые трактуются ученым, как признаки проявления символического насилия, которое автор учебника, (за)ангажированный определенными властными структурами, целенаправленно оказывает на обучающихся [537, с. 132].

Принципиальную важность получает не только содержание текста, но и его структура, а также то, *как* именно, в какой форме, с какими ударениями и коннотациями этот текст преподносится аудитории. С исследовательской точки зрения, текст – некая матрица значений, способная или даже нацеленная на то, чтобы «породить» определенные

смыслы, сконструировать определенное видение реальности у читателя (слушателя) этого текста.

Белорусский ученый А. Полонников, проведя серию исследований различных образовательных текстов (учебников, конспектов лекций научных статей и др.), приходит к выводу, что «проведенные наблюдения позволяют трактовать педагогические установки субъектов образования не только, как когнитивные структуры, сформированные предшествующим опытом социализации, но и как ситуативные продукты текстуального взаимодействия, функционирующие на базе семиотического обращения» [291, с. 55]. Ученый выделяет два основных приема скрытого регулятивного действия текстов (скрытого программирования): масштабирование и ценностное насыщение. *Масштабирование* – это когда рассказчик задает масштабы (глобальные или локальные), придавая тем самым значимость (большую или меньшую) тому, о чем говорит. *Ценностное насыщение* ведет к превращению привилегированного смысла в подтекст. Владение подтекстом, ориентация в подразумеваемых смыслах становятся крайне значимыми для достижения образовательных успехов. Например, студент, не посещающий занятий или готовящийся к аттестации не по рекомендованному учебнику, не лишен, разумеется, шансов на успех, но всегда может быть распознан в качестве чужака, невольно «коверкающего общепринятый язык» [291, с. 117–118]. Таково социальное действие подтекста.

Со временем проблематика неявной педагогики выходит за границы чистого теоретизирования, появляются эмпирические исследования, нацеленные на выявления ее признаков, определение эффектов и последствий. Изучаются каналы, средства и методы трансляции идеологии, интересов власти, тех или иных ценностей посредством скрытых учебных программ. Однако следует отметить, что эмпирические исследования скрытой учебной программы чаще апеллируют к ее текстуально-дискурсивной природе и основываются на методах исследования тестов (контент-анализ, дискурс-анализ), в то время как теоретико-методологические разработки сконцентрированы на контекстуально-пространственно-средовой природе неявной педагогики. Среди ученых, занимающихся не только теоретизированием, но и эмпирическими исследованиям неявной педагогики, следует выделить таких представителей западной и постсоветской научной мысли как Б. Бернстайн, Дж. Таф, И. Шор, А. Брагина, В. Жлобицкий, Л. Окольская, А. Полонников, Н. Самоукина, В. Седов и др.

К примеру, Л. А. Окольской был осуществлен глубокий анализ советских школьных учебников на трудовую тематику, который показал, что как бы «между строк» считывается завышенная оценка физического труда

и заниженная – умственного, акцент делается на общественной полезности производственной деятельности и ничтожной значимости предпринимательской – ориентированной на личную выгоду в виде прибыли. Скрытое действие текстов учебников в трактовке Л. Окольской получает название «информационный протекционизм», активно склоняющий обучающихся к определенному трудовому поведению. Исследовательница подчеркивает, что такой информационный протекционизм в той или иной степени проявления присущ не только учебникам советского периода, но и современным изданиям учебной литературы [248, с. 74–77].

Оригинальный подход к исследованию скрытых учебных программ продемонстрировал белорусский ученый А. А. Полонников. Скрытую учебную программу он пытается идентифицировать, применяя метод дискурс-анализа к текстам о скрытых учебных программах, написанных другими авторами. При этом исследователь ставит задачу выявить коннотации, незаметно приводящие читателей этих текстов к пониманию сущности скрытой учебной программы именно в том ключе, в котором ее видят авторы этих текстов [291, с. 72–80].

С. А. Брагина и В. А. Седов [42; 324] исследуют педагогический дискурс, диалоговые и разговорные практики обучающихся и обучающихся, выходя в результате на выводы относительно необходимости развития «диалоговой педагогики». Монолог педагога приводит к формированию «однобокого» представления изучаемого предмета, навязыванию (умышленному или же неосознаваемому) педагогом своего видения этого предмета. Критическое и творческое мышление формируется только в диалоге, только в том случае, если обучающиеся могут поставить под вопрос точку зрения педагога и высказать свои мысли по этому поводу.

В заключение, как и обещали, зададим определенный порядок основным терминам, употребляемым по отношению к латентным, невидимым процессам, протекающим в образовании. На наш взгляд, наиболее широким из них является термин «имплицитная» или «невидимая педагогика». Неявная педагогика – скорее ноумен образования, чем его феномен. Она незаметна для субъектов образовательного процесса (причем, не только для обучающихся, педагоги также могут о ней не догадываться). При этом педагогика понимается не как отрасль науки, а как педагогическая деятельность, то есть деятельность педагога по управлению образовательным процессом обучающихся. Поскольку в социальных системах *управление* заключается в организации деятельности управляемых субъектов, то деятельность педагога заключается в организации образовательной деятельности обучающихся [240, с. 154–155].

Педагогическая деятельность включает в себя:

- деятельность по управлению процессом воспитания обучающихся – *воспитательная деятельность*;
- деятельность по управлению процессом обучения обучающихся – *преподавание* (синоним – *обучающая деятельность*);
- деятельность по управлению процессом развития обучающихся – *развивающая деятельность*.

В современной педагогике и социологии образования педагогическую деятельность принято рассматривать в логике педагогического проекта, основанного на совместной деятельности педагога и его воспитанников (учеников, студентов). Если уж мы говорим о деятельности как о проекте, то каждый проект обязательно должен иметь технологическую фазу (или технологическую составляющую). Технологизация процесса включает в себя составление определенной программы, которая, в свою очередь, предполагает разработку плана, конкретизирующего, что, когда и как нужно делать. Отсюда выводятся еще два термина, наиболее часто употребляемые в научной литературе: «скрытая учебная программа» и «скрытый учебный» план. О них стоит говорить, если неявная педагогика программируется на достижение определенной цели, конкретных результатов, разрабатывается детальный пан педагогических приемов и действий, позволяющих с большей долей вероятности получить эти результаты.

Введение в научный оборот этих терминов представляется важным ввиду их эвристического потенциала в отношении описания и объяснения образовательной деятельности учебных заведений, как чего-то большего, чем просто передача знаний, устанавливаемых официальными учебными планами. На наш взгляд, посредством неявной педагогики и скрытой программы возможно не только воспроизводство неравенства, но и культурное воспроизводство. Она может как ограничивать индивидуальные проявления личности, так и способствовать их развитию, формировать качества, необходимые для успешной самореализации индивида в социально-профессиональной сфере жизнедеятельности. Считается, что неявная педагогика и скрытая учебная программа могут способствовать осуществлению социального контроля в учебном заведении и обществе в целом, поскольку через их посредничество люди приучаются к конформизму, подчинению авторитету.

Неявная (имплицитная) педагогика, как и скрытая (латентная) учебная программа может выполнять следующие функции:

- 1). *Подкрепление основных функций образования*, а именно: социализирующей функции (средствами которой являются обучение и воспитание), а также функций трансляции культуры, (вос)производства социальной

структуры, селективной и регулятивной функций, функции социального контроля. В частности, социализацию в учебном заведении (образовательном пространстве учебного заведения) можно представить, как двуединый процесс социализации в рамках экспертной (если речь идет о вузе либо другом учебном заведении, осуществляющем специализацию) и академической культуры. Социализация в рамках экспертной культуры – усвоение правил, норм, ценностей, образцов поведения, относящихся к сфере будущей профессиональной деятельности. Социализация в рамках академической культуры предполагает усвоение «правил игры», определенных норм, образцов поведения и прочего, развитие стратегий, позволяющих добиться успеха в тех или иных практических ситуациях [114, с. 94–96]. Сюда, на наш взгляд, также можно отнести усвоение общекультурных норм и ценностей (как социально одобряемых и разделяемых большинством людей представлений о справедливости, патриотизме, любви, дружбе и т. п.).

Как известно, социализация обеспечивается действием сложных механизмов, одним из которых является интериоризация – процесс усвоения, принятия определенных норм, ценностей, правил и образцов поведения. В образовании полноценность данного процесса может быть достигнута только в том случае, если он будет осуществляться, с одной стороны, эксплицитной (находящейся на поверхности, видимой, формальной), а с другой – имплицитной (встроенной, инкорпорированной в образовательную среду и габитусы участников образовательного процесса) неявной, неформальной педагогикой.

2). *Формирование либо изменение* (трансформация) установок на смыслы, на понимание социальной реальности (когнитивных кодов), что предполагает расшифровку воспринимаемой информации о действительности и ее организацию для решения конкретных задач, принятия решений. Эта функция будет раскрыта в деталях в рамках одного из последующих подразделов данной монографии (2.1.5).

3). *Формирование габитусов и компетенций* (профессиональных, общекультурных и других; компетенции являются частью габитуса).

Как известно, в социологию понятие габитуса введено П. Бурдьё. По Бурдьё габитус – это:

– структурирующая структура, система прочных приобретенных предрасположенностей, схем восприятия, мышления, оценивания и действия (диспозиций), действующих на практике, как категории восприятия и оценивания или как организационный принцип действия, в том числе и принцип распределения по классам; проще говоря – принцип, порождающий практики, воспроизводящие объективные структуры;

– устойчивое образование, результат интериоризации принципов культуры, сохраняющийся долгое время после прекращения педагогического воздействия и (как следствие) отражающийся в практиках, продлевающих существование принципов интериоризированных культурных норм, ценностей, образцов поведения;

– аналог генетического капитала, поскольку генетически человеку не передается способность к выживанию и самосохранению (человек – единственное живое существо на планете, полностью лишенное генетической памяти), все социальные виды деятельности усваиваются человеком в процессе социализации.

Габитусы производятся объективной социальной средой и в дальнейшем они используются индивидами, как исходные установки, которые порождают конкретные социальные практики. В качестве одной из таких «производящих» сред и рассматривается образование. Следуя логике П. Бурдьё, с одной стороны, габитус является порождением образовательной среды, а с другой – он и сам порождает представления индивида об окружающей социальной реальности, порождает конкретные социальные практики и структурирует их. Габитус есть бесконечная способность свободно (но под контролем) порождать мысли, восприятия, выражения чувств, действия, а продукты габитуса всегда лимитированы историческими и социальными условиями его собственного формирования. Даваемая им свобода обусловлена и условна, она не допускает ни создания чего-либо невиданно нового, ни простого механического воспроизводства, изначально заданного [51].

В структуралистской теории Ж. Пиаже, как и некоторых других теориях развития личности, компетенция – некая врожденная грамматика. Она приобретает в результате взаимодействия с людьми другой культуры (ребенка – со взрослым, учителя – с учеником и т. п.). Компетенция возникает благодаря некой врожденной предрасположенности к выполнению определенных действий и способности взаимодействовать (благодаря чему она и развивается). Приобретение компетенции происходит, только если сам приобретающий будет активно участвовать в этом процессе, благодаря его творческим способностям. Однако теории компетенции соединяют биологическое с социальным в отрыве от культурного, что, безусловно, является несправедливым. Ведь совершенно не учитывается связь между смыслами и структурой, через которые эти смыслы и становятся возможными. Выражаясь словами Б. Бернштейна, «демократия теорий компетенции есть демократия, оторванная от общества» [26, с. 123].

Последние две функции скрытой учебной программы являются производными от функции трансляции неявного знания (о которой речь

пойдет ниже), и не являются специфическими для неявной педагогики, т. к. на формирование определенных установок и габитусов видима (формальная) педагогика также влияет. Однако именно неявная педагогика определяет то, в какой степени эти функции будут реализованы, и конечный результат – эффективность их реализации.

4). *Трансляция неявного знания.* Понятие «неявная педагогика» в большей степени связано не столько с тем, «что именно» передается, сколько с тем, «как именно» и с помощью каких средств, приемов и методов это делается. Неявная педагогика предполагает, что процесс трансляции знаний осуществляется незаметно, по крайней мере, для «получателя» этих знаний и опыта.

Явное знание выражается вербально и в логически эксплицируемых формах, оно носит безличный характер, т. е. не несет на себе никаких черт субъекта его трансляции. Явное знание представляет собой информацию, которая воспринимается и осознается одинаково всеми субъектами, которым известны ее семантика, правила образования и преобразования. Средствами трансляции явного знания являются стандартные и воспроизводимые каналы информации: печатные издания, таблицы, диаграммы, компьютерные программы и т. п.

Неявное знание (от англ. *tacit knowledge*) – скрытое, молчаливое, имплицитное, периферийное знание (в отличие от явного – центрального или фокального, т. е. находящегося в фокусе знания). Термин «неявное знание» был введен в научный оборот Майклом Полани (1891–1976 гг.) – известным английским физиком и философом, автором многочисленных работ по философии науки [287, с. 5]. Неявные знания могут включать навыки, культуру и компетенции, присущие людям, но не осознаваемые ими. Они могут быть переданы и получены двумя способами: через *обучение* (как демонстрацию определенных действий) и через личный опыт (как наблюдение за определенными действиями, их копирование, запоминание). К примеру, умение кататься на коньках или водить автомобиль невозможно получить только лишь из книг. Неявное знание потому так и называется – мы получаем его незаметно, оно встроено в фон, контекст нашего взаимодействия, нашей повседневной жизни.

Получение нами неявного знания ассоциируется с эффектом малых восприятий, который достаточно детально описан в одной из научных работ известного философа Г. В. Лейбница. Ученый пишет: «... Впрочем, есть тысячи признаков, говорящих за то, что в каждый момент в нас имеется бесконечное множество восприятий, но без сознания и рефлексии, т. е. имеются в самой душе изменения, которых мы не сознаем, так как эти

впечатления либо слишком слабы и многочисленны, либо слишком однородны, так что в них нет ничего отличающего их друг от друга; но в соединении с другими восприятиями они оказывают свое действие и ощущаются – по крайней мере неотчетливо – в своей совокупности. Так, под влиянием привычки мы не обращаем внимания на движение какой-нибудь мельницы или водопада, если мы некоторое время прожили совсем близко около них. Не следует думать, будто это движение не действует постоянно на наши органы чувств, и что в душе не происходит ничего соответствующего этому благодаря гармонии души и тела; но находящиеся в душе и в теле впечатления, лишённые прелести новизны, недостаточно сильны, чтобы привлечь к себе наше внимание и нашу память, устремляющиеся на более занимательные предметы. Всякое внимание требует памяти, и если мы не получаем, так сказать, предупреждения обратить внимание на некоторые из наших наличных восприятий, то мы их часто пропускаем, не задумываясь над ними и даже не замечая их; но если кто-нибудь немедленно укажет нам на них и обратит, например, наше внимание на только что пронесшийся шум, то мы вспоминаем об этом и сознаем, что испытали тогда некоторое ощущение...» [188, с. 16–17]. Такова природа неявного знания. В приведенном отрывке достаточно подробно описан механизм получения неявного знания. Полученное путем «малых восприятий» оно может неожиданно для нас самих актуализироваться, в определенных обстоятельствах.

Неявное знание имеет две основные формы: контекстуальную (или средовую) и дискурсивную (или текстовую). Соответственно, неявная педагогика или скрытая учебная программа могут «скрываться» в образовательных, педагогических практиках и общем этосе учебного заведения, а также в образовательных, педагогических дискурсах (как письменных, так и устных).

Нужно сказать, что есть ученые, которые отвергают существование невидимой педагогики, критикуя при этом и Б. Бернштейна, и П. Бурдьё, и некоторых других ученых, настаивающих на ее существовании. В частности, Скотт Кинг, основываясь на результатах исследований, проведенных им в школах, не выявил никакого «скрытого куррикулума». Однако, как нам кажется, он просто дал другое название, обозначив скрытый куррикулум, как «имплицитную педагогическую практику» [498, с. 82]. Внимательное прочтение работ С. Кинга позволяет заключить, что он отвергал не столько существование скрытого куррикулума как некой образовательной, педагогической практики, сколько его чистую форму.

Понятно, что как видимой, так и невидимой педагогике в чистом виде

существовать не может. Обычно на практике встречаются «гибридные» модели, в которых невидимая педагогика встроена в видимую. Очевидно также, что невидимая педагогика в наиболее развернутом варианте чаще всего применяется именно в детстве. В школе, как и в высшем учебном заведении, безусловно, нельзя обойтись без видимой педагогики, образование все же – социальный институт, который призван упорядочивать нашу жизнь, делать ее понятной, более-менее прогнозируемой.

Конечно, можно специально создать такую видимую педагогику, которая ослабила бы связь между социальным происхождением и успехами в учебе. Это может потребовать дополнительного развития дошкольных учреждений, а также вспомогательной дошкольной структуры (репетиторства, кружков, подкурсов и т. п.). Однако нужно понимать, что видимая и невидимая педагогики создают разные пространственно-временные концепции развития. Невидимая педагогика рассчитана на длительный образовательный процесс, поскольку она осуществляется не как обычный учебный процесс, она незаметна, а поэтому ее ритм довольно слаб, а приобретаемые под ее воздействием знания не носят ярко выраженного специализированного характера. Временная (как и пространственная) структура невидимой педагогики, формирующей габитусы свободы и творчества, отдает приоритет времени и пространству ребенка, а не времени и пространству родителя. А все возрастные статусы (например, к 1-у году – должен уметь ходить, к 3-м годам – должен уметь разговаривать и т. п.) уступают место индивидуальным вехам развития ребенка.

Полностью согласимся с Б. Бернштейном относительно того, что всякое образование, в силу своей многофункциональности, является (моральной) деятельностью, которая осуществляется в коммуникативных актах – актах передачи (трансляции) знаний (умений, навыков и т. п.), но и культуры, идеологии. Внутренняя логика педагогической практики, как культурного механизма передачи, основывается на трех правилах, имеющих дискурсивно-регулятивный характер: 1) иерархии; 2) последования (последовательности и скорости); 3) норм (перенимаемых критериев реализации практик). Эти правила создают внутреннюю логику педагогической практики, определяющую содержание образования. По сути, говоря словами Б. Бернштейна, ««как» всякой практики, созданное совокупностью определенных правил, определяют «что» этой практики, формируют ее содержание» [26, с. 93].

Проделанный нами анализ теоретического наследия, представленного работами различных авторов, посвященных изучению скрытых программ в образовании и их влияния на процесс становления личности, позволяет сделать следующие выводы: во-первых, о скрытых учебных программах

говорится, преимущественно, в контексте школьного образования. Во-вторых, это делается, как правило, с отрицательной коннотацией: подчеркивается роль «невидимого учебного плана», «неявной педагогики» в воспроизводстве несправедливого социального неравенства, существующего в обществе, путем лишения выходцев из низших слоев возможности самореализоваться, проявить свои индивидуальные способности, использовать их для достижения более высоких позиций в социальном пространстве [232; 234; 457, с. 2–5; 461, с. 10].

Ситуация постмодерна, в которую постепенно погружается украинское общество, требует от современных наук о человеке и обществе новых подходов к пониманию и объяснению тех противоречий, которые связаны с этим «погружением». Одним из таких противоречий является несоответствие результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям индивида и общества. Социология обладает одинаково мощной теорией, методологией и эмпирической базой для того, чтобы создать платформу междисциплинарного взаимодействия представителей различных наук и объединить их усилия в разрешении данного противоречия. Однако для этого такой ее отрасли, как социология образования, следует немного сместить свои привычные ориентиры и (последовав примеру представителей западной социологии куррикулума) [536] попытаться представить обозначенное противоречие, как результат фундаментальной несовместимости того знания, которое содержат в себе учебные программы и знания, которое, действительно необходимо для выпускников учебных заведений в их практической деятельности.

Российский ученый И. Д. Фруммин, рассуждая о неявной педагогике и скрытой учебной программе, высказывает убежденность в том, что использование термина «неявное содержание образования» знаменовало собой новый этап в науке об образовании. Такую убежденность ученый подтверждает цитатой американского педагога А. Жиро: «Дебаты по поводу скрытого содержания были важны не только потому, что они акцентировали такие аспекты школьной жизни, которые связывают школы с объемлющим обществом, но также потому, что стала очевидной необходимость создания нового набора категорий, с помощью которых можно было бы анализировать функции и механизмы школьного образования» [389, с. 10]. Такой точки зрения придерживается и белорусский ученый А. Полонников, отмечая, что введение в научный оборот термина «скрытая учебная программа» (скрытый куррикулум) связано со стремлением современных ученых привлечь внимание общественности и научного сообщества к острым проблемам образования, которые не лежат на поверхности, а также с несостоятельностью

в этом отношении «обветшавших» базовых педагогических метафор [290]. В тоже время, как И. Фрумин, так и А. Полонников с сожалением констатируют тот факт, что эта амбициозная задача не была решена ни в западной, ни в постсоветской науке. По сей день отсутствуют работы обобщающего характера о неявном содержании образования, не выведено сколько-нибудь общепринятой типологии неявных процессов, протекающих в образовании. Однако организация институционального контекста образования требует построения такой рабочей типологии, которая фиксировала бы некоторые общетеоретические положения о неявных реалиях, имеющих место в образовании.

По нашему убеждению, введение в научный оборот термина «скрытая учебная программа» (и его синонимов) представляется важным ввиду его эвристического потенциала в отношении описания и объяснения образовательной деятельности учебных заведений, как чего-то большего, чем простой передачи знаний, устанавливаемых официальными учебными планами. На наш взгляд, посредством скрытой программы возможно не только воспроизводство неравенства, но и культурное воспроизводство. Она может как ограничивать индивидуальные проявления личности, так и способствовать их развитию, формировать качества, необходимые для успешной самореализации индивида в социально-профессиональной сфере жизнедеятельности.

В целом пересмотр немногочисленных трудов и публикаций, посвященных анализу латентных процессов в образовании, показывает, что скрытая учебная программа предстает вниманию читателя как «проводник» в образование «сторонних интересов», она накрепко связывает образование с политическим аппаратом государства и его идеологией, способствует формированию безальтернативного видения существующего социального порядка, признанию его, как справедливого. Именно с помощью скрытой учебной программы учебные заведения могут учить не совсем тому (или совсем не тому), что провозглашают. Парадоксальным образом «жертвами» воздействия скрытой учебной программы становятся те, кто больше всего заинтересован в положительных результатах образования – те, кто учит (учителя, преподаватели) и те, кто учится. На этот парадокс обращает внимание современный французский ученый Филипп Перрену. Он не только сосредотачивается на «побочных последствиях» образования, которые возникают в результате латентных процессов, но и предлагает реальные меры, принятие которых могло бы сгладить эти последствия. В одной из своих книг под названием «Организация работы – ключ к дифференцированной педагогике» ученый отмечает, что несмотря на то, что важнейшей целью

образования является усвоение обучающимися «общего ядра» того или иного учебного предмета, той или иной дисциплины, при этом необходимо «уважать различия» самих обучающихся, которые, приходя в одно учебное заведение, заходя в одну аудиторию (учебный класс), могут иметь кардинально отличающийся социальный, культурный, гражданский опыт. Именно поэтому педагогика должна быть «дифференцированной», учитывать социальные, культурные и другие различия обучающихся. По мнению ученого дифференцированная педагогика не является чем-то сказочным и нереализуемым. Она просто требует иной организации школьной работы, другого способа подготовки педагогов, иных схем проведения занятий, иного подхода к управлению учебным заведением, иной оценки учебных ситуаций. И это все не сложнее, чем традиционное обучение. Просто нужна особая организация аудиторной работы с обучающимися. И каждому педагогу под силу организовать эту работу так, чтобы каждый учился лучше. Для этого учителям и преподавателям необходимо пройти переподготовку по совершенствованию навыков индивидуальной и коллективной работы с обучающимися, что позволит двигаться в направлении более справедливой и эффективной школы [513, с. 4–6]. Знакомство с работами Ф. Перрену позволяет отнести его к тем немногочисленным авторам, которые раскрывали не только отрицательные, но и положительные стороны неявной педагогики и скрытой учебной программы. Ученый выражает убежденность в том, что любое воспитательное действие не может содержать только явные, открытые намерения. В таком случае оно было бы малоэффективным и не приносило бы ожидаемых результатов. Следовательно, процесс образования всегда имеет «неявную сторону», т. к. его неотъемлемой частью является воспитание. Однако в этом случае педагогика оказывается «скрытой» только для обучающихся, но не для самих педагогов. К примеру, по такому принципу устроена и работает система развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

На наш взгляд, практическая значимость теоретической рефлексии и эмпирических исследований неявной педагогики заключается в том, что результаты такой научной работы могли бы послужить налаживанию технологизации образовательного процесса, несмотря на то, что некоторые ученые высказывают сомнения по этому поводу. В частности, И. Д. Фрумин считает, что взгляд на образовательный процесс с позиции его скрытых реалий противоречит основному стремлению к технологизации, рационализации человеческой жизни с установлением машинно-механического видения мира. По мнению И. Д. Фрумина, отзвуки такого (антитехнологического и антирационалистического) подхода можно найти в работах швейцарского педагога И. Г. Песталоцци, который локализирует внимание на внутренних

процессах, происходящих в каждом ребенке, критикуя стремление школы выравнивать всех, ориентируясь на внешне заданные шаблоны и используя шаблонные методики и методы (объединенные в технологии). Однако в нашем понимании понятие «технологизация» имеет несколько иной смысл. Современные образовательные, социально-педагогические технологии могут быть и творчески-развивающими, и лично-ориентированными. Например, польская исследовательница М. Прышмонт-Цесельская считает, что знания о скрытой учебной программе могут оказаться полезными в организации учебного пространства (вплоть до расстановки мебели). Структура образовательного пространства учебного заведения, как и отдельной классной комнаты (учебной аудитории), как мы уже успели в этом убедиться, оказывает чрезвычайно сильное влияние на результаты образовательного процесса. К примеру, каждый элемент физической среды, в пределах которой протекает образовательный процесс, всегда скрывает какие-то смыслы, содержит определенную задумку скрытой учебной программы.

Труды представителей критической, неклассической социологии образования, как и социологии куррикулума, а особенно те из них, которые посвящены скрытым учебным программам, подталкивают к осознанию того, что современные социально-педагогические технологии должны быть рассчитаны на использование резервов «бокового» интеллектуального зрения, ухода от «комфортной» и беспроблемной линейности мышления. Нужно сказать, что эта тенденция, подхватывается сегодня многими современными методиками образования, как актуальная «мода». Она не беспроблемна и чревата рисками, однако, в то же время, богата новыми педагогическими возможностями.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, что понятия неявной педагогики и скрытой учебной программы очень тесно связаны как с теорией, так и с практикой собственно социологического знания, с теми ключевыми темами социологии, которые никогда не потеряют своей актуальности. Среди таковых:

- тема включенности индивида в общество и происходящие социальные процессы (социализация в процессе образования, как едином процессе обучения и воспитания);
- тема социальных неравенств (социальная дифференциация и стратификация посредством образования);
- тема качественной определенности общества, уровня его развития (трансляция в образовании культурных норм, ценностей, социального знания в целом);

– тема социальных связей (в самом широком смысле их понимания: социальное действие, интеракция, коммуникация, конфликт, консенсус и т. п. в процессе образования и посредством образования).

Включение в социологическую теорию образования понятий неявной педагогики, скрытой учебной программы и т. п. позволяет переосмыслить привычные образовательные феномены, взглянуть на них совсем иначе. То, что традиционно описывалось в терминах «соблюдения правил школьной (университетской) дисциплины», «строгости педагога», «объективности оценивания» и мн. др., предстает теперь, как проявление скрытого (культурного) программирования в образовании, и адресует педагогическое действие в направлении декодирования «нечеловеческих» факторов влияния на образование с целью нейтрализации либо усиления влияния этих факторов. Внимание к латентным механизмам, обеспечивающим образовательный процесс, выявление и исследование этих механизмов создает предпосылки для преодоления традиционного разрыва между науками об образовании и образовательной практикой, а также развернутого в будущем их тесного взаимодействия.

Понятия курикулума, неявной педагогики, скрытой учебной программы, педагогического дискурса и т. п. являются важнейшими инструментами конструирования максимально эффективных моделей образования, соответствующих новой, личностно-ориентированной, деятельностной парадигме образования. Изучение и исследование скрытой учебной программы открывает возможности выхода на конкретные рекомендации в отношении совершенствования образовательного процесса. Исходным пунктом такого совершенствования могут стать, например, педагогические практики, в том числе и дискурсивные.

2.1.3. Революция в образовании как импульс социальных преобразований

Образование придает человеку достоинство, да и раб начинает сознавать, что он не рожден для рабства.

Д. Дидро

В первом разделе монографии мы описывали различные теории социальных изменений с той целью, чтобы разобраться, как изменяется общество. Речь шла о том, что общество может эволюционировать

и прогрессировать, может изменяться революционно, циклически, синергетически, может реформироваться, модернизироваться и трансформироваться. Все эти процессы изменения могут происходить и с отдельной (под)системой общества, и в частности, с образованием.

Процесс эволюции образования неразрывно связан с эволюцией всего человечества и может рассматриваться, скорее как процесс, подчиненный всему тому, что происходит в обществе, но никак не наоборот. Что касается прогресса, то данный термин, как мы уже писали, не отражает сути происходящих в современном обществе изменений, поскольку жизнь показывает, что эти изменения далеко не всегда имеют однозначное следствие в виде улучшения, особенно в сфере образования. Целесообразность употребления в отношении образования термина «трансформация» также поставим под вопрос, помня о том, что трансформация не имеет конечного идеального образа, а поэтому не является (и не может являться) процессом целенаправленным. Однако образование, в силу институциональной специфики, всегда имеет четко определенную цель и целый комплекс задач, а иначе и быть не может. Любые процессы изменения образования, как правило, – целенаправленные процессы. Именно поэтому в отношении образования чаще всего употребляются термины «реформирование» и «модернизация» – как совокупность целенаправленных мер по его улучшению, усовершенствованию, «современиванию» и т. п. Между реформированием и модернизацией образования есть определенные отличия. Главное из них заключается в том, что реформирование требует существенных, коренных преобразований на уровне структуры образования и принципов образовательной деятельности, в то время, как модернизация не требует коренных перемен, а предполагает обновление объекта (изменения), приведения его в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества и т. п.

Специалисты спорят относительно того, что необходимо отечественной системе образования – реформирование или модернизация. Однако как бы мы не назвали наблюдаемые сегодня процессы изменений в образовании, результат от этого не изменится – он попросту отсутствует, если не сказать хуже – имеет вид негативных последствий: дискретность процесса образования, рассогласованность его содержания и методов на разных этапах, отсутствие преемственности (или даже полная непреемственность) при переходе от одной образовательной ступени к другой, несоответствие результатов образования потребностям рынка труда, ожиданиям индивида, включенного в образовательные процессы, и общества в целом, ожидающего, что система образования даст ему не просто специалиста, профессионала,

но и зрелую личность, способную стать полноценным социальным субъектом и актором, готовую брать на себя ответственность и «двигать» социальные процессы в направлении развития общества.

Как показывает опыт нашего государства, ни реформирование, ни модернизация образования по заданным Болонской декларацией европейским стандартам не привели к положительным изменениям в обществе. Многие специалисты (А. Асмолов, Т. Козарь, О. Локшина, О. Савченко, А. Сбруева, А. Семенов и др.) убеждены, что эти процессы затронули только форму образования, лишь слегка коснувшись его содержания. Именно поэтому они безрезультатны.

По мнению ученых, спровоцировать существенные, заметные изменения в современном обществе может только революция в образовании – как процесс, начинающийся не «сверху», а «снизу» социальной пирамиды, главными акторами которого является не управленческая верхушка, а низшие и/или средние слои общества.

Тему революции в образовании поднимает Т. Парсонс в своем известном труде под названием «Система современных обществ», отмечая, что она имеет такое же значение, какое имели промышленная и демократическая революции [267, с. 127]. Две последние сформировали эпоху, называемую «ранней современностью». В ходе промышленной революции дифференцировались экономическая и политическая системы и установились новые связи между ними. В ходе демократической – произошли аналогичные изменения в отношениях между политической системой и социальным сообществом. С точки зрения Т. Парсонса, революция в образовании стала высшей точкой подобных изменений в отношениях между социальным сообществом и системой сохранения и воспроизводства образца, а также между образованием и культурой.

Образовательная революция заложила важные интегративные механизмы, а также легализовала средства институционализации светской культуры. Кроме того, она породила тенденцию возрастания значимости «социализированных» (полученных в процессе социализации), а не врожденных способностей, как основания для полноценной включенности разных индивидов и групп в социальное сообщество и для распределения новых членов в стратификационной системе [267, с. 135].

По мнению Т. Парсонса, XX век открыл новую стадию перехода от наследственно-аскриптивной к неаскриптивной стратификации. Идеология промышленной революции возвысила «преследование индивидами собственных интересов» во имя улучшения своего материального положения. Идеальным участником этой конкурентной системы был

«самостоятельно пробившийся человек», сумевший соединить свои врожденные способности с возможностями, открываемыми конкурентной рыночной системой. Провозглашалось, что наибольший успех принадлежит самым способным. С демократической революцией ассоциировалась идеология политического равенства всех граждан в противоположность аскриптивному неравенству системы привилегий, аристократии и государственного абсолютизма.

Мотивы промышленной и демократической революций в определенном смысле синтезирует образовательная революция, нацеленная на установление и поддержание справедливого социального порядка – социального равенства, как равенства возможностей, гражданских прав и свобод. В качестве одной из главных черт образовательной революции, проявившейся на начальных ее этапах, Т. Парсонс выделяет массовое распространение начального образования. Такое изменение, по идее, должно способствовать изменению общества на «меритократический лад». Другими словами, массовость начального образования (в идеале) должна привести к справедливой социальной селекции, укреплению зависимости успехов в обучении от различий во врожденных способностях к умственной работе и существенного послабления этой зависимости от социального происхождения.

Однако очевидно, что не все аскриптивные элементы в системе стратификации были подорваны распространением начального образования. И следующий виток образовательной революции был связан со стремлением максимально снизить зависимость образовательных успехов от врожденных способностей индивида. Основной постулат этой революции заключался в том, что стратификация по способностям (социальная селекция) должна опосредоваться комплексом различных стадий, которые проходит индивид в процессе своей социализации, но никак не с теми, которые связаны с социальным происхождением.

На уровне высшей школы создавались и постоянно совершенствовались условия для того, чтобы люди, имеющие худшие начальные позиции (в том числе и менее качественное начальное образование), могли достичь успеха на своем дальнейшем образовательном пути с помощью отбора, регулируемого универсалистскими нормами.

Однако обеспечение равенства возможностей на получение образования, как революционная мера, предпринятая в свое время для обеспечения социального равенства, все-таки привносит новые, весьма существенные формы неравенства в современную социальную систему. Различия в семейных ориентациях, влияющие на индивидуальные мотивации, не позволяют реализовываться принципам меритократии в полной мере.

Зависимость успехов в учебе, как и перспективы дальнейшего продвижения вверх по образовательным ступеням и, следовательно, к более высоким позициям в социальном пространстве, хоть де-юре и обеспечивается, но де-факто остается довольно сильной. В условиях современного общества ни социальное неравенство, ни стратификация не могут основываться исключительно на «чистых» экономических критериях отбора. С одной стороны, это хорошо, так как снижается зависимость достижения более высокого образовательного уровня от материальных средств. Но с другой стороны, это не снижает, а даже увеличивает негативное влияние на реализацию принципов меритократии другого фактора – политической власти, которая может манипулировать ценностями демократии ради своего собственного поддержания и воспроизводства.

По мнению Т. Парсонса, образовательная революция, произошедшая вслед за промышленной и демократической, через развитие академического комплекса и каналов практического применения научных разработок дала старт преобразованию всей структуры современного общества [267, с. 131]. Она создала механизмы, посредством которых новые культурные стандарты, особенно те, которые воплощены в интеллектуальных дисциплинах, институционализировались, частично замещая религию. Она подорвала прежние принципы социального структурирования, сделав их более «справедливыми», повысив тем самым общую адаптационную способность общества. И все же, зависимость образовательных успехов и дальнейшего продвижения вверх по социальной иерархии от социального происхождения и по сей день остается достаточно сильной. На наш взгляд, эта зависимость сохраняется, потому что произошедшие революционные сдвиги в образовании следовали после промышленной и демократической революций, являлись скорее следствием социальных изменений, чем их толчком. Получается, что революцию в образовании делала власть. Последствия любых изменений, следующих «от-власти» очень живописно представлены в работах критиков образования С. Ароновица, С. Боулза, Г. Гинтиса, И. Иллича и других ученых. Однако особенно правдоподобно, на наш взгляд, они раскрыты в научных трудах П. Бурдые [46; 51]. В своих совместных работах с Ж.-К. Пассроном [459; 460] ученый проводит мысль о том, что образование и педагогика являются символическим насилием. Любые попытки передать, транслировать культуру и знание, любые формы такой передачи обязательно связаны с навязыванием, которое осуществляется скрыто, как нечто само собой разумеющееся, а поэтому является насильственным.

П. Бурдые акцентирует внимание на том, что полноправными субъектами построения учебных программ являются представители власти. Прикрываясь

лозунгами народного образования, они разрабатывают и претворяют в жизнь такие программы, которые развивают габитусы «приспособления», ограничивая тем самым субъектность представителей более низких слоев социальной иерархии, для того, чтобы последние не могли достичь вершин этой иерархии и «свергнуть» представителей элиты с насиженных мест. Как известно, понятие габитуса является центральным в теории П. Бурдьё. Ученый подвергает тщательному анализу те условия, в которых габитус формируется. По мнению П. Бурдьё, социологи, которым не чужды проблемы образования, должны, в первую очередь, озадачиться вопросом о том, насколько свободны те габитусы, которые это образование формирует. Чем свободнее габитус, тем более его носитель способен на осуществление критического переосмысления и творческого преобразования окружающего мира, тем более выраженной становится его субъектность (как способность изменять действительность, влиять на происходящее). Тот максимум, который может сделать система образования для устранения социальной несправедливости (в частности, «несправедливого» социального неравенства и угнетающего социального порядка) – это формировать габитусы «свободы и творчества». П. Бурдьё обвиняет все существующие модели образования в том, что они не формируют таких габитусов. Особенно он критикует социалистическую систему образования и именно за то, что она формировала человека, приспособленного к социальному порядку, но не человека, способного изменить этот порядок.

Критикуя существующий социальный порядок и поддерживающую его систему образования, Бурдьё пишет об осуществлении в образовании (и через образование) символического насилия, которое и формирует габитусы приспособления и подчинения. Следовательно, изменить социальный порядок может только «символическая» революция в образовании, для чего требуется внедрение в образовательную практику такой педагогики, которая максимально (насколько это возможно) исключала бы символическое насилие и формировала бы свободные габитусы. То есть, согласно логике П. Бурдьё, в роли главных «революционеров» могли бы выступить именно педагоги. И с точки зрения теории социальных революций, такие рассуждения отнюдь не лишены здравого смысла. Для того, чтобы образовательная революция, действительно, дала ощутимые результаты в плане установления социальной справедливости⁶, она должна быть

⁶ Под *социальной справедливостью* понимается соответствие между ролью человека (социальной группы) в жизни общества и его социальным положением (статусом); его правами и обязанностями; трудом и вознаграждением за труд;

«революционной» в прямом смысле этого слова, то есть исходить не от управленческой верхушки, а «снизу», следовать от низших и средних слоев, представителями которых являются педагоги.

Приблизительно так же рассуждает П. Фрейре. Существующий в обществе социальный порядок, по мнению ученого, является угнетающим, поскольку он порождает несправедливое социальное неравенство. Институт образования, находясь в полной власти власть имущих «угнетателей» (поскольку именно они утверждают образовательные программы), только способствует закреплению этого порядка.

Ситуация угнетения становится возможной за счет того, что образование как бы легализует угнетающий порядок, именно в образовании происходит признание его справедливости. Чтобы перестать быть жертвой реальности угнетения, каждый человек, находящийся в ситуации угнетения, должен изменить свое отношение к этой ситуации, что может быть осуществлено посредством размышления и действия относительно общества с тем, чтобы это общество преобразовать. Изменить общество возможно только при условии его критического восприятия. Простое восприятие реальности, за которым не следует критическая интервенция⁷, не пригодно для каких-либо изменений [384]. Взаимосвязь образования и процессов изменения общества заключается в том, что именно в образовании развивается критическое мышление и критическое восприятие мира. Вместе с развитием критического мышления происходит вызревание социальной силы индивидов и групп, другими словами, развивается и крепнет их способность к изменению, преобразованию социальной реальности.

Для того чтобы благополучно существовать, обществу необходимо освободиться от угнетающего порядка. Это и есть то изменение, которое может произойти только с помощью образования и никак иначе. П. Бурдье и П. Фрейре пишут, прежде всего, о революционном изменении. Синтез их представлений позволяет рассматривать революцию в образовании, как

заслугами и общественным признанием. Оценка фактов общественной жизни, как справедливых/несправедливых, базируется (1) на сопоставлении потребностей и интересов людей со степенью их удовлетворения, а также (2) на сопоставлении реалий жизни с их социальными идеалами, закрепленными, к примеру, в конституции государства. Чем больше степень совпадения реалий с идеалами, тем менее остро стоит проблема социальной справедливости.

⁷ *Критическая интервенция* – вмешательство (вторжение) в существующую социальную реальность, изменяющее (нарушающее) существующий социальный порядок, социальные структуры и отношения, посредством критического анализа (рассмотрения и оценивания) этой реальности.

символический переворот, осуществленный в результате критического переосмысления транслируемого в образовании знания. И здесь все зависит только от педагогов, которые должны все усилия направлять на создание соответствующих условий для того, чтобы критическое переосмысление происходило. Педагоги – это те люди, которые профессионально владеют специальными инструментами, позволяющими это сделать (к примеру, таким инструментом является педагогический дискурс). По сути, революция представляет собой смену власти против желания самой власти. Неоспоримое преимущество педагогической революции заключается в том, что она может быть осуществлена без реального сопротивления со стороны господствующей власти. Все педагоги (учителя, преподаватели) вступают как бы в «тайный сговор» друг с другом и разворачивают свою педагогическую практику в сторону развития критического мышления. Смена власти произойдет как бы естественным путем, относительно «безболезненно» для всех.

Как мы уже писали в одном из предыдущих подразделов монографии, и П. Бурдье, и П. Фрейре выстраивают свои рассуждения об образовании на положениях социального конструктивизма, а именно: реальность такова, какой мы ее видим; изменить эту реальность – значит изменить взгляд на нее. Социальный конструктивизм⁸ берет начало из феноменологии и представляет собой теорию, объектом которой являются процессы социально-психологического конструирования социальной реальности посредством человеческой активности. Социальная реальность и социальное взаимодействие не сводятся к материальным условиям существования, а рассматриваются, как продукт мыслительной деятельности индивидов, идеологии и культуры.

Социальная реальность не может рассматриваться, как нечто объективное по отношению к деятельности людей, их социальной активности. Вовлечение индивида в социальные отношения, его включение в социальную реальность становится возможным только за счет того, что сам индивид наделяет эту реальность определенными значениями и смыслами, качествами и характеристиками. Социальные нормы и правила, значения и смыслы тех или иных элементов социальной действительности не постигаются в пассивном восприятии, а конструируются в процессе социального взаимодействия.

⁸ Следует разграничивать *социальный конструктивизм* и *социальный конструкционизм*. Первый обращает внимание на выстраивание социальных конструкций в процессе индивидуально-личностного обучения, сопутствующего межличностному взаимодействию, второй рассматривает формирование социальных конструкций в коллективных и групповых социальных процессах.

С точки зрения социального конструктивизма, наше знание о мире и вообще вся система знаний – продукт социального и культурного конструирования. Социальный конструктивизм наряду с бихевиоризмом и социальной педагогикой является одной из основных теорий детского развития, возникшей на основе концепции когнитивного развития Ж. Пиаже [273–275]. Среди социологов самыми известными и яркими представителями социального конструктивизма являются П. Бергер и Т. Лукман, авторы знаменитого «Трактата по социологии знания» [25]. Однако эти ученые не дают конкретизации педагогических (образовательных и т. п.) приемов и методов, которые могли бы способствовать изменению существующего социального порядка. Это делают П. Бурдье и П. Фрейре.

В своей работе «Университетская докса и творчество: против схоластических делений» П. Бурдье пишет о том, что символическое насилие становится возможным из-за того, что всякая система образования, по своей сути, в большей степени ориентирована на трансляцию теоретического знания и, согласно ее собственной логике, на интеллектуализм. Со слов П. Бурдье, если в образовании транслировать чистую теорию, без пояснения того, зачем она нужна, как она может быть применима на практике – получаем эффект «зомбирования» обучающихся, которые превращаются в покорных «марионеток», владеющих знанием, но не способных творчески его использовать. Ученый подчеркивает социальную значимость практического опыта индивидов и групп, представленного совокупностью социальных практик (привычных действий), осваивая и выполняя которые индивиды развиваются сами, а вместе с тем развивают и общество, изменяя существующий социальный порядок.

Об этом же пишет и П. Фрейре, противопоставляя две концепции образования: «банковскую» и «постановки проблемы». Банковская концепция образования – докситическая, антидиалогическая, некоммуникативная, носящая нарративный (монологический, повествовательный) характер – является методологической основой утверждения, закрепления и легализации угнетающего социального порядка. Согласно этой концепции, ученик⁹ выступает в качестве «хранилища» знания и не более того. В него все знания вкладываются, как в банк (хранилище) или банку (тару для хранения), а одним словом – вместилище. Чем полнее это вместилище будет

⁹ Причем, в данном случае мы считаем более уместным употребление понятия «ученик», а не «обучающийся» поскольку второе предполагает проявление субъектности, то есть подчеркивает активную включенность индивида в образовательный процесс на правах полноценного субъекта этого процесса.

заполнено, тем выше будет оценено педагогическое мастерство. Чем мягче (послушнее) «вместилища» позволяют себя заполнять, тем лучшими «учениками» они считаются. Согласно таким рассуждениям, образование рассматривается, как акт вложения, депозита. Ученики только накапливают и хранят информацию и не более того. Никаких преобразований с этой информацией они не осуществляют, поскольку от них этого не требуется. Они и без этого будут считаться хорошими учениками, главное – все запомнить, то есть сохранить информацию в первоначальном виде. Следовательно, образованный человек – это тот, кто обладает хорошей памятью; чем больше он может запомнить информации, тем лучше его успехи в образовании. Здесь образование – это память, а не опыт (то есть осуществляется трансляция только теоретического, но не практического знания). Образованный человек – это приспособленный человек, так как он лучше подходит миру. Это очень выгодно «угнетателям» (представителям власти), чье спокойствие основывается на том, чтобы как можно больше людей подходило тому миру, который они «создают». Вся информация в системе «банковского» образования, все знание, подается в готовом виде, как докса, не подвергаемая сомнению, его просто следует запомнить. Понятно, что развития критического мышления при этом не происходит. Незрелость критического мышления лишает человека самостоятельности, делает его зависимым от других людей, от их вознаграждений (похвал) и порицаний (наказаний).

Воплощение в жизнь постулатов банковской концепции образования приводит к тому, что люди становятся «некрофильными», то есть любящими все неживое, механическое. Эта концепция служит интересам угнетения, работает на то, чтобы контролировать зависимые от вещей мысли и действия людей, препятствует развитию их созидательной силы. «Банковская» концепция образования стимулирует противоречие учитель-ученик, уменьшает (или даже аннулирует) творческую силу второго. Эта концепция сродни той, которую Ж.-П. Сартр называл «пищевой» концепцией, согласно которой знания «скармливаются» ученикам, заполняя их до отвала и делая их мышление малоподвижным, неповоротливым, негибким [323, с. 180–185]. Чем больше головы учеников забиты всем тем, что от них требуют помнить так, «чтобы как от зубов отскакивало» (теориями, формулами, определениями, теоремами и т. п.), тем менее они «поворотливы» и «гибки» в жизни.

Банковская концепция образования изгоняет и запрещает общение, коммуникацию. Для нее характерен отчуждающий интеллектуализм, то есть когда не слишком интеллектуально развитый человек (что отнюдь не означает, что он глуп или бездарен) не понимает сложных слов, специфической научной

терминологии, с которой он не знаком. По причине непонимания, он вынужден просто заучивать ту информацию, которую получает, без постижения смысла.

В качестве альтернативы «банковской» концепции П. Фрейре предлагает концепцию образования «постановки проблемы» (истинного, освобождающего образования). Суть ее, по П. Фрейре, состоит в «актах познания», а не передачи-получения информации [384]. Поэтому устаревшее классическое понятие коммуникации не подходит и не может здесь использоваться. Коммуникацию следует рассматривать, как нечто большее, чем просто передачу и получение информации. Деятельностное определение коммуникации в данном случае подходит намного больше. Это определение предполагает наличие диалога.

Истинное образование должно строиться на сглаживании противоречия учитель-ученик, примеряя обе стороны таким образом, что представители обеих сторон одновременно – и ученики, и учителя. В истинном, «освобождающем образовании», обучающий не может навязывать свои мысли обучающимся. Его роль заключается не в передаче информации, не в навязывании точки зрения, а в «подсвечивании» тех моментов, которые являются неоднозначными, спорными, дискуссионными, но важными с точки зрения формирования (относительно) правильных преставлений о действительности. Роль учителя в процессе образования «постановки проблемы» заключается в создании вместе с обучающимися условий, при которых знания на уровне «докса» (то есть, по сути, теоретическое знание) заменяются знанием на уровне «логос» (то есть, выведенного путем логических рассуждений, с привязкой к личному практическому опыту обучающихся). Следовательно, по Фрейре, истинное знание может быть получено только опытным путем, путем проб и ошибок, за которые обучающий не наказывает.

Однако нам больше импонирует точка зрения П. Бурдьё, который выступает против «фетишистского подчинения» опыту и подчеркивает, что творческое мышление невозможно развить только лишь с помощью постоянных «практических упражнений» [51, с. 10]. Ученый пишет, что он против интеллектуализма в образовании, однако в его понимании «против интеллектуализма» означает – против жесткого разделения: теория/практика, теоретическое знание/практическое знание. Развивающее, «образовательное» знание должно быть целостным, объединять в себе теорию и практику таким образом, чтобы отделить одно от другого было невозможно. Любое знание рождается из практического опыта, однако транслируется из поколения в поколение только в виде теории – в закодированном виде (именно так его легче всего хранить и передавать). Образовательный процесс, по

сути, – это процесс расшифровки закодированного теоретического знания и преобразования его (обратно) в практическое знание (для) нового поколения. Для того, чтобы повысить качество образования, привести его результаты в соответствие с требованиями индивида, рынка труда и общества, следует переориентировать цель, которую ставят перед собой учебные заведения. А именно, не искать идеальных пропорций теории и практики, а разрабатывать эффективные технологии преобразования теоретического знания в практическое (и наоборот), сконцентрировав внимание на разработке эффективных методик преподавания, педагогических приемов и методов. Речь идет о внедрении в образование того, что П. Бурдые называет «исследовательской педагогикой», ориентированной «на передачу искусств, понимаемых как практические и теоретически насыщенные способы говорить и делать» [51, с. 21]. П. Бурдые не против теоретического знания как такового. Он против методов передачи и подачи этого знания. Он говорит, что истинное образование – образование порождающее творчество и изобретательность. А поэтому ни одна теория не должна преподноситься, как аксиома, некая докса, абсолютная истина. Каждое теоретическое положение должно подвергаться критике, не зависимо от авторитета ее автора.

Об этом же пишет и П. Фрейре, называя такой подход к образованию «освобождающей (разум и действие) педагогикой», подрывающей принципы, на которых держится система «банковского» образования [384]. На вопрос о том, как должна осуществляться «педагогическая революция», П. Фрейре отвечает, что это возможно только путем кардинального изменения куррикулума, т. е. путем создания совершенно иной образовательной программы. При этом ученый обращает внимание на безуспешность и безрезультатность официальных способов изменения куррикулума, что обязательно наткнется на активное сопротивление со стороны «угнетателей», которые являются «создателями» и «утвердителями» официальных учебных программ. Такое сопротивление выдержать практически невозможно, так как «угнетатели» обладают настолько мощными ресурсами, что ведение открытой борьбы с ними заведомо обречено на поражение. Отсюда вытекает следующий вопрос: за счет чего же тогда педагогическая революция представляется возможной? По мнению П. Фрейре, ответ на этот вопрос может быть найден в различении систематического образования (официальной учебной программы), которое может быть изменено (и постоянно изменяется) политической властью, и «образовательных проектов», которые реализуются самими педагогами (учителями, преподавателями) в их образовательной деятельности. Эти проекты могут не только не совпадать с официальной учебной программой, они могут противодействовать ее

реализации. По сути, речь идет о скрытом куррикулуме (скрытой учебной программе), субъектом которого может быть не только государственная власть, но также и педагоги, и сами обучающиеся.

Представления П. Бурдые и П. Фрейре, безусловно, не бесосновательны и не лишены здравого смысла. Однако базирясь только на них, ограничиваясь лишь фактом социальности (социальной природы) знания, социология образования рискует слишком упростить взаимосвязь образования с процессами познания и другими социальными процессами. Если допустить, что любая педагогика – символическое насилие, то чтобы вырваться из-под гнета этого насилия, каждому новому поколению приходилось бы заново «придумывать» знание, что существенно ограничило бы возможности человека не только развиваться, но и выживать.

Очевидно, что сторонники конструктивизма, к которым относится и П. Фрейре, и, отчасти, П. Бурдые (который свой подход обозначил, как «структуралистский конструктивизм» или «конструктивистский структурализм») в своих работах старались представить альтернативу модерну, и многие их идеи, действительно, заслуживают поддержки. Однако согласимся с О. Столяровой относительно того, что социальный конструктивизм «попал под огонь своей внутренней критики . . . , а под вывеской его постсовременного дискурса складывается своеобразный вариант фундаментализма», при котором источником конструирования реальности служит не отдельный субъект, а коллектив субъектов, диктующий этой реальности то, какой она должна быть и как именно должна быть воспринята социальным большинством [352].

Анализируя все заключения, к которым приходят конструктивисты, относительно конструирования социальной реальности и знаний о ней, сознанием и воображением индивидов, можно сделать вывод о том, что все знания о мире – это не просто «то, что представляется», а то, что представляется в определенных (социальных) условиях и обстоятельствах. В этом отношении удачно высказался Я. Хакинг: «Хотя социальные конструктивисты и греются в лучах солнца, которое они называют постмодерном, на самом деле они весьма старомодны» [489, с. 49].

Рассуждая о том, какие именно шаги нужно сделать конструктивистам, чтобы, все-таки, приблизиться к постмодерному проекту, ученые предлагают так называемое «постулирование симметрии», т. е. вещи окружающего мира, события, знания и т. п. признаются с одной стороны реальными, так как они все-таки существуют, а с другой – нереальными, сконструированными воображением людей. Предлагается рассматривать любой факт, как гетерогенное событие – уникальную комбинацию субъекта, его усилий

и вещи, в которой пассивные элементы не заданы в принципе (еще один гибрид, пороговый продукт). Событие образуется в результате взаимодействия, из которого невозможно изъять какой-либо компонент: событие не свершится ни без субъекта, ни только с одним лишь его участием. Нам импонирует предложение А. Пикеринга ставить в центр внимания «симметрию объективного и субъективного» [514, 20–21].

Однако считаем необходимым добавить от себя, что симметрия – это скорее идеал, который, как известно, недостижим. Поэтому в каждом социальном феномене есть определенная (большая или меньшая доля) объективного и субъективного. Если перевести эту дискуссию в социологическую плоскость и рассмотреть, к примеру, дихотомию холизма/индивидуализма, то можно сказать, что «общества» в человеке может быть тем больше, чем меньше он сопротивляется принятию его правил и законов, и наоборот. Человек, как существо, которому от природы даны способности к творчеству (преобразованию) может привносить в окружающую его реальность, обрамленную уже существующими дефинициями, законами, правилами что-то свое, новое, если у него хватит сил сопротивляться тому, что уже давно существует независимо от его собственных представлений.

Проще говоря, уход от конструктивизма в социологии связан с поиском оснований для осуществления своеобразного синтеза (по принципу дополнительности) внешних и внутренних детерминант социального поведения человека, как индивидуальности и как существа социального. Попыткой такого ухода является концепция реляционной онтологии Б. Латура. Его онтологическая модель получила название «актор-сеть». Сеть – цепь взаимодействий, связей, отношений между субъектами социального действия (актерами). Актор – сущность, конституированная этими отношениями [184, с. 213; 185, с. 54]. Различия между объектами и субъектами (как между фактами и фетишами, миром и конструктом) весьма относительны и не являются априорными, не зависящими от опыта и окружения, заранее данными. Исходной реальностью является пространство, населенное актерами-гибридами. По отношению к нему различия между субъектом и объектом являются вторичными. Свойства и онтологический статус любого объекта уникальны, они являются результатом приобретенной им позиции пространства как места в ряду связей и отношений коммуникационной системы. Подчеркивая относительность характеристик сетевых акторов-гибридов, красноречивую терминологию использует О. Столярова [352], подчеркивая, что мы можем говорить только о «квази-субъектах» и «квази-объектах» – никогда не окончательных, конституированных в сетях взаимодействий и отношений, сетях социума, его коммуникационной

системы (причем, нарушения и трансформация связей внутри коммуникационной системы может привести к исчезновению факта по принципу «испорченного телефона», в чем мы можем убедиться, наблюдая за информационными войнами).

Согласно конструктивизму, полностью теряется объективность знания, как и смысл рассуждений об истинном/ложном, хорошем/плохом, и т. п. Однако совершенно очевидно, что некая объективная опора в наших представлениях о мире, все-таки, существует. В противном случае, наши мысли и действия были бы настолько рассогласованными, что мы не могли бы взаимодействовать, коммуницировать. Классика социологической мысли говорит нам о том, что объективные основания согласованности задаются социальными институтами. Без объективной опоры полностью теряется смысл образования как процесса трансляции/получения знания, поскольку нет истинного и ложного, правильного и неправильного знания.

Разговоры об установлении «справедливого социального порядка» с помощью образования могут иметь смысл только тогда, когда образовательный процесс имеет некие институциональные основания, а не протекает в форме спонтанных дискуссий (как у Фрейдера). В качестве таких оснований могут рассматриваться учебные программы, задающие некие общие ориентиры содержания образования.

Однако ни одна официальная программа не может быть одинаково эффективной для всех, так как получать образование приходят очень разные люди, с очень разным предшествующим опытом. При этом они садятся за одну парту и проходят одну и ту же программу. Каждый опытный педагог знает, что программа образования неофициально корректируется им лично каждый раз, когда он заходит в новую аудиторию. Чаще всего такая корректировка осуществляется незаметно, и не имеет никакого документального заверения. Тем не менее, она существенно влияет на результаты образовательного процесса, ее также можно рассматривать, как проявление неявной педагогики, программы, которая скрыта в педагогических практиках и, особенно, в педагогическом дискурсе.

Человек становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности в процессе социального взаимодействия. В образовании важнейшим субъектом этого процесса является педагог (учитель, преподаватель). С его помощью формируются принципы мышления и мировосприятия, навыки приобретения знания. Очень большую роль играют личные качества педагога, его коммуникативные установки, речевая культура, энтузиазм и интуиция, способность к убеждению, эффективной полемике и аргументации. Все это сегодня является необходимыми компонентами

образовательных технологий, нацеленных на реализацию задач обучения и воспитания, а доминантной структурой и формой организации и трансляции научного знания в этом контексте становится педагогический дискурс.

По сути, все ученые, поддерживающие революционный сценарий изменения образования, обращают наше внимание на факты, свидетельствующие о том, что когнитивные схемы, ценностные и другие установки субъектов образовательного процесса (особенно обучающихся) являются продуктом не только прошлого (предшествующего) опыта социализации, но и актуального ситуативного текстуального (дискурсивного) взаимодействия, в основу которого заложены определенные семиотические структуры. Полностью разделяем точку зрения А. Полонникова относительно того, что текстовый дискурс перестанет быть тайным средством манипулирования и социальной деструкции, проведения политики классового доминирования только в том случае, если в образовании произойдут радикальные изменения на технологическом уровне. Сущность образования способен изменить только тот образовательный проект, «который считает изменение формы сообщения не рядовым педагогическим событием, а парадигмальным авансом, открывающим перспективу крупномасштабным символическим инвестициям в образование» [291, с. 67, 134].

Следуя логике таких рассуждений, именно педагог, умело использующий такой инструмент, как педагогический дискурс, может выступить важнейшим социальным субъектом, «революционером», которому под силу коренным образом изменить образование, а вслед за ним и общество.

2.1.4. Педагогический дискурс и революция в образовании

Всякий текст (или слово) несет в себе содержание, но также и действие... Это высказывание и это совершение или этот дискурс и дискурсивное действие совпадают или не совпадают... Когда я говорю намеками, то, что я делаю, не совпадает с тем, что я говорю: интенциональный смысл скрыт в дискурсе, дискурсивное действие дает к нему ключ.

Ф. Бенетон

На сегодняшний день в системе образования все еще имеет место противоречие, существенно затрудняющее ее эффективное функционирование.

Суть этого противоречия состоит в несоответствии результатов образования ожиданиям индивида, государства и общества, а другими словами, – в несоответствии качества образования требованиям, выдвигаемым современными социальными реалиями. Существует множество точек зрения в отношении того, что нужно делать, чтобы разрешить данное противоречие. Ученые разных стран мира и различных направлений научной мысли объединены стремлением найти оптимальные пути модернизации системы образования в ответ на вызовы современности.

Безусловно, отечественной системе образования приходится выживать в крайне тяжелых, неблагоприятных для нормального развития условиях. Среди таковых, как правило, выделяются следующие:

- «потребительское» отношение к бизнесу и человеку (в идеале, бизнес должен быть нацелен не только на прибыль, но и на заботу о человеке, как и вся экономическая политика государства);
- высокий уровень коррупции;
- высокий уровень агрессии и преступности;
- постоянно возрастающий разрыв между «бедными» и «богатыми».

Некоторые ученые убеждены в том, что только при условии устранения негативных факторов внешней, по отношению к системе образования, среды, возможен ее выход из кризисного состояния. Однако есть и такие, которые настаивают на том, что полное устранение этих факторов, по крайней мере, на сегодняшний день, представляется маловероятным. А возрастание вероятности их устранения напрямую связано именно с эффективностью функционирования образования, от чего зависит возрождение «социальности» современного социума. И даже те ученые, которые ведущую роль в гуманизации и гуманитаризации общества и образования отводят не самому образованию, а той социальной среде, в которой оно существует, все же утверждают, что эту среду составляют, прежде всего, люди, а стало быть, в первую очередь, должны измениться именно люди. Как говорил профессор Преображенский в повести М. Булгакова «Собачье сердце»: «Разруха не в клозетах, а в головах...». Развивая эту мысль и соглашаясь с мнением одного из российских ученых, В. Н. Жукова, подчеркнем, что модернизация любого из современных социальных институтов не возможна без наведения порядка именно «в головах» [124, с. 29–30]. Вопрос: как это осуществить? Ответ: с помощью институтов социализации, важнейшим из которых, на сегодняшний день, является образование.

Полноценная реализация социализирующей и других функций образования обеспечивается за счет достижения его высокого качества. Сущность понятия «качество образования» достаточно полно раскрыта

в монографии украинского социолога С. А. Щудло «Вища освіта у пошуках якості Quo Vadis». Автор предлагает толковать данное понятие, как интегральную конвенционную характеристику образовательного процесса и его результатов, выражающую степень их соответствия ожиданиям субъектов образовательного процесса – от отдельного индивида до общества в целом [428, с. 56, 72].

В целом же, какого-то единого определения понятия качества образования не существует. Такая неопределенность связана, прежде всего, с многозначностью самого термина «образование». Образование имеет множество ипостасей. Его можно рассматривать, как социальную систему и социальный институт, как процесс социального взаимодействия, а также как результат деятельности человека, конкретных социальных общностей (организаций) и общества в целом. Тем не менее, можно с уверенностью сказать, что о качестве образования следует судить по результатам достижения стоящих перед ним целей.

Переход от знаниево-предметной к личностно-ориентированной, деятельностной образовательной парадигме знаменует изменение целей образования. В современных условиях образование должно быть направлено на формирование различных способностей человека, делающих его готовым к социальному, профессиональному, политическому, гражданскому, личностному и т. п. самоопределению в неоднородных, неоднозначных и к тому же постоянно изменяющихся условиях.

В последние годы произошло смещение целей образования: от простой передачи знаний, умений и навыков – к формированию самодостаточной личности, «полезной» для общества. Утвердился личностно-ориентированный подход к определению этих целей. В соответствии с таким подходом, конечной целью образования является всесторонне развитая личность, подготовленная не только к общественно полезному труду, но и к воспроизводству, сохранению и развитию духовной и материальной культуры общества. Данная цель задает векторы деятельности любого современного учебного заведения, независимо от его формы собственности, уровня и степени аккредитации. Следовательно, эта деятельность должна носить не только обучающий, но и воспитательный характер, о чем говорили и выдающиеся представители педагогической науки (И. Герbart, И. Песталотци, В. Сухомлинский и др.), и классики социологической мысли (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, Т. Парсонс и др.), что, в общем-то, не является новшеством и для современной отечественной образовательной практики. Эта деятельность должна быть направлена на воспитание личности на основе личностно-формирующего знания, базирующегося на постоянных, непреходящих

ценностях, идеях гуманизма [401]. В соответствии с такой целевой направленностью, качество образования определяется успехами человека, его получившего, в реализации собственного потенциала, в умении жить и работать с достоинством (причем, как самостоятельно, так и в коллективе), в улучшении качества собственной жизни, в принятии рациональных и эффективных решений, в непрерывном образовании и постоянном самообучении [58]. Исходя из сказанного, приоритетным направлением деятельности современных учебных заведений является развитие познавательного потенциала личности. А качество образовательной деятельности учебного заведения определяется уровнем когнитивного развития его воспитанников. При этом имеется в виду развитие всех видов мыслительных процессов, таких, как восприятие, память, формирование понятий, воображение, логика и др.; формирование установок на смыслы, на понимание социальной реальности, что предполагает расшифровку воспринимаемой информации о действительности и ее организацию для решения конкретных задач, принятия решений.

Анализ как классических, так и современных педагогических, психологических, социологических трудов, посвященных проблемам качества образования и поиску путей его повышения, совершенствования методов преподавания и т. п., позволяет выделить одну центральную мысль, проходящую красной линией через все их содержание: качество образования напрямую зависит от качества преподавания – специальной профессиональной деятельности педагога (направленной на передачу обучающимся знаний, умений, навыков, формирование определенных компетенций, а также на их воспитание в процессе обучения). Несмотря на то, что происходящие социальные трансформации влекут за собой смену образовательных парадигм, подходов, целей и задач, этот факт остается неизменным и неоспоримым. Основная задача, стоящая сегодня перед учебными заведениями, заключается в создании условий для активации внутренних резервов и саморазвития личности. Человек становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности благодаря помощи педагога (учителя, преподавателя), который учит умению приобретать знания, формирует принципы мышления и мировосприятия. В этом, на наш взгляд, заключается роль педагога не только как субъекта образовательного процесса, но и как субъекта социальных изменений, то есть проявляется его субъектность, как способность влиять на социальную реальность, активно участвовать в процессах ее воспроизводства и преобразования.

Образовательный процесс можно рассматривать, как процесс коммуникации, обеспечивающий передачу, получение, фиксацию и закрепление

существующих в обществе знаний, их интеграцию на всех уровнях социального взаимодействия. Именно в коммуникативном взаимодействии участников образовательного процесса происходит когнитивное развитие личности в стенах учебного заведения (и не только), осуществляющееся посредством речевой деятельности, языка, дискурса.

В последнее время понятие дискурса становится одним из наиболее «модных» и часто употребляемых в современной науке. Не минула эта участь и социологию образования. Такое внимание к дискурсу является неслучайным, с учетом того, что мы, все же, переходим в новую эпоху. И как бы мы ее не назвали (постмодерн, новый модерн и т. п.), как бы не охарактеризовали современное общество (постмодерное, постиндустриальное, информационное, знаниевое и др.), текстуальность и дискурсивность социальной реальности очевидна. Ведь информация, как и знание, хранится и передается в виде текстов. Однако тексты не могут быть «безликими» в силу того, что они создаются, передаются и читаются (слушаются), переосмысливаются, обсуждаются людьми. Поэтому они просто не могут не быть дискурсивными. Каждый текст несет отпечаток мировоззрения своего автора.

Идея дискурсивности, которая имеет глубокие общецивилизационные корни, лежит в основе ценностно-целевого назначения образования [26; 52; 59; 535]. Именно образовательный (педагогический) дискурс должен стать одной из фундаментальных составляющих и важнейшим теоретическим объектом социологии образования. Педагогический дискурс – механизм, приводящий в действие невидимую педагогику и скрытую учебную программу (см. подраздел 2.1.2), которые могут не только препятствовать реализации декларируемых целей образования, но и направить вспять официальную образовательную программу, они в значительной степени определяют направленность образовательного процесса и его результат.

Однако утверждение о чрезвычайной важности педагогического дискурса, как инструмента изменений в образовании и обществе в целом, требует пояснения, которое мы предлагаем начать с определения образования, как системы коммуникаций.

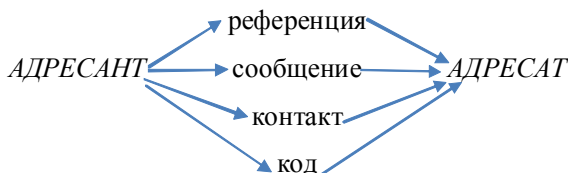
Представляется очевидным, что познавательные (когнитивные) процессы, происходящие в образовании, неразрывно связаны с процессами общения, средством которых является язык (речь). Л. К. Науменко рассматривает языковые системы, как структурные составляющие более крупной системы человеческого общения, которая наполняет язык сущностным, смысловым содержанием [226]. Поскольку язык – явление социальное, возникающее в общении, то есть – в коммуникации, в социальном взаимодействии, существующее и имеющее смысл только в рамках

общения, социологами феномен языка рассматривается, как правило, с позиции теории коммуникации.

Общение, как процесс обмена информацией между индивидами, представляется возможным и осуществляется посредством общей для индивидов системы знаков и символов, общего языка. В широком смысле данный процесс носит название «коммуникация». Понятие коммуникации по смыслу очень близко понятию общения, но является более широким – это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе, в то время как понятие «общение» употребляется только, когда речь идет о коммуникации между индивидами. Определяя коммуникацию, социологи подчеркивают смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия. Коммуникативными считаются те действия, которые сознательно ориентированы на их смысловое восприятие. Основная функция коммуникации – достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента.

Центральным понятием теории коммуникации является коммуникативное действие или коммуникативный акт. Принципиальная схема коммуникативного акта была предложена одним из создателей кибернетики К. Шенноном (США, 1948 г.) [217, с. 38–40], хотя широкому кругу ученых она известна в изложении российско-американского лингвиста и литературоведа Р. О. Якобсона [432, с. 306–319].

**Основные компоненты коммуникативного акта,
согласно Р. Якобсону:**



Референция (лат. *referre* – сообщать, докладывать; называть; соотносить) – это содержание сообщения. В осуществлении референции, т. е. в сообщении определенной информации, состоит коммуникативная функция языка/речи. Это главная функция языка и основная функция большинства коммуникативных актов. С референцией связана и вторая важнейшая функция языка – познавательная.

Сообщение – материальная форма информации, процесс и результат

порождения речи. Наскальные рисунки, звуки, жестикация, тексты и др. – все это примеры *сообщений*, несущих человеку определенную важную или не важную для него информацию. Информация – это нематериальный смысл, извлекаемый человеком из сообщения.

Контакт – действие (совокупность действий), которая характеризуется желанием и готовностью индивидов (и/или групп) участвовать в общении друг с другом. Установление психологического контакта – необходимое условие успешной коммуникации.

Код (в речевой коммуникации) – это тот язык или его вариант (диалект, сленг, стиль), который используют участники данного коммуникативного акта. Если высказывание направлено на то, чтобы пояснить характер использования кода (языка), то имеет место метаязыковая функция [433, с. 198–200].

С адресантом (отправителем сообщения) и *адресатом* (получателем сообщения) связаны такие функции, как регулятивная или призывно-побудительная, т. е. функция регуляции поведения адресата со стороны отправителя сообщения; экспрессивная или эмотивная – функция, состоящая в выражении субъективно-психологического состояния говорящего. Если цель конкретного коммуникативного акта состоит в том, чтобы наладить или упрочить *контакт* между его участниками, то язык выступает в фатической функции.

Передача, трансляция знания из поколения в поколение осуществляется различными социальными институтами, в частности, институтом образования. На его примере можно осуществить иллюстрацию диалектической взаимосвязи языка, познавательных и коммуникативных процессов и процесса социокультурного воспроизводства. Так как образовательный процесс обязательно предполагает передачу-получение информации, его можно рассматривать как процесс коммуникации. Используя схему коммуникативного акта Р. Якобсона, можно обозначить в качестве адресанта (отправителя) – учителя, преподавателя, а в качестве адресата (получателя) – ученика, студента. Информация передается в форме сообщений, что, как правило, предполагает ее кодирование. Кодирование информации – процесс преобразования сообщения из формы, удобной для непосредственного использования информации, в форму, удобную для ее передачи и последующего хранения (или автоматической переработки).

Детальному разбору процесса кодирования/декодирования на страницах данной монографии было уделено достаточно внимания, поэтому в рамках этого подраздела не будем останавливаться вновь на вопросах, связанных с этим процессом. Отметим лишь то, что от успеха процесса коммуникации

учитель-ученик, преподаватель-студент напрямую зависит успех образования, его результаты.

То, насколько адекватно закодированная адресантом информация будет расшифрована, декодирована адресатом, влияет на процесс изменения информационного состояния последнего (что, собственно, и является целью коммуникативного акта) и зависит от личных кодовых установок обоих. В сфере образования это приобретает следующую форму: ссылаясь на выводы исследования Б. Бернштейна, дети, овладевшие развитым языковым кодом (преимущественно выходцы из средних социальных слоев), более способны к учебе, чем те, у кого этот код ограничен (преимущественно выходцы из низших социальных слоев). Это не означает, что дети из низших слоев имеют худший тип речи, что их языковой код беден. Скорее, их способ речевого поведения дисгармонирует с академической культурой учебного заведения, предполагающей передачу развитых кодов, как сложных установок на смыслы. Следовательно, носителям развитого (расширенного, сложного) кода, намного легче адаптироваться в образовательной среде учебного заведения.

Данная теория, связанная с передачей и овладением языковыми кодами, социальной структурой и процессами образования, на наш взгляд, как нельзя лучше подчеркивает социальную сущность языка и раскрывает новые перспективы социологического изучения в этом направлении. По мнению Б. Бернштейна, посредством языка, который в образовательном процессе, как правило, приобретает форму текстового сообщения, становится возможным изменение установок на понимание социальной реальности, а вслед за этим – изменение практик взаимодействия, что в далекой перспективе, скорее всего, повлияет на позицию индивида в социальном пространстве.

Основным средством коммуникации во всех типах общества является язык. Поэтому, рассуждая об образовании, как коммуникационной системе, и педагогическом дискурсе, как инструменте, с помощью которого задается определенная направленность процессам коммуникации в образовании, мы не можем обойти вниманием понятие, от которого «дискурс» является производным, то есть понятие языка (в значении речи).

Язык представляет собой систему знаков – этот факт неоспорим, и не вызывает сомнения в современных научных кругах, какой бы наукой он не изучался: лингвистикой, философией, историей, антропологией, психологией, социологией и др. Однако на сегодняшний день актуальным и дискуссионным представляется вопрос о социальной сущности языка.

Российский философ Э. В. Ильенков в одной из своих работ писал: «Мышление человека находит отражение в его словах, в «цепочках терминов,

кружевах словосочетаний...» [149, с. 55]. Получается, что язык можно рассматривать как эмпирически наблюдаемую и фиксируемую форму человеческого мышления.

Язык связан как с физиологией, так и с психикой человека, и в то же время он социален. Выражаясь философски, «субстанция» языка социальна.

Как подчеркивает еще один известный российский ученый, лингвист Б. А. Серебрянников: «Наиболее примечательная особенность языка, сближающая его с другими социальными явлениями и в то же время коренным образом отличающая его от них, состоит в том, что язык обслуживает общество абсолютно во всех сферах человеческой деятельности. По этой причине язык не может быть тождественен ни с одним другим социальным явлением» [325, с. 419].

Согласно ключевым методологическим положениям современной социологии, рассматривающей общество, как некую целостность, и не игнорирующей при этом особенности социального взаимодействия индивидов и групп, язык рассматривается социологами, как особое, уникальное социальное явление, специфический социокультурный феномен. При этом внимание социологов, направлено, прежде всего, на изучение:

- взаимосвязи общества и языка;
- социальных функций языка;
- роли языка в обеспечении социального контроля;
- языковых различий, как отражения социальной структуры и стратификации;
- корреляции между языковыми средствами и социальными статусами, ролями и т. д.

Ракурс изучения зависит не только от целей и задач, которые ставит перед собой социолог, но и от избранного им концептуального подхода, наиболее подходящего для разрешения задач и достижения поставленных целей.

Традиционно в социологии выделяется две большие группы теоретических направлений. Одна из них объединяет различные системные и структурно-функциональные теории, а также теории конфликта, которые в своей совокупности формируют объективистскую парадигму (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, К. Маркс и др.). Ее представителей объединяет взгляд на социальную реальность, как существующую объективно, независимо от индивида, и оказывающую на него тотальное влияние. Согласно таким представлениям, язык – «достояние общества» и «продукт, пассивно регистрируемый индивидом», существующий независимо от индивида и характеризующийся принудительной силой в отношении деятельности индивида [120, с. 271].

Оппозицию такому подходу составляют теории, представляющие субъективистскую парадигму в социологии. Эти теории опираются на идеи понимающей социологии М. Вебера, работы представителей психологического направления (Г. Тард, Л. Уорд, У. Мак-Дуголл и др.), феноменологии (поздний Э. Гуссерль, Г. Гарфинкель, А. Шюц и др.) и конструктивизма (П. Бергер, Т. Лукман, П. Фрейре и др.). Представители этих направлений ставят индивида в центр мироздания и считают, что существующая социальная реальность – продукт индивидуальных смыслов. Исходя из таких представлений, язык – система знаков, созданная людьми, которую вообще нельзя рассматривать вне человека. В частности, Р. Якобсон подчеркивает, что не язык создает человека, а человек создает язык. Еще не овладев речью, индивид уже обладает определенными способностями к осуществлению речевого акта [433, с. 89–93].

По мнению одного из французских лингвистов Э. Бенвениста, субъективность языка заключается в том, что она «позволяет говорящему представлять себя в качестве субъекта». Она определяется, как психическое единство, трансцендентное по отношению к совокупности полученного опыта, объединяемого этим единством и обеспечивающее постоянство сознания [23, с. 293].

Однако на наш взгляд, приведенное выше суждение Э. Бенвениста не является противоречащим объективной природе языка. Исходя из этого, мы, в свою очередь, также хотели бы подчеркнуть субъект-объектную (или объект-субъектную) сущность языка. С одной стороны, он может быть рассмотрен как отдельная система, функционирование которой оказывает «принудительное» влияние на индивида. С другой стороны, язык – порождение и изобретение человека, делающее возможным социальное взаимодействие на всех его уровнях (микро-; мезо-; макро-). Такие представления, на наш взгляд, наиболее соответствуют картине мира, доминирующей в эпоху, в которой мы живем, и отражают основные положения новейшего направления в социологической теории конца XX века, выходящие за рамки традиционных парадигм и объединяющиеся с целью создания «синтетической» теории общества (Дж. Александер, Б. Бернстайн, П. Бурдьё, Э. Гидденс, Н. Луман и др.).

Что касается изучения языка, то можно обнаружить, что отчасти, идея о его двойственной сущности отражена в работах немецкого психолога К. Хольцкампа [173, с. 182]. Автор разграничивает собственно языковые (символические) значения предметов, определяя их как «вещественные предметные значения» и «личностные предметные значения». Последние представляют собой преломление символических значений сквозь призму индивидуального сознания. К. Хольцкамп считает, что язык является той

социальной формой человеческой деятельности, посредством которой может быть осуществлено целенаправленное преобразование тех или иных объектов (вещей) объективной действительности. В этой связи А. Леонтьев, цитируя К. Хольцкампа, пишет в одной из своих статей: «Восприятие значений всегда есть понимание опосредствованной связи между вещными и личностными предметными значениями, причем воспринимающий человек включен в социальные отношения производства» [189, с. 305].

Российский лингвист и философ В. Н. Волошинов также настаивает на том, что язык (речь) – «не абстрактная система языковых форм и не изолированное монологическое высказывание и не психофизиологический акт его осуществления, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием и высказываниями...» [64, с. 4]. Ученый не ограничивается чисто теоретическими рассуждениями, а предлагает методологически обоснованный порядок изучения языка, который видит в следующем: 1) формы и типы речевого взаимодействия необходимо анализировать с привязкой к конкретным условиям, в которых оно осуществляется; 2) формы отдельных высказываний необходимо рассматривать во взаимосвязи с взаимодействием, элементами которого они являются.

Идеи В. Волошинова поддерживает и развивает российский психолог и лингвист А. Леонтьев (1936–2004 гг.). Говоря о структуре языка, он рассматривает его «внутреннее устройство», как своеобразную «перенесенную форму предметных свойств и отношений действительности, познаваемых, отражаемых и закрепляемых в социальной деятельности человека». Ученый обращает внимание, что в дальнейшей разработке вопроса о сущностных характеристиках языка необходимо учитывать следующие моменты: а) подход к языку не как к абстрактной системе, а прежде всего, как к перенесенной форме социальной деятельности; б) следовательно, проблема социального в языке, как и многие другие нерешенные проблемы, может быть поставлена через анализ деятельности [189, с. 300].

Среди современных ученых довольно много тех, кто поддерживает и развивает представления о двойственной (субъект-объектной) природе языка, как социального феномена. В частности, Я. Ю. Новикова, в качестве подхода, синтезирующего объективное и субъективное в языке, предлагает прагматическую концепцию. Она пишет, что прагматика (будучи одной из семиотических наук) исследует отношения между знаком, в качестве которого может выступать языковая система, и субъектом, который употребляет данный знак, и учитывает, таким образом, психологические, биологические и социологические явления, сопряженные с использованием того или иного знака [241]. Подчеркивая субъект-объектную сущность языка, ученая

предлагает вести речь о его intersубъективности в связи с тем, что язык, как любая знаковая система, предполагает наличие, как минимум, двух субъектов: использующего знак и его интерпретатора. В целом проблема intersубъективности разрабатывалась многими учеными: Э. Гуссерлем, Ж.-П. Сартром и др. Сам же термин «intersубъективный», в противоположность личному, индивидуальному и подобному означает – межличностный, общий, общедоступный.

Сложность языкового феномена, как нельзя лучше, раскрывается в словах известного грузинского лингвиста и филолога А. С. Чикобавы, который утверждал, что «язык не является объектом изучения одной лишь лингвистики. Языковой феномен исключительно сложен: мысль (явление психическое) находит воплощение в звуке (явление физическое), который служит средством общения языкового коллектива (явление общественное)» [408, с. 312–313].

Хотя все изложенные выше точки зрения относительно двойственной социальной природы языка принадлежат перу лингвистов, философов, психологов, безусловно, социологов эта природа также не может не интересоваться. Ведь именно посредством языка осуществляется специфически человеческая форма передачи социального опыта (культурных норм и традиций, естественнонаучного и технологического знания), что является принципиально важным для осуществления процессов социального воспроизводства и функционирования общества, как социальной системы. Посредством языка индивиды приобретают, трансформируют и хранят информацию из окружения, что дает возможность узнавать и объяснять мир и, по сути, представляет собой когнитивный процесс. На передний план выходят вопросы, связанные с объяснением того, как с помощью различных когнитивных процессов и средств, происходит конструирование индивидом (или для индивида) социальной реальности. Исходя из основных положений когнитивного подхода в социологии, социальная реальность в целом и всякие ее проявления представляют собой некую интерпретацию (конструкцию), «реальность-для-субъекта», которая определяет его поведение. Знаменитая теорема Томаса гласит, что если ситуации определяются людьми как реальные, они становятся реальными по своим последствиям. Согласно данной теореме, можно утверждать, что социальная среда, в которой взаимодействуют индивиды, это не объективный мир, каким его видит некий «абстрактный» наблюдатель, а только то, что сами индивиды смогут обнаружить с помощью своих когнитивных средств в той части мира, которая им доступна.

С другой стороны, выражаясь словами Э. Бенвениста: «Акт речи в каждый данный момент является производной от всех координат, определяющих

субъект...» [23, с. 292–301]. Продолжая эту мысль, обратимся к ее социологической интерпретации. При этом главной задачей социолога представляется изучение того, каким образом принципы устройства общества становятся принципами структурирования сознания индивида, т. е. как внешнее становится внутренним и впоследствии находит выражение в действии. В этой связи Б. Бернстайн заостряет внимание на том, что знания об окружающем мире неотделимы от языка, на котором они формулируются. Каждый язык корнями уходит в особые условия жизни той социальной группы, которая на нем общается. При таком подходе важно не столько содержание знаний, сколько их принадлежность к конкретному познающему субъекту. Каждый язык обладает собственными критериями оценки порождаемых текстов, их убедительности, новизны и актуальности. Следовательно, человек, разговаривающий на этом языке, «бессознательно применяет эти критерии, отвергая все, что им не соответствует» [26, с. 14]. Бернстайн пишет о существовании специфических для различных социальных групп (прежде всего, классовых) языковых кодах, которые приобретаются индивидом в процессе социализации [26, с. 40–41]. Другими словами, можно сказать, что посредством языковых кодов, передаются фиксированные в социальном опыте (как индивидуальном, так и групповом) предрасположенности восприятия и оценивания социально значимых объектов, а также готовность (индивида или группы) к определенным действиям, ориентированным на эти объекты. В подтверждение сказанному, ученый приводит результаты исследования, которые свидетельствуют о существовании простых (ограниченных) и сложных (развитых) кодовых установок, соответствующих разным социальным классам: низшему (рабочему) и среднему [26, с. 42–47]. С помощью языка, как определенной системы знаков и символов, мы осуществляем кодирование окружающей действительности. Одну и ту же информацию, например, сведения об опасности, мы можем сообщить разными способами: крикнуть; оставить предупреждающий знак (рисунок); выразить мимикой, жестами; передать сигнал «SOS» с помощью азбуки Морзе; использовать семафоры, флажки и т. д. Для того, чтобы получатель адекватно воспринял передаваемую ему информацию и отреагировал на нее соответствующим образом, то есть для того, чтобы коммуникация состоялась, обе стороны коммуникативного акта должны знать правила, согласно которым передается смысл сообщения, отображается информация. Такое правило назовем кодом. Код – это набор условных обозначений (или сигналов) для записи (или передачи) некоторых, заранее определенных, понятий. Кодирование – процесс формирования определенного представления информации. В более узком смысле под

термином «кодирование» часто понимают переход от одной формы представления информации к другой, более удобной для хранения, передачи или обработки. Можно сказать, что с помощью кодирования передаются образы, отображенные в знаках. Каждый образ при кодировании представляется отдельным знаком или определенным сочетанием нескольких знаков. Знак вместе с его смыслом называют символом. В первом разделе монографии, посвященном обществу, как социальной системе, жизнеспособность которой обеспечивается процессами коммуникации, рассмотрению процесса кодирования мы уже уделили немало внимания. В этой части работы сделаем ударение на том, что в сложных обществах с чрезвычайно разветвленной статусно-ролевой структурой, с широкими сетями социальных связей и отношений невозможно обойтись без кодирования, которое является необходимым, поскольку обеспечивает минимальную коммуникацию. Кодирование минимизирует неясности во взаимодействии. Между людьми одной группы, обладающими одинаковым и, следовательно, «синхронно оркестрованным габитусом», взаимодействие (даже конфликтное) может осуществляться и вовсе без слов; коммуниканты могут понимать друг друга, как говорится, с полуслова. Однако разные системы кодов могут стать причиной неудачной коммуникации и даже конфликта, чему в значительной мере подвержено взаимодействие между представителями разных социальных групп, как носителями разных габитусов и разных кодов.

Отметим, что сам по себе язык – это не код. «Говорить о языке, как о коде – значит допускать большую ошибку, ибо язык становится кодом только благодаря грамматике», – говорит П. Бурдьё в одном из своих публичных выступлений [47]. Грамматика, как известно, – набор правил, регулирующих закономерности построения правильных осмысленных речевых отрезков на определенном языке (словоформ, предложений, текстов). Следовательно, код – это не просто язык, а особый способ построения и употребления слов, фраз, предложений. К примеру, и горожане, и жители сельской местности, как носители одного языка, например, украинского, употребляют одни и те же слова, однако в то же время, могут быть носителями разных кодов, применяя разные правила употребления этих слов. Кроме того, примером кода может быть жаргон или диалект, когда обычные слова наполняются совершенно иным смыслом, чем тот, которым это слово наделяется в классических словарях «родной речи».

Однако на наш взгляд, недостаточно говорить о речевом, языковом кодировании. Процесс кодирования неразрывно связан с когнитивными операциями. Язык способен замещать предметы объективно существующего мира, и всегда может быть установлена жесткая связь в форме

соответствия между означающим и означаемым. Однозначность, проводимая такого рода связью, позволяет не только контролировать параметры означаемого, но и осуществлять социальный контроль. Читатели (слушатели) текста, принужденные к однозначному использованию знаков, оказываются в одном и том же положении: они уже не просто читатели (слушатели), но акторы, воспроизводящие аналогичные действия, либо обладающие потенциалом к выполнению аналогичных действий [291, с. 99].

Как говорил швейцарский лингвист Ф. де Соссюр, все «социальное», заложенное у человека в голове, «привносится» туда, преимущественно, с помощью языка [344, с. 23–25]. Находя готовыми условия своей жизни (в самом широком смысле) и претерпев на себе влияние этих условий, люди все же способны их изменить, если у них будет возможность и желание изменить отношение к этим условиям, реинтерпретировать их, охарактеризовать другими словами, терминами. Такая способность к изменению определяет динамику процессов, происходящих в обществе. Однако здесь речь идет уже не просто о языке, а о дискурсе.

Язык воспроизводит социальную реальность, он «в снятом виде» содержит все основные характеристики и особенности этой реальности, являясь в то же время (с другой стороны) средством структурирования этой реальности, инструментом, с помощью которого эта реальность наделяется смыслом и упорядочивается. Дискурс можно рассматривать как «активный» аспект языка.

Как пишет французский философ и историк Мишель Фуко в своей работе «Археология знания»: «Каждый дискурс таит в себе способность сказать нечто иное, нежели то, о чем он говорит» [390, с. 15]. Дискурс – это такое оформление текста, передающего те или иные события, описывающего те или иные объекты и/или феномены и т. п., с помощью которого реальное содержание происходящего может быть не только искажено до неузнаваемости, но и уничтожено вовсе, о чем писал Л. С. Выготский [67, с. 146–150].

Язык и дискурс, как социальные феномены, исследовались и исследуются многими зарубежными учеными, а именно Л. Альтюссером, М. Бахтиным, П. Бурдьё, Л. Витгенштейном, Г.-Г. Гадамером, А. Грамши, Т. А. ван Дейком, Т. Дридзе, В. Ильиным, Г. Маркузе, Ф. де Соссюром, М. Фуко, Ю. Хабермасом и др. В отечественной социологии научному рассмотрению дискурса посвящены работы В. Бурлачука, Н. Костенко, А. Литовченко, В. Оссовского, И. Поповой и др.

В целом же, проблематика дискурса междисциплинарна. О дискурсе рассуждают философы и культурологи, социологи и политологи, лингвисты

и представители многих других наук. Именно поэтому нет однозначной и четкой трактовки дискурса.

В социологии, философии, политологии, социальной семиотике дискурс рассматривается, как одна из форм общения, взаимодействия, коммуникации, которое реализуется посредством определенных дискурсивных практик (П. Анри, А. Греймас, Ж. Деррида, М. Пеше, М. Фуко).

Лингвистическая трактовка дискурса имеет более четкие и конкретные очертания и представляет дискурс, как некий связный текст, составленный таким образом, чтобы актуализироваться в определенных условиях и с учетом собственно лингвистических и экстралингвистических факторов (Н. Арутюнова, В. Борботько, Т. А. ван Дейк, В. Карасик, О. Коротеева, В. Красных, М. Макаров, Т. Николаева, Ю. Прохоров, К. Седов и др.).

Что касается образовательного (аудиторного, дисциплинарного, педагогического) дискурса, то большими достижениями в отношении его изучения наука похвастать не может. Хотя наблюдаются некоторые прорывы в этом отношении, особенно в западной социологии образования, а также в отечественной и зарубежной педагогике. С точки зрения современной педагогики, дискурс рассматривается как контекст педагогической коммуникации, имеющий определенную профессиональную специфику (Т. Ежова, В. Имакаев, О. Каратанова, Ж. Милованова и др.). В рамках социологии образования к педагогическому дискурсу привлекают внимание работы Б. Бернштейна, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, М. Янга и др. Однако, несмотря на это, феномен педагогического дискурса остается недостаточно изученным, а его потенциал нераскрытым.

В целом же следует отметить, что анализ немногочисленных работ, посвященных педагогическому дискурсу, позволяет выявить тенденцию перехода от узкого понимания данного феномена (как особой разновидности речевого взаимодействия учитель/ученик, преподаватель/студент) к более широкому его пониманию в контексте ценностно-смысловой коммуникации между субъектами образовательного процесса, наделению его определенными социопрагматическими характеристиками (И. Колесникова, С. Суворова, Н. Шеляхина).

Как и в случае с неявной педагогикой или скрытой ученой программой, понятие дискурса может иметь как отрицательные, так и положительные интерпретации. Соответственно, все представления о дискурсе мы предлагаем разграничить следующим образом: дискурс как ресурс власти (идеологическое оружие, с помощью которого со стороны власть имущих (исключительно в их собственных интересах) осуществляются манипуляции сознанием и действиями людей, навязываются определенные точки зрения);

дискурс как властный ресурс (то есть средство, с помощью которого можно эффективно управлять людьми, в том числе, на благо их самих, той или иной организации, обществу в целом).

Наиболее часто в работах классиков и современников социально-философской и социологической мысли встречаются рассуждения о дискурсе как идеологическом оружии, ресурсе власти, влияния, манипуляции сознанием и действиями людей. Однако если дискурс имеет такую власть над сознанием и действиями людей, это значит, что власть может быть использована и в положительном для индивида и общества ключе. На наш взгляд, обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее профессиональной компетентности и саморазвития, успешного социально-профессионального становления во многом зависит от педагогического дискурса. Изучение педагогического дискурса представляется необходимым в целях совершенствования педагогических практик, операций и приемов для обеспечения высокого качества образования. Именно педагогический дискурс является тем «невидимым объектом изучения социолога, который может стать центральным в разрешении многих проблем образования» [26, с. 28].

В целом, на теоретико-методологическом уровне, проблематика, связанная с дискурсом, проработана основательно. Анализ современной научной литературы показывает, что наиболее активно дискурс изучается филологами, в частности, представителями социолингвистики (О. Александрова, Н. Арутюнова, А. Греймас, Е. Каменская, Ж. Куртэ, В. Карасик, Е. Кубрякова и др.), что является вполне естественным ввиду неразрывной взаимосвязи дискурса и языка. Филологи, как они сами об этом говорят, рассматривают дискурс в контексте проблематики «сверхфразового синтаксиса», прежде всего, как языковую единицу высшего уровня, обладающую структурной и функциональной спецификой. Нередко к изучению и анализу дискурса обращаются ученые, исследующие политические процессы. Политическому дискурсу посвящены работы М. Ильина, М. Пешо, Е. Поспеловой, Я. Торфинга, П. Чилтона, К. Шаффнера и др. При этом дискурс рассматривается, прежде всего, как властный ресурс.

В современной отечественной социологии, как мы уже писали выше, тема дискурса, в той или иной степени, затрагивается А. Литовченко, Н. Костенко, В. Оссовским, И. Поповой, Ю. Сорокой и др. Однако если говорить конкретно о педагогическом дискурсе, то количество работ, посвященных его изучению, невелико. Социологов же среди авторов этих работ практически нет. И очень жаль: одно определение дискурса говорит о том, что именно социологи, в силу специфики самой социологии, как науки

«о социальном», могут внести существенный вклад в исследование данного феномена. Ведь, с одной стороны, дискурс социально обусловлен, а с другой – он и сам оказывает влияние на социальную реальность, изменяя и преобразовывая ее. Посредством дискурса осуществляется моделирование социальной реальности для индивида в сознании индивида, осуществляется ее реконструкция, что находит выражение в индивидуальных практиках, в конечном итоге, имея реальные социальные последствия. Это же касается и педагогического дискурса, как важнейшей опосредующей структуры трансформации «внешнего» во «внутреннее», становления «социального Я».

«Диалог – акт созидания», – пишет П. Фрейре, рассматривая его как пример коммуникации «на равных» [384]. Взаимодействие «учитель-ученик» в образовании должно, по Фрейре, иметь именно форму диалога. Язык общения в образовании не должен служить хитрым инструментом господства одного человека над другим, что характерно для дискурса. Ведь дискурс является инструментом манипулирования, насаждения власти, о чем говорят многие ученые. Однако на наш взгляд, если убрать некую «властную», направляющую составляющую из коммуникации «учитель-ученик» и полностью поддерживать диалогический формат общения, это может ни к чему не привести, не дать ожидаемого образовательного эффекта [231]. В дальнейшем и сам Фрейре в некоторой степени опровергает свои же слова, делая следующее заключение: «Вся работа, сделанная для масс, должна начинаться с их нужд, а не с желания какого-либо индивида, даже с хорошими намерениями. Часто случается, что объективно массы нуждаются в определенном изменении, но субъективно они еще не осознали этой потребности, еще не желают или еще не решились сделать такое изменение. В таких случаях мы должны терпеливо ждать. Нам не следует делать изменений до тех пор, пока через нашу работу большинство масс не осознали эту необходимость и не решились осуществить эти изменения...» [384]. Ведь, по сути, речь идет о том, что именно благодаря педагогу (учителю, преподавателю) наступает этот «момент осознания». Именно благодаря дискурсивному характеру общения педагог может приблизить этот момент. Дискурсивные практики педагога можно рассматривать, как инструмент «задавания» необходимого тона диалогу и приближения момента осознания проблемной ситуации, которая рассматривается, понимания ее причин, а значит и видения путей разрешения. Просто диалог может привести «в никуда». Действительно, именно субъект-субъектная модель образования является наиболее эффективной, но роли «учителя» и «ученика» в этой модели нельзя полностью отождествлять. Иначе зачем вообще учитель нужен?

Именно он должен задавать тон общению, коммуникации, а наиболее эффективным инструментом при этом будет именно дискурс.

Например, доказанным фактом на сегодняшний день является потребительское отношение современной молодежи абсолютно ко всему, что ее окружает. Произошла девальвация духовно-нравственных ценностей. Как можно изменить ситуацию? Ведь само «общество потребления» диктует такие правила. И молодежь не так уж и плоха, но каждый ее представитель понимает, что выжить сегодня можно, придерживаясь правил общества потребления. Если посмотреть объективно на эту ситуацию, то для общества в целом она является негативной, деструктивной, разрушающей. Зрелая личность это понимает. Но как донести эту мысль до молодежи? Как доказать, что не деньги являются мерилем счастья и благополучия, если уже начиная со школьной скамьи, дети оценивают друг друга не по личностным человеческим качествам, а по тому, кто и что имеет (электронная книга, современный мобильный телефон, «культовые» игрушки и т. п.). Кстати, интересен тот факт, что в подготовительной группе детского сада и начальных классах школы данная негативная тенденция практически не выражена, и дети оценивают друг друга исключительно по проявлению социально важных качеств, таких, как умение дружить, помогать, делиться, защищать (и защищаться). Следовательно, по сути своей, большинство людей не являются «потребителями», а значит ситуацию можно исправить. Такое «потребительство» прививается в процессе социализации в обществе потребления, в основном, через средства массовой информации, которые являются самым главным источником трансляции неявного знания. Нарастанию тенденции развития потребительского отношения к жизни должна противостоять система образования, и главное, она может это делать, поскольку обладает для этого всеми необходимыми инструментами. Если осуществлять данное противостояние открыто, можно вызвать серьезное сопротивление. Следовательно, необходимо использовать те же действенные средства и инструменты, которые используют СМИ. Неявное знание, только со знаком «плюс», может транслироваться и в образовании, и педагогический дискурс здесь является инструментом первостепенной важности.

Понятия дискурса и диалога очень близки друг другу. Однако в понятии дискурса раскрывается способность языка влиять на социальную реальность, изменять ее. Дискурс образования обладает личностно-развивающим потенциалом. Обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее успешного социально-профессионального становления во многом зависит именно от дискурса, имеющего место в образовании.

Образование – важнейший институт социализации. В самых общих

чертах процесс социализации представляет собой подготовку человека к включенности в многогранную жизнь общества. В ходе этого процесса происходит становление личности, усвоение социально значимых норм, ценностей и т. д. Безусловно, на каждой ступени образования этот процесс имеет свою специфику.

Детские сады (комбинаты, дошкольные образовательные учреждения) являются важнейшими агентами социализации, поскольку дошкольный возраст – наиболее ответственный период жизни человека. Именно в этот период формируются наиболее фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие личности. В детском саду дети получают первый опыт коллективной жизни, учатся общению, сотрудничеству, владению собственными эмоциями и поведением, у них развивается мотивационная сфера. Такая важная установка, как «Я и общество», прочно закрепляется у ребенка к шести годам, то есть именно в «детсадовский» период жизни.

Школа, например, выступает первой моделью взрослого социального мира. Именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живет общество, способы существования в границах этих законов (социальные роли, межличностные отношения и др.). Причем, освоение происходит не только во время уроков, публичных выступлений, бесед с педагогами, но и во всей атмосфере жизни школы, в контексте тех норм, по которым она живет. Рассогласование содержания учебного материала с тем, что происходит за пределами школьного класса, то есть с общей образовательной средой учебного заведения, может привести к негативным последствиям, например, сопутствовать формированию «двойной морали». Очень важно, чтобы школа как агент социализации, способствовала, с одной стороны, усвоению учащимися нормативного поведения, а с другой – построению собственной позиции, своего отношения к усваиваемым нормам и ценностям. С социологической точки зрения чрезвычайно важным для общества является способность его членов включаться в существующие социальные связи, подчиняться нормам и правилам, однако это подчинение не должно быть «слепым». Не менее важным для общества, его динамики, развития является наличие у его членов протестного потенциала, способности критически оценивать ситуацию, построения своей собственной жизненной позиции.

Не углубляясь в психолого-педагогические тонкости, отметим, что одним из следствий наших рассуждений является требование создания для обучающихся условий обязательного сравнения различных жизненных позиций (ценностных систем) и реального их выбора.

Социализирующий потенциал высшей школы сосредоточен на

социально-профессиональном становлении личности. Этот процесс обеспечивается пересекающимися процессами социализации в рамках экспертной и академической культуры. Социализация в рамках экспертной культуры – усвоение правил, норм, ценностей, образцов поведения, относящихся к сфере будущей социально-профессиональной деятельности. Социализация в рамках академической культуры – усвоение определенных норм, образцов поведения, а также развитие индивидуальных стратегий, позволяющих добиться успеха в тех или иных практических ситуациях, не связанных напрямую с конкретной специальностью [114, с. 94–96].

Все дальнейшие ступени образования, в частности, получение дополнительных специальностей, второго и третьего высшего образования и т. п., несмотря на относительную зрелость личности, проходящей эти ступени, также выполняют функцию социализации, усвоения нового социального опыта, получения новых знаний, а иногда и переоценки ценностей.

Проблемами и вопросами социализации занимались и занимаются многие зарубежные и отечественные ученые: П. Бергер, Б. Берксон, Р. Борис, О. Брим, Л. Выготский, П. Гальперин, М. Каплан, Д. Келли, И. Кон, А. Леонтьев, Т. Лукман, А. Макаренко, Дж. Г. Мид, А. Мудрик, Т. Парсонс, Б. Парыгин, Ж. Пиаже, С. Рубенштейн, Г. Салливан, Б. Скиннер, Л. Сокурская, В. Сухомлинский, Г. Уолтер и мн. др. Причем каждый из них делал акцент на огромной роли в этом процессе института образования в целом, учебных заведений и педагогов, в частности. Кроме того, практически каждый из перечисленных ученых останавливает свое внимание на идентификационных процессах, как обеспечивающих механизм социализации.

Идентификация – механизм усвоения социального опыта и постоянного совершенствования и развития личности. Изучению идентификационных процессов, формирования и конструирования идентичностей посвящены работы Т. Барановой, Л. Бойко, С. Бродской, Т. Воропай, Н. Ковалиско, О. Куценко, С. Макеева, М. Миколайчук, С. Московичи, А. Мусиездова, С. Оксамитной, Е. Симончук, Я. Хантера, В. Ядова и др.

Идентификация (от лат. *identicus* – тождественный, *ficatio* – осуществление, воплощение) – процесс сопоставления, сравнения одного объекта с другим на основе каких-то признаков или свойств, в результате чего происходит установление их сходств и/или различий. Идентификация – эмоционально-когнитивный процесс отождествления индивидом самого себя с другими индивидами, социальными группами, объектами.

В неортодоксальном психоанализе (А. Фрейд, Д. Рапопорт) понятие идентификации раскрывается, как центральный механизм формирования

способности «Я-субъекта» к саморазвитию. В современном социально-гуманитарном дискурсе идентификация представляется, как сложный и многогранный процесс, охватывающий, как минимум, три области субъективной реальности индивида: 1) (само)отождествление (как объединение) индивида с другим(и) индивидом(ами) или группой(ами) на основе эмоциональной связи, а также каких-либо общих признаков и, как следствие, включение в свой мир и принятие как личных норм, ценностей, образцов поведения и т. д. этих индивидов и групп; 2) (само)отождествление (как объединение) индивида с другим(и) индивидом(ами) или группой(ами) на основе видения этих индивидов и групп, как продолжения самого себя (своей проекции), наделение их «своими» качествами, чувствами, желаниями; 3) параллельно с объединением происходит противопоставление индивидом себя другим индивидам и группам, которые, по его мнению, обладают кардинально противоположными признаками, качествами (в частности, тезис о конструировании идентичности в связи с оппозицией по отношению к «другим» поддерживают С. Эйзенштадт, Б. Гизен, Ф. Барт, А. Турен и др.); 4) периодически идентификация может проявляться, как постановка индивидом себя на место другого(их), погружение, перенесение себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека (других людей).

Результатом процесса идентификации является идентичность. С учетом многогранности и постоянности идентификационных процессов: а) идентичность – динамичное, а не статичное образование [65, с. 23]; б) один индивид может обладать несколькими или даже множеством идентичностей, некоторые из которых актуализируются в определенных пространственно-временных условиях и обстоятельствах, а некоторые «затухают» или вовсе исчезают [206, с. 54].

Идентичность – (от лат. *identicus* – тождество, одинаковость) – некий, относительно устойчивый, «Я-образ» личности. Этот образ обеспечивает сохранение и поддержание личностью собственной целостности, тождества и неразрывности истории своей жизни, становится результатом и, в тоже время, средством осознание в себе определенных личностных качеств, индивидуально-типологических особенностей, черт характера, способов поведения.

Идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества. С одной стороны, как результат процесса (само)идентификации, она является частью субъективной реальности индивида. С другой стороны, у психически здорового человека не может сформироваться идентичности существа, которого он никогда не видел и о котором никогда ничего не слышал. Процесс идентификации

обязательно должен иметь некие ориентиры, каковыми являются типы идентичности, которые, в свою очередь, – суть социальные продукты, относительно стабильные элементы объективной реальности.

Сформированность идентичности представляет чрезвычайную важность, как для отдельной личности, так и для общества в целом: личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивая защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу; общество получает возможность включить индивидов в систему социальных связей и отношений. Признаки сформированности идентичности следующие: последовательность поведения, способность делать выбор, осознание ответственности за собственные действия и выборы, самоконтроль, умение видеть свою жизнь в перспективе, саморефлексия (осознание собственных социальных ценностей, взглядов и т. п.), наличие субъективного ощущения благополучия [218].

Основной чертой постиндустриального общества, опирающегося на науку, является его исследовательская, рефлексивная ориентация. Люди начинают понимать себя и свою идентичность как объект психологической трансформации и социального конструирования. На основе проведенных исследований ученые приходят к выводу относительно того, что дихотомия «Мы» и «Они» остается определяющей при создании социальной идентичности. В то же время, современный человек может идентифицировать себя не только с реальными людьми и группами, но и с вымышленными образами, а также различными объектами живой и неживой природы.

В связи с этим в словарь социологических терминов вводится такое понятие, как «политики идентичности» – совокупность идей и действий, направленных на обретение стабильного статуса в структуре социальных отношений, целенаправленная деятельность за право на «имя» в структуре легитимных номинаций, и, следовательно, в структуре легитимных ресурсов. Политики идентичности, вследствие множественности агентов, стратегий и привлекаемых ресурсов, создают основание инвариантности, множественности проектов идентичностей [381, с. 130].

Учетные, занимающиеся изучением политик идентичности, утверждают, что их осуществление и проявление, формы и содержание так же многообразны, как многообразны и существующие социальные поля. Эти же ученые ставят вопросы, которые находятся в компетенции не столько психологической науки (несмотря на психологическую природу понятия «идентичность»), сколько социологии, а именно: (1) кто (что) контролирует смыслы (значения) идентичности в обществе и (2) каковы факторы и средства формирования политик идентичности?

На наш взгляд, ответы на эти вопросы можно найти в работах современных социальных ученых, занимающихся исследованием образования. Идентификационные процессы, как на познавательном (кто Я?), так и на деятельностном (что Я должен делать в связи с тем, кем Я являюсь?) уровне неразрывно связаны с образованием. Анализ этих работ показывает, что сквозь призму проблематики социологии образования, ответы на поставленные выше вопросы будут следующими: 1) институт образования является не только одним из главных «контролеров», но и ведущим производителем смыслов и значений идентичностей (конструирования идентичностей); 2) политики идентичности формируются в образовательной коммуникации, а важнейшим средством их формирования является педагогический дискурс.

Каждый учебный предмет, каждая учебная дисциплина обладает своим особым объектом(-ами), на котором(-ых) все время акцентируется внимание студентов, когда они сталкиваются с его (ее) изучением. В качестве таких объектов могут выступать основные понятия дисциплины (как эпистемы). Через понятийный аппарат и отдельные понятия, как ядра специфических эпистем, образовательное пространство высшего учебного заведения может предлагать «образцы мира» и «образы», различные идентификационные модели [111]. Каждый предмет, каждая дисциплина обладает своим понятийным аппаратом, своей символикой, своими «героями» в лице выдающихся ученых, мыслителей, поэтов, полководцев, изобретателей, первопроходцев и др. Все перечисленное не является социальной группой, скорее – объекты. Считается, что с этими объектами обучающийся может себя идентифицировать так же успешно, как и с социальными группами.

В частности, процесс социально-профессиональной идентификации в вузе предполагает, (само)соотнесение студентов не только с представителями той или иной профессии, но и с теми объектами (понятиями, символами, атрибутами и т. п.), которые этой группе принадлежат.

Идентичность формируется социальными процессами, в социальном взаимодействии и коммуникации. Эти социальные процессы, связанные с формированием и поддержанием идентичности, детерминируются пространственно-временной структурой. Идентичность, как продукт взаимодействия организма, индивидуального сознания и социальной структуры реагирует на данную социальную структуру, поддерживая, модифицируя или даже реформируя ее. «Общества обладают историями, в процессе которых возникают специфические идентичности; но эти истории, однако, творятся людьми, наделенными специфическими идентичностями», – как пишут П. Бергер и Т. Лукман [25, с. 278].

Процесс идентификации происходит в социальном взаимодействии, важнейшей составляющей которого является вербальное общение. Язык формирует лингвистически обозначенные семантические поля и смысловые зоны. Словарь, грамматика и синтаксис способствуют организации этих семантических полей. Таким образом, язык формирует схемы классификации для различения объектов, формулируя высказывания относительно тех или иных действий, объектов, условий существования, жизненных реалий и перспектив, показывает степень социальной близости/отдаленности индивидов и групп. Представители конструктивистской парадигмы в социологии убеждены, что именно с помощью речевого аппарата индивида постоянно поддерживается, видоизменяется и реконструируется его субъективная реальность [25, с. 247–248]. Хотя средства и способы коммуникации чрезвычайно многообразны, речь все-таки занимает привилегированное положение в целостном аппарате общения, хотя невербальная коммуникация также важна. Язык, речь, речевой аппарат не просто поддерживают социальную реальность, а все время модифицирует ее. Однако на наш взгляд, средством такой модификации является не просто речь, разговор, а именно дискурс. Дискурс может вычеркивать одни предметы и объекты из текста и добавлять другие. Посредством дискурса одни сектора структуры текста ослабевают, а другие – усиливаются. Субъективная реальность того, что никогда не проговаривалось, оказывается весьма шаткой или и вовсе никогда не становится субъективной реальностью.

На наш взгляд, педагогический дискурс выполняет очень важную функцию, обозначенную нами как «литофаническая»¹⁰, которая заключается в том, что с помощью педагогического дискурса знание оживает, а изучаемый объект становится «объемным». Суть литофанической функции будет более полно раскрыта в третьем разделе данной монографии.

С позиции социального конструкционизма, дискурс является средством конструирования определенной версии объектов, событий, категорий, «Я-проекции», «Я-образов», образов социальной реальности, образов индивидуального и социального будущего. Исходя из таких рассуждений, идентичность можно рассматривать, как дискурсивно и интерпретативно конструируемую сущность, зависящую от многих глобальных и локальных условий коммуникации, связанных с пространственно-временным контекстом.

¹⁰ *Литофания* (с др.-греч. *lithos* – камень, *phainein* – освещать) – это искусство подсвечивания рельефных узоров, выполненных на полупрозрачном просвечиваемом материале, таком, как фарфор, стекло или пластик, для того, чтобы плоское изображение выглядело живым и объемным.

Особые социальные структуры порождают типы идентичности, которые опознаются в индивидуальных случаях. В этом смысле можно утверждать, что у американца иная идентичность, чем у украинца, у харьковчанина – чем у киевлянина, у служащего другая, чем у рабочего и т. п. Ориентация, поведение и взаимодействие людей в повседневной жизни зависят от таких типизаций, детерминируются ими [25, с. 279]. Следуя таким рассуждениям, можно сказать, что образовательное пространство учебного заведения, имеющее сложную структуру, включающую множество пересекающихся полей, стратификацию статусов и соответствующее распределение ролей, также способно порождать определенные типы отношений, а вместе с тем, и тип идентичности.

Среда учебного заведения (особенно высшего) наделяет педагога высшим когнитивным и нормативным статусом, тем самым эксплицитно определяя и легитимируя общение с ним, как имеющее привилегированный статус – статус общения с «авторитетом». Образ учителя, преподавателя, как «авторитета», культивируемый образовательной средой учебного заведения, может задавать векторы формирования политик идентичности тех учеников и студентов, которые хорошо понимают правила игры в академическом поле, а поэтому решили придерживаться идентичности важной персоны (авторитета) для того, чтобы выигрывать в этой игре.

Именно поэтому педагогический дискурс может рассматриваться не только как средство конструирования идентичностей, но и как ресурс власти, средство насаждения власти и идеологии, а также как средство артикуляции предубеждений (социально-классовых, статусных, национальных, гендерных, профессиональных и др.); трансляции и конструирования культурных смыслов, прививания норм и ценностей.

Содержание знания, которое транслируется в образовании, отражает определенный уровень или степень его языковой проработанности. Следовательно, педагогический дискурс может пониматься как форма работы со знанием, позволяет предъявлять к содержанию определенные требования, задает свою собственную дискурсивную практику верификации образовательной ценности знания, а также тех или иных образов. То, «что» сказано, нельзя разграничить от того, «как» это говорится, поскольку именно произнесение оказывается тем, что конституирует содержание [374, с. 7].

Несмотря на то, что педагогический дискурс (как и любой другой) является инструментом влияния, роль субъекта в «идеальной» образовательной коммуникации отводится, как обучающему, так и обучающемуся. Эта роль сводится к тому, чтобы оперировать значениями дискурсивного содержания, актуализировать их в процессе работы с ними: задавать логику

практики дискурса. Одной из важнейших задач образования является предоставление обучающему возможности полноценного выполнения этой роли, возможности быть полноценным субъектом дискурса. Занимая активную позицию «на территории дискурса», обучающий может передать обучающемуся навык этого активного отношения с дискурсивной реальностью, обладание которым в нынешних условиях является чрезвычайно важным.

Вовлечение обучающихся в работу с языком «на территории» тех или иных учебных предметов, дисциплин создает дискурсивную практику, ситуацию авторефлексии, в том числе, и по поводу (своей) идентичности. Образование, соответствующее требованиям и вызовам современной эпохи стремительных изменений, должно быть таким, чтобы облегчить взаимное настраивание личности и общества. Для этого личность должна обладать множеством идентичностей. Множество идентичностей формируется только при условии включенности индивида, как минимум, в несколько полей и субполей социального пространства (политическое, профессиональное, культурное и мн. др.). Именно поэтому образовательное пространство учебного заведения должно быть организовано как пространство социальное, состоящее из множества полей, о чем более подробно речь пойдет в третьем разделе монографии. Однако и этого недостаточно для успешной социализации. Представляется не менее важным и необходимым полидискурсивное наполнение общей образовательной программы, составляющей содержание образования. В результате, когнитивное поле обучающегося усложняется и расширяется, складываясь при этом в определенную «мозаику» необходимых познаний, которая отражает идею многогранности, многоаспектности и, в то же время, целостности социальной реальности.

По мнению авторов, интереснейшей и, на наш взгляд, весьма актуальной и познавательной монографии «Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе» [374], первым этапом на пути достижения полидискурсивности должна стать отмена заданных доктриной запретов – намеренное введение в образовательный процесс различных дискурсов, призванных разрушить монолитность не только языкового поля, но и содержательную целостность знания. Создание полидискурсивного пространства в образовательном процессе во многом зависит от того типа знания, на котором образование строится. В условиях переходного социума и высокой динамики социальных процессов знание не предполагает работу с застывшими пластами информации. В качестве объекта познания и материальной основы познавательного процесса выступает не столько информация, сколько методология обращения с ней:

критическое восприятие, различные формы понимания, толкования, реинтерпретации. Получается, что в процессе образования обучающийся должен овладеть не столько дискурсом, сколько логикой дискурса, правилами его организации. Именно овладение этими правилами способствует становлению обучающегося, как полноправного и полновластного субъекта дискурсивной практики. Такой дискурсивный опыт выступает своеобразной опорой для самостоятельной формулировки обучающимся своей идентичности, для выработки политик идентичности.

Создание в образовании условий полидискурсивности способствует тому, что личность, социализирующаяся в таких условиях, более эффективно ориентируется в социальном пространстве, актуализируя различные формы определенности своей индивидуальной и культурной онтологии в зависимости от формы и содержания контекста. Происходит это потому, что полидискурсивность, как многоструктурное понимание языка, формирует многослойную, многоуровневую, многогранную идентичность. Разные уровни (или пласты) идентичности коррелируют с разными контекстами и присущими этим контекстам дискурсами. Причем, белорусские ученые пишут именно о «многослойности» и т. п. идентичности, а не о множественности идентичностей [374, с. 20]. Такая характеристика идентичности, на наш взгляд, является более удачной с методологической точки зрения, поскольку представления о множественности идентичностей не согласуются с концептом целостности личности. Именно целостность личности является показателем успешной социализации.

В упоминаемой выше монографии проводится, заслуживающее внимания, на наш взгляд, разграничение всех педагогов (как коммуникативных фигур) на «мудрецов» и «риторов» (очевидна аналогия, соответственно, с «актерами» и «лекторами» по определению П. Бурдье и Ж.-К. Пассрона) [46]. «Педагог-мудрец» самостоятельно преобразовывает любую информацию в знание, переосмысливая, пропуская через свое понимание, и, благодаря этому, преподносит ее обучающимся так, что и для них эта информация становится *понятным знанием*, которое может применяться на практике, а не просто «*чем-то*», что нужно запомнить в целях необходимости ретрансляции на экзамене и т. п. «Педагог-ритор» – сам ретранслятор информации, и обучающихся он ориентирует на ретрансляцию, при этом большего и не требуя. В соответствии с таким разграничением можно выделить два типа (две модели) коммуникативных отношений (стратегий) в современном образовании: проектные и нормативно-познавательные (или репрезентативные).

Проектная коммуникативная модель организации образовательного

(учебного) процесса, базируется на изменении представления о целях педагогических отношений и роли обучающего. Фигура педагога как наставника не исчезает полностью, просто изменяется ее основная функция. Эта функция заключается не столько в трансляции знаний, сколько в выработке способов субъективации обучающихся, их способности к преобразованию действительности через осознание того, что они сами могут преобразовывать. Проектная модель основывается на двух основных принципах: процессуальности и диалогичности. Реализация этих принципов приводит обучающихся к пониманию того, что люди не располагают готовым, заранее определенным набором понятийных представлений, а создают их в процессе образовательной коммуникации. Важным условием реализации проектной коммуникативной стратегии является момент определения общего дискурсивного пространства – объектно-символической области, в контексте которой возможно осуществление конкретного коммуникативного действия. Такая область выстраивается участниками учебной коммуникации на материале оригинальных текстов (корпуса текстов), которые предлагаются преподавателем на выбор. В процессе изучения интерпретации этих текстов, постепенно вырисовываются контуры учебного дискурса – то предметно-смысловое (семантическое) поле, относительно которого становится возможным дальнейшее самоопределение субъектов образовательной коммуникации. Необходимо подчеркнуть, что предметно-смысловое поле не является данностью, оно создается участниками коммуникации, и в этом заключается достижение образовательной коммуникации [374].

Обучающиеся должны иметь возможность высказываться. Высказывание, выступая значимой единицей образовательной коммуникации, отражает многопозиционный (полифонический) характер коммуникации «обучающий-обучающийся». Поэтому, какой бы парадоксальной не показалась следующая формулировка, но, на наш взгляд, дискурс должен быть диалогичным, и мы убеждены, что он может быть таковым. Принцип диалогичности дискурса состоит, прежде всего, в необходимости сосуществования, представленности в нем, как минимум, двух точек зрения – двух смысловых позиций, в отношениях между которыми не допускается момент редукции, смещение всего события в плоскость единого сознания (как это имеет место в логической схеме субъект-объектных отношений), возможно лишь их качественное изменение в процессе диалогического взаимодействия – наращивание смысловой составляющей. Следует подчеркнуть, что диалоговую форму дискурса невозможно поддерживать средствами дистанционного обучения. Именно поэтому мы считаем неприемлемым

и недопустимым переход всей системы образования преимущественно на дистанционную форму коммуникации.

О нормативно-познавательной модели многого не скажешь. Только лишь то, что она выстраивается на субъект-объектных отношениях. Обучающий, конечно же, выступает в роли субъекта, обладает статусом, заметно возвышающимся над статусом обучающегося. Считается, что только обучающий обладает тем знанием, которое дает ему привилегию определять, прав обучающийся или же заблуждается. Процесс образовательной коммуникации, согласно такой модели, протекает в форме трансляции и ретрансляции неких «истинных» суждений, которые принимаются обучающимися как данность, в ущерб развитию критического мышления, осуществлению «критической интервенции в действительность» (в формулировке П. Фрейре).

Итак, делая общий вывод, подчеркнем, что согласно Т. А. ван Дейку, «дискурс», в широком смысле слова, является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое может быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта» [59, с. 122]. Дискурс неизбежно выводит нас за пределы непосредственной языковой, коммуникативной ситуации в более широкую сферу – ситуацию предметной, жизненной реальности. В связи с таким пониманием дискурса, отметим следующие моменты, важные с точки зрения выстраивания логики дальнейших рассуждений, относительно роли образования в социальных изменениях, его потенциала спровоцировать эти изменения:

(1) Микро-макросвязь – это связь между индивидом и обществом, индивидуальным сознанием и процессами, происходящими на уровне социальных институтов, как подсистем всеобъемлющей системы общества. Эта связь заключается в том, что смыслы, которые задаются социальным окружением, вследствие чего становятся значимыми для индивидов и находят проявление в их деятельности, приобретают форму дискурсивных практик. Реализация этих смыслов на уровне социальных институтов, в том числе и института образования, осуществляется практиками передачи (методы, способы, средства обучения, в том числе, учебные программы, планы и т. п.), а контекст передачи и, в то же время, порождения смыслов создается организационными практиками (организация образовательного пространства учебного заведения). Каждое учебное заведение, каждый педагог (учитель, преподаватель), выступает, как посредник микро-макросвязи – между индивидом и обществом. То, насколько эффективно будет выполняться посредническая функция, зависит от применяемых, в целях ее

реализации, инструментов. Таковым, в частности, является педагогический дискурс.

(2) Дискурс в образовании может рассматриваться как образовательный (присущий институту образования в целом либо конкретному учебному заведению) и собственно педагогический (привязанный к личности педагога). В целом, анализируя проявления дискурса в образовании, во-первых, можно рассматривать проблему неодинаковой способности к его усвоению обучающимися, во-вторых, можно говорить о различиях дискурсов, соответствующих разным предметам, учебным дисциплинам и, в-третьих, можно рассматривать дискурс как средство контроля над содержанием образования, регламентации транслируемого знания. Все эти проявления можно объединить понятием *образовательно-педагогического дискурса, под которым мы подразумеваем, регламентируемую определенными историческими и социокультурными кодами (традициями), смыслообразующую и смыслопроизводящую деятельность, направленную на трансляцию, воспроизводство и регуляцию определенных ценностей, знаний, навыков и моделей поведения, образов социальной реальности, индивидуального и социального будущего.*

(3) В образовании посредством образовательно-педагогического дискурса происходит «достраивание» позиции индивида соответственно социальному и культурному контексту в широком смысле, включение и «до-включение» индивида в социальное и культурное поле. При этом социальная или даже социально-пространственно-временная обусловленность образования указывает на наличие некоторых сил, легитимирующих его эффективность.

(4) Теоретико-методологический базис для изучения и исследования педагогического дискурса представляется довольно мощным. Если говорить о дискурсе вообще, то различные научные представления о нем можно свести к нескольким основным посылкам, вытекающим из его деятельностной природы и касающихся его направленности на конкретные цели. Следуя этим посылкам, педагогический дискурс может быть рассмотрен как средство: а) конструирования (социальной) идентичности (социально-классовой, статусной, национальной, гражданской, профессиональной, гендерной и др.) [337, с. 160–164; 465; 481]; б) артикуляции предубеждений (социально-классовых, статусных, национальных, гражданских, профессиональных, гендерных и др.); в) насаждения власти и идеологии [337, с. 40–43]; г) трансляции культурных смыслов, прививания норм, ценностей и т. п. [337, с. 44–46; 465, с. 143–144]. Исходя из этих посылок, можно вывести заключение о возможных социокультурных эффектах педагогического дискурса, как

в отношении отдельных индивидов и малых социальных групп, так и в отношении больших социальных групп и общества в целом. Эти эффекты отражают способность педагогического дискурса влиять на социальную реальность, например, способствуя воспроизводству культуры и/или социальной структуры, как и социальных неравенств. Именно такие представления о педагогическом дискурсе, с нашей точки зрения, являются достаточным методологическим основанием для его дальнейшего эмпирического исследования.

(5) Коммуникативные и социопрагматические характеристики дискурса в образовании довольно активно обсуждаются в современной научной литературе. Однако мощнейший потенциал педагогического дискурса не находит практической реализации, так как все рассуждения о нем не выходят за пределы теоретизирования. На наш взгляд, социология – наука, призванная не только «ставить диагноз», но и «лечить» общество, в чем и заключается ее основной практический смысл. Именно поэтому социология (образования) должна озаботиться поиском адекватных методов исследования и анализа внутренней организации педагогического дискурса и, на этой основе, - разработкой принципов его проектирования, содержательного наполнения и структурирования.

2.1.5. От трансформации кода в образовании к системным изменениям в обществе: анализ микро-макросвязи

Социология – наука, изучающая взаимосвязи микро- и макроуровня через сферу повседневной жизни человека.

Э. Гидденс

Во введении данной монографии, обосновывая целесообразность научной работы, выполняемой ее автором, подчеркивалось, что многие авторитетные ученые, работающие в русле социологии образования, основную причину кризиса образования и безуспешности любых предпринимаемых мер по выходу из этого кризиса видят в отсутствии надежной теоретической основы, целостного научного видения процессов, происходящих в сфере образования. В связи с этим возникает необходимость в разработке таких концепций, теоретических моделей, которые устанавливали бы соответствие (между структурой и деятельностью, обществом

и индивидом), благодаря которому обеспечивается выполнение функций образования по отношению к другим (под)системам и обществу в целом. Такие теоретические модели на практическом уровне могли бы послужить основой для реальных образовательных проектов, максимально соответствующих требованиям современного социума.

На страницах данной монографии мы неоднократно подчеркивали, что каждая попытка теоретизирования в социологии должна быть подчинена исходным принципам, ведущей идее этой науки, а именно, изучению наиболее устойчивых социальных взаимосвязей, закономерностей на всех (макро-, мезо-, микро-) уровнях социального взаимодействия, раскрытию механизмов, связывающих эти уровни, объяснению их комплементарности.

Опираясь на эту идею, в первом разделе монографии, в частности, в подразделе под названием «Системно-кодовая модель социальных изменений как теоретико-методологический конструкт переходного общества», нами была сконструирована модель социальных изменений, которая ляжет в основу наших рассуждений о том, как через образование можно запустить процесс изменения общества. Мы пришли к выводу, что способность одной (под)системы образования влиять на другие (под)системы и через них – на общество в целом (как всеобъемлющую социальную систему), определяется: а) с одной стороны, степенью ее автономии, которая тем выше, чем более ярко выражены ее собственные системные свойства (т. е. те, за счет которых она выделяется как отдельная система); б) с другой стороны, силой связи с другими подсистемами, т. е. прочностью и гибкостью структурных стыковок, зависящих от того, насколько хорошо между (под)системами налажен процесс коммуникации, взаимной «конвертации» информационных единиц и смыслов. Например, в психических системах (в головах людей) смысл функционирует в рамках когнитивных операций, а в социальных – в рамках коммуникативных процессов. Так как же тогда становится возможным осознанное социальное (взаимо)действие? Именно за счет структурной «состыкованности» этих систем, конвертации смыслов с «языка» одной системы на «язык» другой. При этом смыслы оформляются в виде кодов, а процесс их конвертации, по сути, – процесс кодирования/ декодирования.

В итоге был сделан вывод о том, что весь механизм изменения общества основан на взаимодействии, взаимном изменении его подсистем, а самыми мелкими составляющими, скрепляющими все части этого механизма, являются коды. Однако, несмотря на то, что такие представления имеют вполне научную основу, в качестве которой выступает теория социальных систем, все же, каждому здравому уму они могут показаться слишком

нереальными. Причин тому – множество, и самая главная из них, на наш взгляд, заключается в иллюзорности этого загадочного понятия «код», являющегося ключевым в понимании любых межсистемных и внутрисистемных связей, и при этом не имеющего четкой трактовки в социологии. Попытаемся закрыть эту «брешь», выстраивая нашу теоретическую конструкцию взаимодействия общества и образования, изменения общества через образование. При этом, дальнейший ход наших рассуждений наилучшим образом будет отражать высказывание Б. Бернштейна, суть которого состоит в том, что образование обладает особыми, присущими только ему, свойствами и средствами, за счет которых принципы устройства общества становятся принципами структурирования сознания индивидов, перерождаясь затем в их социальных практиках [26, с. 11; 453, с. 22]. И главной задачей социологии является выявление и изучение этих свойств, для того, чтобы понять, как «внешнее» становится «внутренним», а «внутреннее» затем находит проявление в социальных практиках, изменяющих социальную реальность.

Французские социологи П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон механизм изменения общества через образование видят в том, что образование, посредством выполнения своих внутренних функций, направленных на поддержание его жизнеспособности, как отдельной системы, обеспечивает выполнение внешних функций, поддерживающих жизнеспособность общества и других его подсистем. Внутренняя функция образования – та, которую оно выполняет по отношению к самому себе, поддерживая процесс (само)воспроизводства. Внешняя функция образования – та, которую оно выполняет по отношению к другим (под)системам и/или ко всему обществу. Основной и самой важной внутренней функцией образования, по мнению ученых, является осуществление педагогического воздействия. Все свои внешние функции (трансляции культуры, воспроизводства социальной структуры, осуществления социального контроля и др.) образование выполняет только через выполнение функции педагогического воздействия [459].

Педагогическое воздействие – действие «символического навязывания и внушения», конечным результатом которого является сформировавшийся габитус. При условии длительности и непрерывности, оно может вызвать глубокую и прочную трансформацию того, на что (на кого) направлено [46, с. 23–24].

Педагогическое воздействие основывается на педагогическом авторитете. Без авторитета воздействовать невозможно. Институт образования сам-в-себе и сам-для-себя воспроизводит эффективные способы воздействия и условия достижения педагогического авторитета, специфические только для

него самого. Педагогический авторитет достигается и утверждается в процессе педагогического труда [46, с. 28–40].

Педагогический труд – средство реализации педагогического воздействия, продолжительный труд по внушению, формирующий частично или полностью идентичные габитусы (если речь идет, например, о труде педагога и/или всего педагогического коллектива, действующего в условиях одного и того же культурного произвола)¹¹ [46, с. 45–47].

Продуктивность педагогического труда оценивается по трем измерениям: 1) по степени переносимости габитуса (способности порождать практики в наибольшем количестве социальных полей); 2) по степени его устойчивости (способности продолжительно порождать практики, отвечающие принципам господствующего культурного произвола); 3) по степени полноты габитуса (достаточности воспроизведения в порождаемых практиках принципов господствующего культурного произвола) [46, с. 48–60].

Очевидно, что концепт педагогического труда не относится лишь к труду школьных и университетских педагогов, это и труд родителей в том числе. В связи с этим Бурдые и Пассрон разделяют первичный и вторичный педагогический труд. Первичный – осуществляется агентами первичной социализации (членами семьи), а вторичный – агентами вторичной социализации (воспитателями, учителями, преподавателями). Уровень специфической продуктивности вторичного (или каждого последующего) педагогического труда, зависит от расстояния, отделяющего габитус, который он пытается сформировать, от габитуса, сформированного первичным (или каждым предыдущим) педагогическим трудом [46, с. 66–68]

Из работ П. Бурдые и Ж.-К. Пассрона мы постарались вычлениить самые важные (для построения нашей модели) моменты, нейтрализуя ярко выраженный конструктивизм и перекокс в сторону классового неравенства, насилия, принуждения и угнетения, во избежание отдаления от цели монографии. Одним из таких моментов является убежденность в том, что образование – подсистема общества, которая активно вовлечена в процессы социальных изменений и играет в этих процессах одну из главных ролей, выполняя свою основную функцию педагогического воздействия, формируя тем самым габитусы. Согласно общей теории систем, глубинные изменения общества обязательно являются либо причиной, либо следствием изменений в социальной структуре, а согласно теории П. Бурдые, именно габитус

¹¹ *Культурный произвол* – понятие, предлагаемое П. Бурдые и Ж.-К. Пассроном, обозначающее всю совокупность возможных социальных практик, приемлемых, допустимых и т. п. в рамках культуры той или иной социальной группы, общности, фармации

является «структурирующей структурой», запускающей механизм глобальных структурных трансформаций. Габитус – система прочных приобретенных предрасположенностей (диспозиций), схем, действующих на практике, как «категории восприятия и оценивания или как организационный принцип действия» [51]. Габитусы производятся объективной социальной средой и в дальнейшем используются индивидами, как исходные установки, которые порождают конкретные социальные практики. Примером одной из таких «производящих сред» может послужить образовательная среда учебного заведения. С одной стороны, габитус – порождение образовательной среды, а с другой – он и сам порождает конкретные социальные практики, структурирует их, обеспечивая тем самым социальную динамику. Именно поэтому следует подвергать тщательному научному анализу те условия, в которых формируется габитус. Если говорить конкретно об образовании, то особенно социологи должны интересоваться вопросом, насколько «свободны» габитусы, которые оно формирует. Чем «свободнее» габитус, тем более его носитель способен к осуществлению преобразования социальной реальности, тем более выраженной становится его субъектность, способность изменять эту реальность. Бурдьё обвиняет все существующие модели образования в том, что они не формируют такой способности. Особенно он критикует советскую систему образования за то, что она формировала человека, приспособленного к тому социальному порядку, который существовал, но не человека способного изменить этот порядок. Как следствие, система потеряла способность к самообновлению и распалась. Отсюда вытекает самый главный вывод, который делает П. Бурдьё в одной из своих последних работ, и который мы берем на вооружение: для того, чтобы обеспечивать жизнеспособность общества, система образования должна формировать габитусы не господства и подчинения, а свободы и творчества. Другими словами, продуктивность педагогического труда считается максимальной, если в результате педагогического воздействия, осуществляемого с его помощью, формируются габитусы свободы и творчества – габитусы, обладающие высокой степенью переносимости. При этом степень их устойчивости и полноты не должна быть такой же высокой. Чем выше степень выраженности этих двух характеристик, тем меньше вероятность творческих проявлений габитуса, слабее его преобразовательный потенциал. Эти характеристики должны быть представлены в мере, достаточной для того, чтобы произошла интериоризация «социального», без подавления «индивидуального».

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что некоторые социальные ученые не только видят возможность изменения общества через образование вполне

реальной, но, более того, допускают революционный ход подобных изменений – в виде быстрого качественного скачка, изменяющего основы существования общества, о чем мы писали в отдельном подразделе данной монографии. К примеру, социальный педагог П. Фрейре говорит о педагогической революции, которая способна изменить существующий «угнетающий» социальный порядок. Все педагоги (учителя, преподаватели) вступают как бы в «тайный сговор» друг с другом, и вооружившись собственными «освобождающими» программами, разворачивают свою педагогическую практику в сторону развития критического мышления «угнетаемых», изменения их установки на понимание социальной реальности [384]. П. Бурдые, в принципе, говорит о том же, но, подкрепленный социологической «закалкой», дает более точное название этим изменениям, называя их «символической революцией» [51]. Удерживая в голове тезис о том, что любая социальная система коммуницирует и благодаря этому существует и развивается, а коммуникация – обмен символами и смыслами, обратимся теперь к воззрениям тех ученых, которые, вслед за П. Бурдые и Ж.-К. Пассроном, развивают мысль о символическом характере процессов, происходящих в образовании, а также между образованием и другими системами. Речь идет о тех ученых, которые заложили фундамент такого направления социологии образования, как «социология куррикулума» («социология учебных программ»).

Английский социолог М. Янг, поддерживая известного немецкого философа и культуролога Э. Кассирера, настаивает на том, что поиски ответов на любые социологические вопросы, а особенно те, которые касаются образования, следует начинать с «рассуждений о наших отношениях к миру, частью которого мы являемся, и наших отношениях с символами, которые мы используем в восприятии и осмыслении этого мира» [356, с. 4]. По мнению М. Янга, именно такой символический характер нашего отношения к миру делает возможным существование знания, трансляция которого является главной функцией образования. М. Янг критикует П. Бурдые и Ж.-К. Пассрона за чрезмерное внимание к «насилию» и чрезмерную увлеченность конструктивизмом. Называя себя «социальным реалистом», ученый отмечает, что и Э. Дюркгейм, и (полувеком позже) Р. Коллинз были совершенно правы, утверждая, что если знание кем-то и конструируется, то это не означает, что оно необъективно. Подчеркивая символический характер отношений в образовании, М. Янг утверждает, что мыслить об образовании, не затрагивая вопросы знания – значит мыслить поверхностно и примитивно. Кризис образования, по мнению ученого, является следствием фундаментальной несовместимости тех знаний, которые содержат в себе учебные программы,

и знаний, которые, действительно, необходимы индивиду для того, чтобы быть полноценным субъектом социальных отношений. Цель социологии образования – выяснить, какой должна быть система образования, какими должны быть учебные программы, чтобы не было социальной дискриминации, либо она была намного менее выраженной. Ведь если представить, что любая педагогика – символическое насилие, то, чтобы искоренить его, с каждым новым поколением приходилось бы заново «изобретать велосипед», что, по сути, и предлагает П. Фрейре, настаивая на том, что любое знание должно быть получено обучающимся на собственном опыте, ибо только так можно избежать насильственного навязывания. Однако такой путь получения знаний существенно ограничил бы возможности общества изменяться и развиваться. Ведь большая часть тех знаний, которыми обладает человек, как правило, не являются результатом его личного опыта. Например, для того, чтобы приготовить еду, к счастью, не нужно самостоятельно придумывать электроплиту или микроволновую печь и т. п., можно просто воспользоваться готовым прибором, слепо доверившись его разработчику и предлагаемой инструкцией по эксплуатации.

Многое из того, что мы умеем и знаем, получено нами в процессе обучения и воспитания. Возможно, любая учебная программа и является чем-то внешним по отношению к обучающемуся, она может быть непонятной или не соответствовать его собственной позиции, представляя тем самым «символическую опасность» для него. Однако фундаментальную социологическую проблему составляет не сам факт педагогического воздействия и навязывания знания (от этого никуда не деться), а разрыв между «культурой» учебной программы и культурой тех, кто по ней обучается. Трудно поспорить с П. Бурдье, Ж.-К. Пассроном и многими другими учеными, в частности, с представителями критической педагогики и социологии образования (С. Арановицем, Х. Жироксом, П. Фрейре, И. Шор и др.), которые вполне убедительно доказывают нам, что дистанция между знанием, опытом, габитусом, сформированными в результате первичного педагогического труда и практиками вторичного педагогического труда, искусственно поддерживается «господствующим классом» для сохранения своего привилегированного положения [384; 448; 449; 525]. Однако если можно искусственно поддерживать эту дистанцию, значит, возможен и обратный процесс – ее сокращение. Здесь главный вопрос состоит в том, как это сделать. То есть, что, конкретно, нужно менять в образовании, чтобы вызвать желаемые перемены в обществе? Напомним, что этот вопрос является последним и самым важным из тех трех вопросов, поиском ответов на которые мы озадачились во введении данной монографии. Отвечая на

него, подчеркнем, что центральной задачей социологии образования должна стать не просто критика существующего социального строя и обреченной на пожизненную тотальную зависимость от этого строя системы образования, а поиск в образовании путей и средств, с помощью которых можно сделать знание более доступным для большинства, а не только для «избранных», чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к уровню образовательных программ [26, с. 42; 536, с. 7]. И чтобы доказать реалистичность изменения общества через образование, следует конкретизировать эти пути и средства.

Итак, основной посыл заключается в том, что продуктивность педагогического труда (которая оценивается по характеристикам, сформированным в результате габитусов) зависит от характера и средств педагогической коммуникации как одной из форм реализации этого труда. Педагогический труд будет иметь своим результатом максимальную продуктивность (т. е. формировать габитусы свободы и творчества) только при условии информационной продуктивности коммуникации. Информационная продуктивность коммуникации предполагает максимально полное понимание смысла сообщения и совпадение этих смыслов у отправителя и получателя. Она зависит от многих факторов, наиболее важными из которых являются 1) статус отправителя, 2) общий контекст сообщения, 3) фактор кодирования. Рассмотрим эти факторы на примере образовательной коммуникации, параллельно представляя основные риски, которые могут привести к ее непродуктивности.

Говоря о статусе отправителя, во-первых, мы имеем в виду, педагогический авторитет. Педагогическая коммуникация не сводится к простому общению из-за постоянного присутствия педагогического авторитета. Именно поэтому она не может характеризоваться диалогичностью, скорее, она дискурсивна. Поэтому всегда есть риск чрезмерного навязывания мнения со стороны педагога, риск «давления авторитетом», и, как следствие, подавления творческих проявлений обучающихся. В таком случае, ни о каком свободном габитусе речи быть не может. Во-вторых, статус педагога (как отправителя сообщения) определяется еще и тем, насколько активно он включен в другие поля образовательного пространства (помимо полей обучения и воспитания). От этого напрямую зависит продуктивность его труда и то, насколько переносимыми и полными будут те габитусы, которые сформируются у его воспитанников. Педагогов, втянутых сразу в несколько полей (образования, науки, искусства, другой профессии и др.) можно назвать «актерами». Они способны не только воспроизводить информацию, но и преобразовывать ее. Педагогов, включенных, преимущественно, только

в поле образования, можно назвать «лекторами». Они способны только воспроизводить, пересказывать информацию [46, с. 45–65]. С учетом специфики подхода к организации педагогического труда учителей отечественных школ, они, в большинстве своем, не являются «акторами». И здесь мы имеем не риск, а уже существующую проблему, требующую специального подхода к ее разрешению.

В качестве второго важного фактора, влияющего на продуктивность коммуникации, в специальной научной литературе отмечается контекст сообщения. В случае образовательной коммуникации речь идет о социальном контексте или общей ситуации, в которой она осуществляется. В данном случае не будем заострять внимание на общей политической, экономической и другой ситуации в стране. Сделаем акцент на значимости образовательного пространства учебного заведения, как задающего контекст, формирующего общую ситуацию коммуникации. Образовательное пространство создает условия объединения всех педагогических воздействий в целостную систему. Его измерениями являются различные поля (учебное, культурное, информационное и др.), а в качестве структурных составляющих можно рассматривать этос (культурно-образовательную среду) и учебные программы [210, с. 3–4]. Этос – многозначное понятие. Наше понимание этоса основывается на трактовках, предложенных Р. Мертонем и М. Вебером. Мертон определяет этос как набор согласованных норм, эмоционально воспринимаемый комплекс институционально одобренных и защищаемых правил, предписаний, суждений [507, с. 173–190]. Это определение дополним трактовкой Вебера, согласно которой этос – совокупность правил житейского поведения, «практическая мудрость», объективированная и воплощенная в укладе, строе жизни людей [63, с. 202–233]. Понятие этоса можно рассматривать во взаимосвязи с понятием габитуса, так как единство этоса позволяет формировать гомологичные габитусы. И статус педагога, как отправителя информации (его педагогический авторитет и вовлеченность в другие поля), также во многом зависит от этоса учебного заведения и от того, насколько многомерным является образовательное пространство (насколько разнообразны его поля).

Анализ многочисленных трактовок этоса позволяет сделать вывод о формах его существования: видимой и невидимой. По сути, речь идет об имплицитной и эксплицитной педагогике (в терминах Бурдьё и Пассрона) [46, с. 50]. Эксплицитная педагогика – совокупность способов, формирующих габитус посредством систематически организованного внушения, как внушения сформулированных и формализованных принципов (правил орфографии, теорем, официальных правил поведения на занятиях и т. п.).

Одной из форм эксплицитной педагогики является официальная учебная программа. Однако большинство современных ученых настаивают на том, что имеет место феномен имплицитной педагогики как совокупности способов, формирующих габитус путем бессознательного внушения принципов, проявляющих себя в практическом состоянии, существующих в виде неписанных, негласных правил поведения. Имплицитная педагогика инкорпорирована в практики участников образовательного процесса. Педагог, не озвучивая никаких правил, может своими, регулярно повторяющимися, практиками показывать обучающимся, как нужно себя вести (возможно, и сам того не подозревая). Здесь имеются в виду не только (и не столько) чисто учебные практики, сколько моральные, ценностные и др. По сути, речь идет о трансляции неявного знания [180, с. 7; 287, с. 120]. Некоторые ученые называют этот процесс «скрытым обучением», считая его сильнее, эффективнее, продуктивнее «явного», т. к. в предельном случае он не выглядит, как обучение, навязывание, символическое насилие [26; 51; 436].

Когда скрытое обучение планируется, регулируется и управляется педагогом или теми, кто стоит выше, имеем дело с, так называемой, «скрытой учебной программой» (СКРУП) [115; 147; 457]. СКРУП – программа, имплицитно «вписанная» в другую программу с целью ее подкрепления либо противодействия ей. «Игра» со СКРУП во многом определяет реальные результаты образовательного процесса. В случае упущения из виду педагогического воздействия, оказываемого имплицитной педагогикой, всегда есть риск получить неожиданные (и, чаще всего, «не очень хорошие») результаты образовательного процесса. Поэтому, есть смысл задуматься о ее программировании.

Еще одним важнейшим фактором эффективности коммуникации является фактор кодирования сообщения. Общая теория коммуникации предлагает разные схемы и модели коммуникационного процесса. Одной из самых популярных является информационно-кодовая модель. Эта модель демонстрирует возможность воспроизведения информации на «другом конце цепочки» посредством преобразования сообщения, неспособного самостоятельно преодолеть расстояние, в сигналы кода, которые можно транслировать. Успех коммуникации, в основном, зависит от эффективности работы (де)кодирующих устройств и идентичности кода на «входе» и «выходе» [158, с. 216–217; 205, с. 32]. Лингвисты убеждены, что информационно-кодовая модель не может адекватно объяснить реальный коммуникационный акт, но это больше касается ее семиотической интерпретации. Безусловно, понимание получателем информации, передаваемой отправителем, предполагает нечто большее, чем только декодирование акустического

сигнала, переходящего в некий языковой образ. Интерпретация высказывания на этом не заканчивается. Происходит соотнесение звуков и мыслей, а значит, в этот процесс вовлечены не только семиотические и языковые структуры, но и когнитивные. Об этом и пишут социологи, однако ключевые понятия «кодирование» и «код» от этого не становятся более понятными.

В самой распространенной трактовке, кодирование – процесс преобразования сигнала из формы, удобной для непосредственного использования информации, в форму, удобную для ее передачи, хранения или автоматической переработки [37; 246]. В философской энциклопедии кодирование рассматривается, как отображение (преобразование) некоторых объектов (событий, состояний) в систему конструктивных (кодовых) объектов, совершаемое по определенным правилам, совокупность которых называется шифром или кодом [383]. Получается, что код – это способ представления информации, однако с социологической точки зрения (с учетом трактовки коммуникации как процесса передачи смыслов) – это не диалект и не сленг, а определенная установка на смыслы, с помощью которой осуществляется репрезентация социальной реальности в сознании индивида, что затем находит выражение в его деятельности [26, с. 40–41]. Посредством языковых (лингвистических) кодов передаются фиксированные в социальном опыте (как индивидуальном, так и групповом) предрасположенности восприятия и оценивания социально значимых объектов, а также готовность к определенным действиям, ориентированным на эти объекты. Используя терминологию Бурдье и Пассрона, языковые коды можно назвать «кодами эмиссии». Языковой код эмиссии¹² – речь, слова и все символические знаки, который педагог посылает в аудиторию, давая тем самым определенную установку на понимание тех или иных объектов, состояний и т. п. Успешность каждого педагогического воздействия зависит как от степени, в которой получатели сообщения признают педагогический авторитет, так и от степени, в которой они владеют кодом эмиссии (кодом педагогической коммуникации). Успех овладения кодом эмиссии зависит от «кода рецепции» [46, с. 115–125]. Код рецепции¹³ – код, которым уже владеет обучающийся (реципиент),

¹² *Эмиссия* (от англ. *issue, evission*) – выпуск в обращение денежных знаков (экономика); явление испускания электронов поверхностью твердого тела или жидкости (электроника).

¹³ *Рецепция* (от лат. *receptio*) – дословно – заимствование или воспроизведение. В контексте нашей работы – рецепция – восприятие, воспроизведение в сознании «получателя» сообщения тех смыслов, которые хотел передать отправитель сообщения с помощью определенных установок (кодов эмиссии), выраженных символически (т. е. в языковой, жестовой и т. п. форме).

полученный им в результате предшествующего педагогического воздействия – сложившаяся установка на понимание и объяснение социальной реальности. Коды рецепции могут проявлять себя в двух формах: когнитивной и языковой. Когнитивный код рецепции – определенный набор схем воображения и мышления. Языковой код рецепции – набор схем символического выражения мыслей. Все эти схемы находятся в тесном переплетении, они формируются в результате педагогического труда, педагогического воздействия эмитентов, посылающих определенные коды эмиссии. Другими словами, коды рецепции можно определить как логические диспозиции, предрасположенности к определенным логическим умозаключениям, связанные с повседневным поведением, усвоенные в практическом опыте, в том числе, и через овладение родным языком. В разных социальных группах эти диспозиции могут отличаться, а именно – быть более или менее сложными, более или менее символически проработанными. Более сложную, более символически проработанную логическую диспозицию можно условно обозначить как расширенный (сложный) код. Менее сложная, менее символически проработанная диспозиция – это ограниченный (простой) код [26, с. 84–89].

Как мы уже писали ранее, чтобы процесс коммуникации считался состоявшимся, между его участниками должно быть налажено взаимопонимание. Для этого изначальный замысел «отправителя» сообщения (идею, которую он хочет донести до «получателя») нужно перевести на «язык», понятный получателю, осуществить «конвертацию» символов и смыслов – сблизить коды эмиссии и рецепции. Почему вопросы кодирования/декодирования являются актуальными для социологии образования? Потому что всегда есть риск не(до)понимания обучающимися истинного смысла информации, который до них хочет донести обучающий. Этот риск связан с тем, что сложность языка – своего рода «визитная карточка» педагога, своеобразный атрибут (как корона у короля), помогающий поддерживать его авторитет. Как пишут Бурдые и Пассрон, преподаватель даже заинтересован в том, чтобы его недопонимали. Этим он подчеркивает превосходство своего статуса, усиливая свое педагогическое воздействие [46, с. 115]. Поэтому «язык образования» не является ни для кого «родным» языком. Он в той или иной степени удален от языка, на котором говорят представители разных социальных групп. Степень удаленности прямо пропорциональна объему «рентабельного» в учебном плане языкового капитала. Языковой капитал не имеет ничего общего с лингвистикой или семиотикой, а рассматривается как разновидность культурного капитала, распределение которого осуществляется на основе ресурсов, имеющихся в распоряжении семьи,

и переданных ребенку в процессе социализации. Неравное распределение такого капитала между разными социальными группами составляет один из наиболее скрытых медиаторов, посредством которых устанавливается отношение между социальным происхождением и успеваемостью [26, с. 89; 46, с. 24–37]. Познание законов понимания сложного языка учителей и преподавателей (расшифровки кодов эмиссии) зависит от логических установок (кодов рецепции), сформированных в результате предшествующего педагогического труда. Дело в том, что представители некоторых социальных групп не имеют социальных условий отделения субъективной коннотации (основанной на практическом опыте) от объективного денотата (основанного на абстрактном знании). Манера овладения сохраняется в области культуры той или иной социальной группы.

Резюмируя сказанное, отметим, что через совокупность навыков, связанных с повседневным поведением и, в частности, через овладение родным языком, «манипуляцию» терминами, используемыми в семье агентами первичного педагогического труда (родителями и др.), происходит практическое усвоение определенных логических диспозиций. Эти диспозиции в разных социальных группах более или менее сложны, более или менее символически проработаны, они в разной степени могут предрасполагать к символическому овладению операциями, такими, как, например, математическое доказательство или разбор произведений искусства. Все дело в том, что агенты первичного педагогического труда сами очень неодинаково подготовлены вторичным педагогическим трудом к (символическому) овладению языком, вследствие чего они в неравной мере способны ориентировать свой первичный педагогический труд на вербализацию, экспликацию и концептуализацию, которых требует вторичный педагогический труд. Наиболее наглядный пример такой ориентации – преемственность между первичным и вторичным педагогическим трудом у интеллектуалов, работников умственного труда, в то время, как выходцам из «рабочего класса»¹⁴ учиться довольно сложно [384; 453; 457; 460]. Вот и получается, что разные биографии обеспечивают неравные шансы успеха в образовании.

Основной вывод, который мы можем сделать из всего сказанного, как раз и дает ответ на опрос: «Что, конкретно, нужно менять в образовании?».

¹⁴ Не желая начинать полемику о классах, т. к. это – предмет отдельной дискуссии, отметим лишь в самых общих чертах, что под «рабочим классом» понимается большая группа людей, занимающихся «физическим» или «ручным» (в противовес интеллектуальному) трудом, имеющих невысокий социальный статус.

Этот вывод заключается в том, что продуктивность вторичного педагогического труда будет тем выше, чем более полно он создает социальные условия коммуникации, способствующие сближению кодов эмиссии и рецепции.

Итак, получив ответ на последний вопрос, мы вплотную приблизились к моменту выведения четких контуров целостной теоретической конструкции взаимодействия общества и образования, изменения общества через образование. Опишем ее в следующих тезисах:

1. Система образования (СО), являясь подсистемой более крупной системы – общества, действительно может провоцировать изменения в этой системе. Это становится возможным благодаря структурным стыковкам, с помощью которых образование «скреплено» с другими социальными (экономика, политика и др.), ментальными и психическими (индивиды и их сознание) (под)системами;

2. Структурные стыковки становятся возможными за счет взаимного «настраивания» одной (под)системы на другую. Настраивание происходит в коммуникации с помощью символов (языка) и обеспечивается процессом кодирования/декодирования сигналов, передаваемых от (под)системы к (под)системе, конвертации символов и смыслов с «языка» одной системы на «язык» другой. Т. е. весь сложный механизм взаимодействия социальных (под)систем можно разложить до уровня кодов;

3. Способность одной (под)системы влиять на другие и через них – на общество (как всеобъемлющую социальную систему), определяется: а) с одной стороны, степенью ее автономности, которая тем выше, чем ярче выражены ее собственные системные свойства; б) с другой стороны, силой связи с другими подсистемами, прочностью и гибкостью структурных стыковок, которые зависят от того, насколько хорошо между подсистемами налажен процесс взаимной «конвертации» информационных единиц и смыслов;

4. СО – относительно автономная система и, в то же время, относительно зависимая (под)система. Исключение возможности относительной автономии означало бы исключение возможности (само)воспроизводства образования, как самостоятельной системы. Чем выше степень автономии образования, тем сильнее его способность влиять на окружающий мир, на все общество (и другие его подсистемы), а не подчиняться влиянию;

5. Степень автономии СО тем выше, чем ярче выражены ее собственные системные свойства. В контексте нашего разговора таким системным свойством является педагогическое воздействие (ПВ). И в этом мы расходимся во мнении с Бурдые и Пассроном, которые считали ПВ основной системообразующей (внутренней) функцией образования; эту функцию мы

видим в ином (в чем именно – напишем ниже). Автономия СО тем сильнее, чем сильнее выражено ПВ, как ее системное свойство;

6. Свойство системы возникает при взаимодействии свойств ее элементов. В качестве элементов СО (не претендуя на полноту перечня) выделим следующие: образовательное пространство; этос и учебные программы (как структурные составляющие образовательного пространства), ученики (студенты), педагоги (учителя, преподаватели). Соответственно, свойствами элементов, их функциями, качественными и количественными характеристиками (вновь не претендуя на полноту перечня) являются следующие: одномерность/многомерность (образовательного пространства); способность этоса транслировать «неявное знание», гибкость/жесткость учебных программ, подчиняемость/сопротивляемость (учебной программе) обучающихся, ну и, конечно же, педагогический труд (ПТ), как функция педагога и педагогический дискурс, как реализация этой функции. И образовательное пространство, и этос учебного заведения, и учебные программы, и склонность обучающихся к их восприятию являются результатом ПТ;

7. Главным системообразующим фактором, обуславливающим и подкрепляющим педагогическое воздействие (как действие системного свойства образования), является педагогический авторитет. Системообразующий фактор – то, что поддерживает существование системы, ее тенденция к самосохранению, физический смысл которой составляет организация и взаимодействие между ее элементами, в соответствии с принципом наименьшего действия или экономии энергии; элемент системы, изъятие которого приводит к трансформации системы в другую систему;

8. Следовательно, сила педагогического воздействия, как степень выраженности главного системного свойства СО, основывается на педагогическом авторитете и результатах педагогического труда. От того, насколько ярко выражено это системное свойство, зависит то, насколько крепки и, в тоже время, гибки структурные стыковки СО с другими (под)системами;

9. Структурные стыковки обеспечиваются процессами коммуникации, «конвертации», взаимного превращения, перевода кодов (смыслов, транслируемых в форме кодов) с «языка» одной системы на «язык» другой. Коды, как атомы – элементарные частицы процесса коммуникации;

10. Как известно, практически все взаимные превращения элементарных частиц происходят в присутствии полей, которые могут существенным образом менять картину их взаимодействия. Более того, в присутствии полей становятся возможными такие процессы взаимодействия элементарных частиц, которые вообще не происходят без действия поля. Такие поля

в образовании – это учебное, культурное и др. Они являются измерениями образовательного пространства учебного заведения. Структура этих полей представлена практиками (прежде всего, педагогическими) которые, соответственно, делятся на учебные, моральные и прочие;

11. Образовательное пространство социально, оно основано на социальном взаимодействии, на коммуникации. Понимание, как показатель информационной продуктивности коммуникации в образовании и как процесс трансмиссии и «конвертации» смыслов и символов, требует взаимного «превращения», взаимной трансформации кодов эмиссии и рецепции в направлении достижения приблизительно одинакового уровня их сложности, что является результатом педагогического труда, основанием его продуктивности и происходит в определенных условиях, порождаемых спецификой образовательного пространства;

12. Продуктивность педагогического труда, как системный эффект СО и как результат ПВ (как ее системного свойства), обеспечивает реализацию образованием своей системообразующей функции, заключающейся в формировании габитусов «свободы и творчества», т. е. обладающих высокой степенью переносимости и умеренной (достаточной) степенью устойчивости и полноты. Именно в этом мы видим собственную внутреннюю функцию образования, которая обеспечивает выполнение всех ее внешних функций, за счет чего происходят изменения на уровне всей системы общества.

В заключение отметим, что в целом подраздел 2.1 данной монографии получился довольно объемным и информационно перенасыщенным. Поэтому считаем необходимым сделать обобщающий вывод и сформулировать те ключевые положения, которые послужат своеобразным «мостиком» от первого раздела работы через второй – к третьему.

Итак, (1) образование как социальная система – система коммуникаций; (2) образование как процесс – коммуникационный процесс; (3) образование как результат – результат успешности коммуникационных процессов; (4) «образовательные» коммуникации осуществляются не сами по себе, а в определенном контексте, которым является образовательное пространство учебного заведения; (5) в образовании и преподавательской деятельности существуют господствующие коммуникативные коды, предполагающие опору на определенные дисциплинарные контексты, четко структурированные изнутри, «последовательно дифференцируемые» и «тщательно охраняемые» [306]. Кроме того, нередко преподавание и педагогическая деятельность привязывается к «сильным» классификациям, отождествляемым со строгой «классичностью», что фактически может служить бездумной «консервации» прошлого опыта, а также социальной сегрегации (далеко не

всегда намеренной и осознаваемой); (6) основным средством образовательной коммуникации является язык, диалог или, если точнее, – дискурс, который, при условии продуманного его структурирования, может стать средством революционных изменений в образовании – таких изменений, которые приведут к положительным изменениям в обществе, установлению иного (более справедливого) социального порядка; (7) для того, чтобы общество развивалось, эволюционировало в прогрессивном плане, необходима революция в образовании. Педагог – главный «революционер»; (8) революция посредством скрытой учебной программы (поскольку официальные могут быть непригодными для изменения, расширения сознания), с помощью педагогических практик и дискурса; (9) для этого необходимы новые социально-педагогические технологии, который учитывали бы латентные факторы образовательного процесса (о чем пойдет речь в третьем разделе монографии); (10) однако, разработке таких технологий должны предшествовать соответствующие исследования, здесь нельзя ограничиваться чистым теоретизированием. Освещению результатов таких (и не только) исследований посвящен следующий подраздел (2.2) данной монографии.

2.2. Исследования взаимных изменений общества и образования: «классика жанра» и современные исследовательские практики

2.2.1. Социологические исследования образования в пространственно-временной локальности современной Украины: исторический экскурс и перспективы

Согласно современным трактовкам социологии как науки, ее предметом считается социальное взаимодействие, которое может рассматриваться на макро-, мезо- и микроуровне. Говоря в рамках данного параграфа о взаимном изменении общества и образования, по сути, мы раскрываем одну из граней социального взаимодействия, как процесса воздействия различных объектов друг на друга, их взаимной обусловленности. Именно социология образования является той научной отраслью, которая рассматривает образование как социальный институт либо социальную систему, имеющую институциональный характер (по определению П. Бурдьё), акцентируя внимание на его взаимосвязи с другими социальными (под)системами и/или институтами и с обществом в целом.

Однако социология – это такая наука, специфика которой, помимо прочего, заключается в том, что любые теоретические рассуждения неразрывно связаны с фактичностью, то есть являются либо следствием, либо основанием эмпирических исследований. Данное заключение касается любой отрасли социологии, в том числе и социологии образования. Можно сколько угодно рассуждать о роли образования в обществе, о принципах его функционирования и системных свойствах, о взаимосвязи образования со всеми другим социальными подсистемами (экономикой, политикой, религией и др.), однако все эти рассуждения не будут достаточно убедительными, пока не найдут эмпирического подтверждения. Именно в рамках социологии образования проводились и проводятся эмпирические исследования, нацеленные на выявление специфики и закономерностей взаимодействия образования и политики, образования и экономики, образования и культуры, образования и социальной структуры и многие другие. Именно эмпирическая составляющая социологии образования всегда была относительно мощной, на фоне довольно слабо проработанной социологической теории образования, в чем некоторые современные ученые усматривают несостоятельность отрасли в разрешении актуальных проблем и противоречий образования [255].

Ставя перед собой цель не только теоретически сконструировать, но и эмпирически подтвердить возможность изменения общества через образование, мы не можем абстрагироваться от исследовательского опыта, накопленного отечественной социологией образования, претендуя на определенную инновационность на основе его критического переосмысления.

С учетом того, что отечественная социология образования зародилась и получила развитие именно как советская социология, ее эмпирическое наследие может быть представлено и теми исследованиями, которые были проведены учеными других стран бывшего СССР. Именно поэтому в названии данного подраздела акцент сделан на пространственно-временной локальности¹⁵, с целью охвата не только собственно украинских исследований, но и исследований, проведенных, так сказать, «вблизи» Украины, что не могло не повлиять на формирование собственного исследовательского опыта отечественной социологии образования. С этим связано и второе уточнение в отношении названия данного подраздела, касающееся трактовки термина «современная» Украина. В данном случае этот термин употреб-

¹⁵ *Локальность* – «расположенность» действий в определенном пространстве и времени; близкодействие, термин, употребляемый с целью подчеркивания влияния окружения.

ляется не в значении актуальной социальной, политической, экономической и т. п. ситуации, а, опять же, в локальном значении, то есть с целью обозначения Украины, как определенной географической локации, современные границы которой наметились, оформились и закрепились в период 1920–1950-х гг.

Понятно, что исследования, затрагивающие социальный аспект образования, проводились задолго до момента возникновения социологии образования, как отдельной отрасли социологического знания. Осознание социальной значимости образования уходит корнями во времена Древнего Рима и Древней Греции. Однако анализ исследовательского опыта, более близкого в пространстве и во времени к реалиям современной отечественной социологии образования, показывает, что социологические подходы к исследованию тех или иных проблем образования наметились еще задолго до революции 1917 года и до определения современных границ Украинского государства [13, с. 162].

Среди основоположников отечественной социологической мысли, внесших существенный вклад в развитие представлений об обществе как сложной динамической системе, мы часто слышим фамилии Г. Сковороды, П. Кулиша, М. Драгоманова, Б. Кистяковского, М. Грушевского и др. Следует отметить, что некоторые из этих ученых и социальных деятелей не считались и не называли себя социологами, однако практически каждый из них, в той или иной степени, прямо или косвенно обращался к анализу взаимосвязи общества и образования.

Например, Григорий Сковорода (1722–1794 гг.) активно выступал против неравенства в образовании, связанного с неравным доступом к нему выходцев из разных сословий. Основная цель образования и педагогики, с точки зрения ученого, заключалась в полноценном трудовом воспитании и всестороннем развитии личности, независимом от заслуг и социального положения родителей. По его мнению, основным дидактическим требованием является самостоятельное изучение учебного материала и его рефлексия, самостоятельное переосмысление. Вообще, Г. С. Сковорода был ярким сторонником индивидуального и личностно-развивающего подходов к образованию. Он считал, что гармония в обществе и наивысшая степень его развития может быть достигнута только в том случае, если каждый член этого общества (или большинство) будет заниматься трудовой деятельностью, к выполнению которой есть врожденная предрасположенность. В выявлении и развитии такой предрасположенности Г. С. Сковорода видел основную цель института образования. В то же время, параллельно с развитием индивидуальных способностей, по мнению ученого, крайне необходимым является формирование с раннего детского возраста интереса к изучению природы,

развитие любви и уважения к родителям. Большое значение он уделял семейному воспитанию [373]. Весьма оригинален Г. Скворода был в своем утверждении относительно того, что воспитание ребенка следует начинать еще до его рождения, что вполне согласуется с весьма популярными на сегодняшний день теориями внутриутробного развития (теория перинатальных матриц С. Грофа, дианетики Ф. Хабарда и др.).

Еще один известный украинец – этнограф, переводчик, писатель Пантелеймон Кулиш (1819–1897) – главную причину упадка Украины видел в распространении насилия и революционных актов, происходящих по причине недостаточной просвещенности и образованности людей. Достижению «справедливого» общественного устройства, по его мнению, может способствовать просвещение, повышение уровня образованности украинцев.

При всей спорности некоторых выводов, сделанных праотцами отечественной социологической мысли, проделанный ими анализ взаимосвязи, взаимодействия общества и образования, в определенной степени, можно считать социологическим. Однако этот анализ строился преимущественно на работе с документами, изучении исторических, этнографических и других подобных источников. Значимых эмпирических исследований в современном понимании данного термина не проводилось [181].

Удачным примером первых исследований образования, очень похожих на социологические, может послужить исследование, проведенное в 1912 году научным сообществом студентов России, под руководством профессоров экономики и юриспруденции. Более подробно с результатами этого исследования можно ознакомиться в работе Е. П. Радина «Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным петербургской общестуденческой анкеты 1912 года. Психологическая и социологическая самооценка. Разочарованность» [307]. Генеральная цель исследования отражена в названии этой работы, а ее достижению служило разрешение задач, связанных с выяснением экономического (материального и бытового), правового положения студенчества, его социально-статусной (сословной) структуры, религиозных предпочтений и ориентаций.

Постреволюционный период был ознаменован срастанием образования и политики. Институт образования попадает под тотальный контроль государственной власти, становится его преданным «слугой». Обучающие, как и обучающиеся, отныне не могут действовать и мыслить свободно, не согласовывая свои действия и мысли с интересами государства, которое, по сути, становится единственным субъектом образовательных, педагогических процессов. Такая нездоровая зависимость не могла не сказаться на тактике, целях и результатах исследовательской деятельности в сфере образования.

На фоне декларативной объективности социологических исследований, трактовка их результатов ни в коей мере не должна была идти вразрез с идеологией и директивами нового государства – СССР. Другими словами, не только образование, но и наука, в особенности исследовательская деятельность представителей наук социогуманитарного цикла тотально контролировалась государством, что, безусловно, негативно сказывалось на качестве результатов и активности этой деятельности.

Становление социологии образования, как отдельной отрасли социологического знания в Украине, как и в России, и в других странах СССР началось в 1960-е гг., что было связано с активизацией исследовательской деятельности, вызванной послаблением тоталитарного режима в период «хрущевской оттепели». Однако для масштабов огромного государства количество публикаций на образовательную тематику все еще было недостаточным.

В начале 1960-х гг. под руководством В. Н. Шубкина был начат цикл крупномасштабных исследований проблем образования [424; 425]. Эти исследования были нацелены на выявление объективных и субъективных факторов, влияющих на ход образовательного процесса, его результаты и систему образования в целом. Изучались также профессиональные ориентации, предпочтения и ожидания, планы и перспективы трудоустройства различных групп молодежи. Помимо того, что эти исследования имели многовекторную направленность, они также были лонгитюдными – одно и то же поколение респондентов опрашивалось с определенной периодичностью в течение нескольких лет (например, «Проект 17–25») [427]. Согласно целям и задачам проекта предполагалось использование исключительно количественных методов на этапе сбора информации и широкого спектра математико-статистических методов на этапе обработки полученных данных. Инструментарий был довольно громоздким и имел сложную структуру. Он включал не только вопросы об ожиданиях и планах респондентов старшего школьного возраста, но и вопросы относительно реализации этих планов по окончании школы и в течение дальнейшего жизненного пути. Предполагалось, что результаты этих исследований будут способствовать разрешению ряда проблем, имеющих место в советском обществе, в частности, связанных с трудностями социальной мобильности представителей определенных социальных групп, несовершенством и недостаточной эффективностью производственного обучения в школах и системы профессиональной ориентации. Кроме того, ожидалось, что полученные социологические данные позволят выявить несоответствие между структурой потребностей в кадрах (по профессиям) того или иного региона и реальным «кадровым продолжением», обеспечиваемым

учебными заведениями этого региона. Следует также подчеркнуть, что исследования имели прогностический характер, предполагалось, что с опорой на их результаты можно будет сделать более эффективным управление рынком труда и занятостью.

Несмотря на то, что не все задачи, которые ставили перед собой новосибирские ученые, были решены, все же результаты исследования оказались весьма полезными для общества, в частности, с точки зрения диагностики некоторых, актуальных для того времени, социальных проблем, вызванных обозначившимся уже тогда противоречием между деятельностью института образования и потребностями индивида и общества. И если практически каждая современная научная статья, посвященная проблемам образования, начинается с констатации кризиса, связанного с этим противоречием, то в 1960-е гг. это противоречие не было столь очевидным.

Кроме того, анализ данных, полученных в результате указанных выше исследований, позволил выявить заметную корреляцию между происхождением респондентов, в частности, социальным статусом их родителей, и их жизненными, образовательными, профессиональными ориентациями. При анализе вертикальной мобильности все профессии отцов были разделены на три ступени по степени творческого самовыражения и самореализации их «обладателей». На первой ступени располагались отцы, чьи профессии являются наименее «творческими». Проведенный корреляционный анализ показал, что в своих жизненных планах дети этих отцов располагают себя на ступеньку выше них (за исключением тех, чьи отцы и так являются представителями «самых творческих» профессий). Похожая картина вырисовывалась при анализе социально-статусной мобильности: большинству детей из семей сельскохозяйственных рабочих хотелось бы в будущем стать промышленными рабочими, в то время, как большинству детей рабочих хотелось бы стать служащими и/или работниками «интеллектуального» труда, а большинство детей интеллигентов, изъявило желание остаться в этой же группе [13, с. 168, 426; 427]. И что является самым важным – аналогичные тенденции были выявлены при анализе реальных социальных перемещений, на основе чего был сделан вывод о способности системы образования обеспечивать вертикальную социальную мобильность. Для подкрепления данного вывода был осуществлен расчет шансов молодежи из разных групп на продолжение образования. С учетом того, что исследования по одной и той же методике проводились ежегодно на протяжении 10 лет (а затем еще и через 20, и через 30 лет), ученые имели возможность прогнозировать жизненные шансы и социально-статусные, профессиональные перспективы молодых людей, являющихся представите-

лями разных возрастных когорт и выходцами из разных социальных слоев, социально-классовых групп.

Результаты проведенных замеров вызвали большой резонанс. Анализ данных показал, что, несмотря на все усилия и реформы, советское общество не свободно от неравенства в системе образования, свойственного и другим странам мира. Трансмиссия статусов все-таки имеет место. Был выявлен феномен так называемой «воронки» социального неравенства в системе образования, подтверждаемый следующими фактами: в 1963 году из 100 выпускников средних школ в вузы поступало 11 выходцев из семей рабочих и крестьян, в 1983 году число поступивших снизилось до 9, а в 1993 году – и вовсе до 5, чего нельзя сказать о детях служащих, специалистов и руководителей, среди которых численность поступивших в вузы в период с 1963 по 1983 гг. возросла, соответственно, с 10 до 16, с 14 до 18, и с 6 до 22 человек (на 100 выпускников средних школ) [425, с. 166–168].

По результатам исследований был выявлен еще один острый угол во взаимодействии образования и общества – несоответствие иерархий профессий по престижу и по степени необходимости обществу (в данный период времени). Был установлен крайне низкий престиж профессий сфер обслуживания и сельского хозяйства, в то время как потребность общества в соответствующих профессиях на тот момент была достаточно высока. Следует отметить, что приблизительно такое же несоответствие обнаруживается и в современном украинском обществе.

К началу-середине 1970-х гг. география опросов по этой же или аналогичной методике расширилась и вышла далеко за пределы России. Аналогичные исследования проводились в Украине, Армении, Латвии и Эстонии, Узбекистане и Таджикистане, на Дальнем Востоке. В целом, количество работ, опирающихся на результаты этих исследований, посвященных тем или иным проблемам и аспектам взаимодействия образования и общества, возросло более чем в два раза.

В ключе нашего экскурса в историю развития эмпирических и прикладных социологических исследований образования нельзя не вспомнить о масштабных исследовательских проектах эстонских социологов, осуществленных под руководством М. Х. Титмы. Эти исследования (как и многие другие в то время) были ориентированы на анализ положения молодых людей в сфере образования. С опорой на опыт новосибирских ученых, исследовались связанные с образованием социальные притязания и стратегии, а также проблемы профессиональной ориентации и самоопределения на этапе жизненного и трудового старта. Был осуществлен сравнительный анализ данных, полученных по разным регионам СССР (от Литвы до Средней Азии),

которые имели существенные экономические, ментальные, культурные и структурные отличия.

Первый масштабный эмпирический проект М. Титмы был запущен в 1966 г. и получил название «Эстонское лонгитюдное исследование». Его объектом стали выпускники средних школ Эстонии 1948 года рождения. Это исследование послужило основой для двух последующих проектов эстонского социолога «Пути поколения» и «Включение молодежи в рабочий класс, колхозное крестьянство и интеллигенцию» (1982–1996 гг.). В центр внимания «Пути поколения» попали учащиеся средних учебных заведений из 14 регионов Советского Союза (Эстонии, Литвы, Украины, Молдавии, Таджикистана, а также из ряда регионов России: Москвы, Татарстана, Красноярского края, Свердловской области и др.). Количество респондентов составило примерно 5% от общей численности 17-летних подростков в каждом из регионов [358]. Задача исследования заключалась в отслеживании социально-статусных и географических перемещений участников с момента окончания школы (16–17 лет) до вхождения во взрослую жизнь (30 лет). Исследование было лонгитюдным, количественным. Метод сбора данных – анкетный опрос. Для этого участники проекта раз в четыре года заполняли анкету с вопросами об образовании, трудовой деятельности, семейном положении, жизненных ценностях, миграции и т. п. Результаты этого исследования также не подтвердили выполнения образованием важнейшей функции социального лифта, «уравнителя» шансов выходцев из разных социальных слоев, классов. Несмотря на то, что главной идеологической установкой в СССР являлась установка на социальное равенство, обеспечивающееся, прежде всего, равный доступ к образованию различных социальных групп, результаты исследований, проведенных М. Титмой, так же, как и данные исследований В. Шубкина, опровергли действенность этой установки. Неравенство в системе образования выражалось в том, что доступ к более высоким его ступеням получали преимущественно выходцы из более высоких слоев социальной иерархии. Этому способствовала существующая в СССР система прямых ограничений для одних и льгот для других категорий абитуриентов при поступлении в вуз, в зависимости от социальной и политической принадлежности, передававшейся «по наследству» от родителей. После окончания 8-го класса дети служащих и специалистов массово поступали в 9-ый класс для получения полного среднего образования и последующего поступления в высшее учебное заведение, в то время как дети рабочих и крестьян в большинстве своем останавливали свой выбор на профтехучилищах или техникумах [359, с. 55–67].

Результаты исследования, проведенного Ф. Р. Филипповым в 1972 г.

в Нижнем Тагиле показали, что на уровне школьного образования действует ряд социально-дифференцирующих факторов, совокупное действие которых обеспечивает отсев после 8-го класса детей – выходцев из семей рабочих, в то время как доля детей интеллигенции, служащих, а другими словами – работников «умственного труда» в выпускных классах существенно возрастала [377, с. 80–83, 145–149]. Годом позже к Ф. Р. Филиппову присоединился еще один известный российский социолог М. Н. Руткевич, и под их руководством Института социологии РАН было проведено еще одно исследование, но уже в шести регионах страны. Это исследование показало аналогичные результаты.

В числе ученых, которые прямо или косвенно в своих исследованиях касались проблематики взаимодействия образования и общества, можно упомянуть также Н. Аитова, В. Лисовского, Д. Константиновского, О. Шкаратана и мн. др. В частности, Н. Аитов и О. Шкаратан, ссылаясь на конкретные эмпирические факты, осуществили довольно глубокий анализ взаимосвязи образования и социальной структуры [3; 418].

Следует подчеркнуть, что украинская, как и российская, социология образования долгое время была, прежде всего, советской социологией. Соответственно, социологические исследования, проводимые в те годы в разных республиках СССР, имели общие цели, связанные с интересами всей страны, всего советского общества. Тем не менее, украинская социология имела свою специфику, отличалась активным использованием деятельностного подхода, повышенным интересом к проблематике социальной активности и социальной зрелости индивидов и групп, который сохранился и до сегодняшних дней. Кроме того, можно заметить, что внимание украинских социологов не было рассеяно по всем структурным подразделениям образования, а в большей степени локализовалось на ступени высшего образования, привязывалось к проблемам высшей школы.

В 1970-х гг. в Украине было проведено масштабное исследование, в котором приняли активное участие социологи Харькова, Одессы, Львова и Запорожья. Исследовалась социальная активность студентов. Анализ данных, полученных в результате исследования, позволил увидеть недостатки украинской системы образования того времени, наиболее существенный из которых заключался в заметном разрыве между теми знаниями, умениями и навыками, которыми обладает выпускник вуза, и теми, которые действительно необходимы ему для будущей профессиональной деятельности. На этой основе исследователи сделали неблагоприятные прогнозы относительно социальной активности молодежи, вступающей в профессиональную жизнь. Из-за некоторых «огрехов» системы высшего образования,

связанных со слабо развитой практической составляющей, молодые специалисты имели весьма расплывчатые представления о том, что их ожидает на рабочем месте. Из-за этого интерес к будущей профессии терялся еще во время обучения в вузе, ослабевала трудовая мотивация, «творческий запал». Погружаясь в рутину трудовых будней, молодые люди, чья деятельность, по идее, должна стать движущей силой развития общества, профессионально угасали раньше времени. В такой ситуации нарастало чувство «профессиональной скуки», а вероятность проявления социальной активности и инициативности молодого специалиста была ничтожно мала.

К концу 1970-х гг. активизировались и международные исследовательские проекты, в которых участвовали не только все республики СССР, но и исследовательские коллективы дружественных стран – Болгарии, Венгрии, Чехословакии, ГДР [366, с. 50]. Задачи международных исследований не отличались оригинальностью, по сравнению с теми, которые ставились во главу угла в 1960-е гг., но их специфической чертой была нацеленность на сравнительный анализ данных, полученных по разным странам.

Особняком идут исследования А. И. Донцова, И. В. Бестужева-Лады, И. С. Кона. Первый в этом ряду ученый в качестве объекта исследования выбрал не обучающихся, а обучающихся, точнее – учебно-педагогический коллектив. Им была разработана концепция предметно-ценностного единства как ведущего фактора интеграции коллектива. Более того, А. Донцовым были выведены показатели, с помощью которых можно оценить состояние учебно-педагогического коллектива, а именно: целостность, организованность, эффективность, целенаправленность, сплоченность, динамичность, самостоятельность [13, с. 171].

Исследования И. Бестужева-Лады носили ярко выраженный прогностический характер, причем, были ориентированы не на ближайшую, а на долгосрочную перспективу. Ученый ставил перед собою цель выявить наиболее приемлемые для советского общества пути развития системы образования. Он предложил вниманию научной общественности перечень социокультурных проблем, с которыми столкнется общество с переходом в новый – XXI век. В их числе и утрата ценности образования, и «беспорядок» в ценностных ориентациях молодого поколения, и многие другие проблемы, которые на сегодняшний день являются уже сбывшимся прогнозом. Ученый был убежден, что этих проблем не избежать, и настаивал на необходимости проведения коренных реформ системы образования, особенно, на уровне средней (школьной) ступени [27, с. 4–7].

Интересными и оригинальными для того времени являются работы И. Кона, который совершил так называемый «психологический поворот»

в социологии образования советского периода. Он рассматривал механизмы модификации сознания индивидов (в том числе и ценностного) под воздействием различных факторов окружающей среды, в частности, связанных с образованием. Следует отметить, что, с одной стороны, такой поворот к личности и ее внутреннему миру был вынужденной мерой, ответом на новую волну ужесточения цензуры, не допускающей критики советских реалий. С другой стороны, этот поворот неожиданно привел к пониманию необходимости установления автономии личности, независимости ее мыслей и действий, необходимости творческого (само)развития. На примере опыта других культур, обществ, государств И. Кон показал, что каждому члену общества должна предоставляться возможность быть (относительно) свободным и независимым, он должен ощутить свои социальные силы, осознать свою личную ответственность за все то, что происходит с ним лично, в его окружении и в обществе в целом, только тогда он начнет проявлять социальную активность, такую необходимую для развития общества [166, с. 158].

В 1981–1985 гг., продолжая изучать социальную активность студенческой молодежи, украинские социологи Харьковского, Киевского и Львовского университетов (Е. Якуба, В. Арбенина, А. Андрищенко, М. Гончаренко, В. Даниленко, А. Ковалева, В. Мироненко, Б. Пономаренко, В. Правоторов, Л. Сокурская, Т. Старченко, А. Тихонов, Н. Черныш и др.) провели масштабное исследование, в рамках которого было опрошено более 10 тысяч студентов из 30 вузов Украинской ССР [14, с. 92]. Результаты данного исследовательского проекта были представлены в коллективных монографиях «Социальная активность молодежи: истоки и механизм формирования» (Харьков, 1983 г.) [345] и «Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. Социологический аспект» (Киев, 1988 г.). В рамках данного проекта был апробирован предложенный Е. А. Якубой концепт социальной зрелости. В качестве индикаторов и показателей социальной зрелости предлагалось рассматривать уровень социальной активности личности, уровень освоения социального опыта, творческое отношение к делу, способность к самосовершенствованию, способность и готовность принимать на себя ответственность. На основе этих и некоторых других показателей был определен реальный уровень социальной зрелости, а также политической и профессиональной культуры студентов. В итоге, было обнаружено, что к середине 1980-х гг., по сравнению с 1970-ми гг., ситуация особо не изменилась, и противоречие между требованиями, предъявляемыми специалисту, и реальным уровнем его подготовки к осуществлению своих социальных и профессиональных функций все еще является актуальным.

В целом же можно заметить, что к середине 1980-х гг. заметно усиливается практическая направленность исследований в рамках социологии образования, стремление ученых внедрить свои научные результаты в реальную практическую деятельность управленческих органов среднего и высшего звена по налаживанию соответствия между потребностями, ожиданиями индивида и общества и деятельностью института образования. В целом, на то время социологией образования был накоплен внушительный эмпирический материал, однако действительно проблемных статей, основанных на этом материале, было крайне мало, так как из-за жестких цензурных ограничений социологи боялись открыто и правдиво высказываться о существующих проблемах. Писать можно было либо о том, что все в советском обществе хорошо, либо о каких-то отстраненных проблемах, либо же не писать вообще. Чаще всего советские ученые выбирали именно последний вариант.

Эпоха перестройки, начавшаяся в середине 1980-х гг., как известно, была ознаменована либерально-демократическими лозунгами и снятием цензуры, ограничивающей в предыдущие годы научную деятельность социологов. Социологи, конечно же, не могли этим не воспользоваться. Многие из них начали обращаться к материалам исследований, проведенных в предыдущие годы, с целью их переосмысления, в стремлении высказать все накопившееся, наболевшее, но недосказанное, невысказанное ранее по идеологическим соображениям. Появляются массивные научные труды обобщающего, аналитического характера, основанные на переосмыслении накопленного эмпирического багажа. В их числе – новые монографии Ф. Филиппова, Г. Чередниченко, В. Шубкина и др. [379; 404; 424].

Во второй половине 1980-х гг. начинают реализовываться новые эмпирические проекты, однако следует отметить, что по своей тематике они особо не отличались от проектов предыдущих лет. Российские социологи, например, по-прежнему были увлечены анализом взаимосвязи образования и социальной структуры, исследованиями жизненных стратегий молодежи и роли образования как фактора социальной мобильности. В частности, изучались особенности процесса воспроизводства через образование социальных структур отдельных регионов страны, а также обратных процессов, связанных с зависимостью образования от структурных особенностей того или иного региона (Л. Колягина и др.). Также появляется ряд исследований, посвященных проблемам отдельных структурных подразделений образования, особенно высшей школы. С опорой на результаты этих исследований конструировались «портреты» современного студента и преподавателя, раскрывался их духовный облик, описывались особенности быта и увлечений, одним словом – жизни преподавателя за стенами вуза (А. Овсянников и др.).

Украинские исследователи продолжали двигаться в направлении развития проблематики социальной зрелости индивидов и групп, а также искать пути разрешения противоречия между результатами деятельности подсистемы высшего образования и потребностями общества, а точнее, тех или иных сфер производства в специалистах, обладающих необходимыми для эффективной профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками.

Тенденция прироста новых исследовательских коллективов и количества социологических исследований, посвященных образованию, наблюдалась не только в Украине, а имела глобальные масштабы. Это было связано с изменением общей социальной ситуации в стране, началом перестроечного периода и необходимостью изучения влияния на образование связанных с перестройкой социальных, экономических, политических реформ, а также роли образования в этих реформах. Например, новый коллектив российских ученых под руководством В. С. Собкина анализирует состояние средней школы с целью определения перспектив ее реформирования с учетом коренных изменений, происходящих в обществе.

Кроме того, многие новые исследовательские коллективы начинают развивать относительно новую для советской социологии образования проблематику, ставя в центр своего внимания коммуникацию (как на макро- так и на микроуровне социального взаимодействия). Исследуется взаимодействие образования и средств массовой коммуникации (которые рассматривались в качестве средства демократизации образования), а также взаимодействие учитель-ученик. Выявляются факторы, «тормозящие» демократизацию образования и, в частности, средней школы, такие, например, как снижение уровня культуры (как обучающихся, так и обучающихся) и педагогической профессиональной этики, высокая степень конфликтности коммуникации учителей и учеников, направленность средней школы на формирование «приспособленческого» типа личности в ущерб развитию новаторских качеств [335].

В украинской социологии образования середины-конца 1980-х гг. наблюдаются те же тенденции, связанные, во-первых, с теоретическим переосмыслением накопленного советской социологией наследия, а во-вторых, с появлением новых социологических школ и исследовательских коллективов. В этот период выделяется несколько концептуальных направлений, развиваемых в Харьковской, Киевской, Одесской и Львовской научных школах социологии. В сфере образовательной проблематики наиболее активно работали Киевская и Харьковская школы. Киевская школа (В. Черноволенко, В. Оссовский, В. Паниотто, О. Балакирева, А. Вишняк,

И. Мартынюк, В. Пилипенко, Г. Артемчук, В. Попович и др.) большое внимание уделяла исследованию профессиональных предпочтений и перспектив молодежи, престижности и привлекательности тех или иных профессий, а также трудностям в профессиональной ориентации будущих специалистов. Харьковское социологическая школа, возникшая в 1960–1970-е гг. на базе классического университета, а сегодня – Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, направляла свою исследовательскую деятельность на изучение образования как социального института, выполняющего общественно-полезные функции, в частности, связанные с формированием социальной активности, ценностных ориентаций молодежи, ее жизненных панов, профессиональной, гражданской и др. идентичностей (Е. Якуба, В. Бакиров, Л. Сокурская, В. Арбенина, О. Куценко, Л. Хижняк, Ю. Сорока, О. Филиппова и др.).

Кардинальные изменения начала 1990-х гг., связанные с распадом СССР, потребовали от социологии принципиальных изменений в исследовании образования. Несмотря на множество проблем экономического, политического ценностного плана, перед постсоветскими социологами открываются широчайшие возможности и новые перспективы, связанные с беспрепятственным обращением к изучению опыта американских и западноевропейских ученых, налаживанием научных и профессиональных контактов со многими из них. К примеру, Г. Чердиченко было проведено очень интересное исследование, теоретико-методологической основой которого послужила теория капиталов П. Бурдьё. Вообще, на наш взгляд, данное исследование было выполнено в духе западной социологии куррикулума. Об этом свидетельствовали как его методология и методика, так и сделанные в результате выводы. В качестве объекта исследования выступили учащиеся средних школ России. Причем, школы были специализированные, с углубленным изучением иностранного языка. Дело в том, что эти школы считались «элитными», в них не так просто было попасть выходцам из семей простых рабочих или работников сельскохозяйственного сектора. Одной из важнейших задач было выявление скрытых, действующих на уровне внутришкольной образовательной среды и образовательного пространства механизмов, обеспечивающих выпускникам этих школ более высокие социальные позиции, чем те, которые в подавляющем большинстве случаев достигались выпускниками обычных общеобразовательных учебных заведений. Данные, полученные в ходе исследования, красноречиво свидетельствовали о том, что институт образования обладает как официальными, так и неофициальными (скрытыми, завуалированными или просто незаметными) средствами, обеспечивающими определенную

«преемственность» в воспроизводстве высших слоев общества и способствующих монополизации представителями социальной элиты своих (привилегированных) позиций в социальном пространстве. Более того, образование не просто «обладает» такими средствами, но и активно их использует на практике. Цитируя П. Бурдье, Г. Чередниченко пишет: «Каждая семья... передает своим детям, скорее скрытым, чем прямым путем, некий культурный капитал и некий этос, систему неявных и глубоко интериоризованных ценностей», то есть создает культурную среду, которая содействует развитию разнообразных способностей, вознаграждаемых в образовательной системе. Вслед за французским ученым, исследовательница подчеркивает, что накопление культурного капитала, включающего языковую и культурную компетенцию, знания и впечатления, полученные от активного чтения книг, посещения музеев, театров, концертов, межличностного общения и т. д., требует больших временных затрат со стороны родителей. Накопление этого капитала в разных семьях происходит неравномерно. С момента рождения, без опозданий, без потерь времени, этот процесс протекает только в тех семьях, которые уже наделены мощным культурным капиталом. В результате образуется социально обусловленное неравенство в области культуры и образования. И «школе достаточно игнорировать в критериях своих оценок культурное неравенство между детьми разных социальных классов, чтобы поощрять привилегированных и лишать покровительства самых обездоленных» [405, с. 5–7].

С опорой на труды западных ученых, увлеченных проблематикой языка и дискурса (П. Бурдье, Ж.-К. Пассрона, Т. А ван Дейка и др.), в социологии образования середины-конца 1990-х появляются робкие попытки проведения исследований на стыке социологии, филологии, социальной психологии и психосемантики [13, с. 175], которые послужили толчком к развитию новых направлений исследования образований в наше время.

В 1980–2000-х гг. интересные исследования (цикл «Поляки») были проведены Институтом философии и социологии Польской академии наук под руководством В. Заборовского – известного польского социолога, исследователя эволюции социальной структуры современного трансформирующегося общества. По результатам этих исследований В. Заборовский дифференцирует польское общество по пяти категориям: «проигравшие» (14, 7% – самая малообеспеченная группа); «невыигравшие» (45 %); «непроигравшие» (33%); «выигравшие» (5,2 %); «суперпобедители» (5,1 % – самые состоятельные респонденты) [126]. Кроме того, делается вывод, что в среднем чаще выигрывают более образованные и более энергичные молодые люди, которые, в силу своего возраста, не успели полностью

адаптироваться к условиям старой социальной системы, следовательно, переломный момент перехода к новым социально-экономическим условиям оказался для них не столь трагичным. В целом же, по мнению В. Заборовского, влияние фактора образования «на судьбу общества» в перспективе будет не меньшим, чем влияние экономических факторов на начальной стадии качественных системных изменений, происходящих в обществах постсоветского типа.

Еще один польский социолог Х. Доманский, опираясь на данные общенациональных исследований польского населения, проведенных в 1982–2002 гг., отмечает, что, несмотря на все усилия по ликвидации классовых барьеров, прилагаемые польским правительством того времени, взаимосвязь между ключевыми показателями социального происхождения и уровнем образования индивидов сохраняется. Анализировалась вероятность «последующих переходов» с самых низких уровней образования на более высокие (например, из начальной школы в среднюю и т. д.). Проведенный анализ данных показал наличие тесной корреляции между профессиональным статусом отцов и уровнем образования их детей. В 1990-е гг. влияние социального происхождения на перспективы продолжения обучения усилилось как на первой ступени обучения (при переходе из начальной школы в среднюю), так и на второй (при переходе из школы в вуз). Интеллигентное происхождение гарантировало наибольшие шансы для окончания высшего учебного заведения. Наименьшие шансы имели выходцы из рабочего класса, преимущественно – неквалифицированные рабочие и особенно крестьяне. Несмотря на то, что анализ данных выявил заметное ослабление к 2002 году связи между уровнем образования и социальным происхождением, автор не осмелился сделать положительные прогнозы, связывая это ослабление не столько с эффективностью функционирования системы образования, сколько с временным влиянием некоторых внешних факторов [113, с. 46].

В 1992–1993 гг. польскими и украинскими социологами при активном участии американского социолога и социального антрополога, профессора университета Джона Хопкинса М. Л. Кона, (В. Заборовский, М. Кон, Б. Мах, В. Паниотто, К. Сломчинский, В. Хмелько, К. Яницкая и др.) было проведено совместное сравнительное исследование. Опрос проводился по репрезентативной выборке мужчин и женщин городского населения Польши и Украины (формализованное интервью с использованием одинаковых для обоих государств инструментариев) [167]. Как утверждают исследователи, анализ данных выявил наличие общих тенденций в изменениях польского и украинского общества. В частности, их социально-стратификационные

модели, основанные на ковариации уровня образования, профессионального статуса и дохода, оказались подобными [168, с. 130].

Следует отметить, что исследования, о которых шла речь выше, в большей степени связаны с изучением социальной структуры общества, чем с социологией образования как таковой. Тем не менее, результаты этих исследований довольно убедительно показывают наличие тесной связи между обществом, в частности, его социальной структурой и образованием. Однако роль образования в этой взаимосвязи, с учетом того факта, что именно социальное происхождение определяет уровень образования, а не наоборот, является подчиненной,

Что касается исследований, проводимых в рамках собственно социологии образования, то в Украине одна из первых самостоятельных школ по изучению проблем и перспектив развития образования появляется в Харькове, на базе Народной украинской академии, и работает под руководством профессора, доктора исторических наук В. И. Астаховой. В рамках этой школы разрабатывается проблематика непрерывного образования, укрепления роли образования и, в частности, высшей школы в формировании интеллектуального потенциала общества, развития личностно-ориентированного подхода и соответствующих методик преподавания (В. Астахова, Е. Астахова, Е. Михайлева, Е. Подольская, Н. Чибисова, З. Шилкунова) [14; 15; 221; 87; 353; 283; 284]. На базе Народной украинской академии развились и работают лаборатории, занимающиеся исследованием тех или иных проблем образования, в частности, Лаборатория проблем высшей школы, Лаборатория единой культурно-образовательной среды, Лаборатория планирования карьеры (студентов) и др. В частности, в рамках научной школы по исследованию проблем образования, действующей на базе Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» в 2008 г. был реализован масштабный исследовательский проект под названием: «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций», соискателями и соисполнителями которого выступили вузы России, Турции, Швеции, Эстонии, Киргизии, Латвии. Результаты исследования освещены в одноименной монографии, увидевшей свет в 2010 г. [353]. В итоге был сделан вывод о том, что за последние десятилетия иерархия ценностных ориентаций студенчества претерпела существенные изменения, особенно в отношении нравственных ценностей. Отмечается ослабление профессиональной мотивации и нарастание миграционных настроений. Все это существенно усложняет работу преподавателей со студентами, требует от государства и каждого учебного заведения выработки новых подходов и методов образования. В 2012 и 2014 году академией были реализованы исследовательские проекты,

посвященные вопросам формирования гражданских позиций современной украинской молодежи и студенчества [94]. В целом НУА накопила достаточно солидный эмпирический материал по проблемам образования, который активно используется в практической деятельности университета как экспериментальной площадки реализации модели непрерывного образования.

В Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина на основе научных разработок Е. А. Якубы также складывается научная школа по социологии образования (рук. В. С. Бакиров и Л. Г. Сокурская). Исследовательская деятельность этой школы сосредоточилась на проблемах формирования качеств специалиста 21-го века и роли высшей школы в трансформации украинского общества. В частности, были реализованы такие исследовательские проекты, как: «Сравнительный анализ идентификационных стратегий ученической и студенческой молодежи» (1999–2000 гг.); «Современные университеты как центры формирования будущей интеллектуальной элиты украинского общества» (2001–2002 гг.), «Высшая школа как субъект социокультурной трансформации» (2002–2004 гг.) и мн. др.

Можно сказать, что в 1990-е гг. в Украине начался качественно новый этап социологии образования, связанный с ее активным развитием, как профессиональной научной области. Расширяется география исследований, появляются новые исследовательские коллективы в разных городах Украины. При кафедре социологии Днепропетровского национального университета им. О. Гончара осуществляет активную исследовательскую деятельность, привязанную к проблемам высшего образования, научная школа под руководством В. Г. Городяненко. Исследователи работают над темой: «Формирование инновационного образовательного потенциала в вузах Украины» [14, с. 95].

В Луганске при кафедре социологии Восточноукраинского национального университета им. В. Даля, под руководством Б. Г. Нагорного формируется исследовательский коллектив, также осуществляющий свои научные поиски в русле проблематики высшей школы. В частности, исследуется влияние глобализационных процессов на формирование ценностей и жизненных стратегий студенческой молодежи. По мнению ученых, присоединение Украины к Болонскому процессу, как следствие проникновения глобализации в образование, сопровождается множеством противоречий, а поэтому имеет не только положительные, но и отрицательные последствия. В частности, с точки зрения повышения качества образования, недопустимой, является унификация и стандартизация образовательных программ, ввиду того, что обязательным требованием к современному образованию, как со стороны всего общества, так и со

стороны отдельной личности, является развитие творческого потенциала и нестандартного мышления, соответствующего нелинейности современных социальных реалий.

В Киеве проблемы социологии образования разрабатываются в нескольких научных центрах. В частности, Институт высшего образования Национальной Академии педагогических наук проводит исследования, связанные с изучением роли института образования в процессе социализации учащейся и студенческой молодежи (рук. Н. И. Михальченко). При этом процесс социализации рассматривается, как цепь адаптаций по освоению новых жизненных ситуаций.

Социологические исследования проблем образования проводятся Украинским институтом социальных исследований им. А. Яременко (рук. О. Н. Балакирева). Особое внимание уделяется исследованию проблем здоровья и развития детей и молодежи. Примечательным является то, что проблематика исследований, осуществляемых Институтом, довольно широка, в то время как подавляюще большинство исследовательских центров и коллективов Украины концентрируют свое внимание на проблемах высшей школы. Институтом затрагиваются проблемы образования всех возрастных групп молодежи, начиная с дошкольного возраста, заканчивая высшими ступенями образования, что видно из перечня и названий наиболее масштабных проектов, а именно: «Ценностные ориентации и духовный мир современной молодежи», «Развитие детей раннего возраста», «Европейский опрос учащейся молодежи относительно употребления алкоголя и наркотических веществ» и др. Особое внимание уделяется проблеме жизненного самоопределения и профессиональной успешности молодых специалистов. Многие исследования Украинского института социальных исследований им. А. Яременко, особенно те из них, которые связаны с проблемами здоровья современной молодежи (в том числе учащейся и студенческой), являются масштабными международными проектами.

С конца 1990-х в отечественной и близкой ей по духу российской социологии начинает вырисовываться интерес к микропроцессам социального взаимодействия, протекающим на уровне образовательного пространства и образовательной среды учебного заведения (И. Фруммин, Н. Чибисова и др.) [387–389; 406; 407], определению субъектов этих процессов, а также интерес к проблематике учительства и определению субъектов образовательного процесса (Ф. Зиятдинова, В. Тумалев и др.) [138; 371]. Появляются и работы, посвященные особенностям организации и проведения прикладных исследований по социологии образования (Ф. Шереги, В. Харчева и др.) [417; 146, с. 95].

К 2010 году социология образования существенно продвинулась в отношении масштабных мониторинговых исследований. Больше всего исследований проводилось в России и в Украине. В 2006 году российскими социологами был проведен мониторинг по оценке доступности качественного образования в учреждениях общего и начального профессионального образования [170]. Исследование проводилось в семи регионах страны с тем, чтобы представить типичные ситуации в регионах. Предметом анализа выступили различия между социальными группами в возможностях получения качественного общего образования, а также факторы, обуславливающие эти различия и их динамику. Основная гипотеза, сформулированная учеными, заключалась в предположении о том, что, исследуя российскую систему образования, можно выделить несколько наиболее распространенных (типичных) разновидностей учебных заведений, обладающих определенными сочетаниями признаков, выраженных в сравнительно высокой степени. Все обследуемые учебные заведения были поделены на группы-кластеры по схожести сочетания качеств, свидетельствующих о качестве образования, среди которых в качестве особенно значимых выделялись результативность и успеваемость, политика школы, материальная и методическая обеспеченность учебного процесса, финансирование, дополнительные образовательные услуги. Другими словами, для анализа различных «типов качества» общего образования использовалась кластерная модель. В итоге, все школы были разделены на три большие группы-кластера: худшие, средние и лучшие (по качеству образования). На следующем этапе исследования были проанализированы возможности обучения в этих школах. В частности, было обнаружено, что возможностям обучения в школах, которые по ряду критериев были отнесены исследователями к числу обеспечивающих высокое качество образования, могут препятствовать территориальный, экономический, информационный и мотивационный барьеры. В таких школах наблюдалось повышенное количество детей из городских обеспеченных семей, в которых ребенок имеет свободный доступ к Интернету и замотивирован на получение высококачественного образования соответствующим настроением родителей. К сожалению, исследователи не ставили задачу отследить социально-статусную, социально-классовую принадлежность обучающихся во всех трех видах школ. Следует отметить, что для сбора данных использовались как качественные, так и количественные методы, а результаты анализа данных позволили выработать рекомендации по снижению барьеров доступности качественного образования (Н. Зотова, Н. Матвеева, В. Солдатов, Н. Посталюк и др.) [146, с. 97]. Кроме того, на основе полученных данных был осуществлен анализ социального

самочувствия, профессиональных, социально-демографических и др. характеристик учителей, их мотивацию и возможности принимать участие в процессах внедрения инноваций в систему общего образования. То есть, по сути, оценивалась способность педагогов быть полноценными субъектами образования (А. Гаспаршвили, А. Ионов, В. Рязанцев, А. Смоленцева и др.) [76].

Можно заметить, что к концу первого десятилетия 2000-х гг. актуальность приобретают проблемы социализации, а вместе с тем, в объектив внимания исследователей попадает дошкольное образование и учреждения, его обеспечивающие. В 2007 г. в России был проведен широкомасштабный мониторинг, охвативший 14 регионов страны. В качестве респондентов выступил персонал детских дошкольных учреждений и начальной школы, а также родители их воспитанников. Качество работы этих учреждений оценивалось по объективным показателям: изучались условия и ресурсная база, измерялась степень удовлетворенности родителей работой этих учреждений и подготовкой детей к начальной школе.

Следует отметить, что исследования в рамках социологии образования всегда шли в неразрывной связи с социологией молодежи. Ведущий специалист в области отечественной социологии молодежи, Л. Г. Сокурянская является, в то же время, и автором концепции социальной субъектности. В понимании ученого, субъект – не просто активно действующий индивид (группа), его деятельности обязательно присуще самостоятельное, самодеятельное, продуцирующее те или иные социокультурные формы начало. При этом под *социальной субъектностью* понимается «сущностное качество субъекта (индивида, группы), прежде всего проявляющееся в его социально творческой деятельности» [341, с. 36–37]. Основанием субъектности выступает система ценностей и ценностных ориентаций. С учетом того, что субъектность имеет не только разные уровни проявления (личностный, групповой, институциональный), но и виды, и формы, можно заключить, что каждый ее вид и каждую форму предопределяет «своя» система ценностей и ценностных ориентаций: профессиональных, политических, семейных и т. д. В качестве примера Л. Сокурянская приводит образовательную субъектность такой социальной группы, как студенческая молодежь, отмечая, что детерминируется эта субъектность отношением представителей данной группы к образованию, как к ценности (восприятие образования как средства или как цели) и к конкретным ценностям образования. По мнению Л. Сокурянской, движущими силами социокультурной трансформации украинского общества могут выступать, и реально выступают, социальные институты, которым в той или иной степени присуще

качество субъектности. В частности, институт высшего образования вполне можно рассматривать в качестве важнейшего субъекта социокультурной трансформации в Украине, а показателями его субъектности являются адаптивно-инновационный потенциал и способность отечественной высшей школы влиять на состояние других социальных институтов и общества в целом [341, с. 40–41].

Особое внимание высшей школе в условиях трансформирующегося украинского социума уделял А. И. Навроцкий. Ученым был проделан сравнительный анализ моделей образования, характерных для традиционного, индустриального и постиндустриального типов обществ, по результатам которого сделан вывод о том, что отечественная система образования начала-середины 2000-х гг. по многим своим признакам напоминала систему образования, присущую индустриальному обществу [224].

Тематика исследований свидетельствует о том, что проблемы образования неразрывно связываются с проблемами процесса социализации молодежи. Исследуются образовательные планы, профессиональные ориентации, мотивы получения образования. К концу первого десятилетия нового века соответствующие исследования проводятся харьковскими социологами. Приблизительно в это же время аналогичные проекты осуществляются российскими социологами. В числе таковых следует упомянуть масштабный межрегиональный проект под названием «Учащаяся молодежь в экономическом пространстве» (Л. Борисова, Г. Солдатова, И. Харченко, Л. Растова).

Все чаще в работах постсоветских социологов образование анализируется с позиции социокультурного подхода, как важнейшая составляющая социальной культуры личности (Ю. Кондакова, Н. Матвеева, Н. Юртаев и др.) [146, с. 99–100]. Такие представления ложатся в основу не только теоретических конструкций и моделей, но и эмпирических исследований.

Многие исследования отечественных ученых и представителей ближнего зарубежья в последние годы акцентируют внимание на проблемах управления образованием в новых условиях, модернизации содержания и методов образования, а также повышения его качества. Эти проблемы рассматриваются, преимущественно, с позиций глобализации, развития информационного общества, перехода в эпоху постмодерна (В. Гаврилюк, Е. Подольская, Г. Шафранов-Куцев и др.) [283; 284; 412].

Довольно интересные данные исследований, проведенных в разные годы периода независимости Украины, подтверждающие тесноту связи и демонстрирующие характер взаимодействия общества и образования, в частности, роль образования в воспроизводстве, закреплении и углублении

социального неравенства, представлены в трудах украинского ученого С. Н. Оксамитной [249–251]. Подчеркивается, что во многих постсоветских и постсоциалистических странах, в том числе и в Украине, наблюдается ситуация углубления образовательного неравенства, в частности, шансов на получение более высокого уровня и более высокого качества образования, несмотря на рост общих показателей приема в высшие учебные заведения. Исследовательница приводит факты, свидетельствующие о том, что аналогичная тенденция углубления образовательного неравенства наблюдается и в России. Эти факты подтверждаются и российскими социологами, которые подчеркивают, что расслоение общества по уровню образования становится наследственным [249, с. 117]. Проследивая динамику образовательного неравенства в постсоветской Украине, С. Оксамитная опирается на данные репрезентативного социологического исследования «Занятость населения Украины» (2003–2004 гг.) и цикла исследований «Ukrainian Longitudinal Monitoring Survey» (2003–2007 гг.), проведенных Киевским международным институтом социологии.

Проделанный С. Оксамитной анализ эмпирических данных полностью подтверждает предположения об углублении образовательного неравенства среди выходцев из разной социальной среды и разных поколений. К середине 2000-х гг., с учетом представителей самого младшего, далекого от окончательного завершения образовательного процесса поколения, количество таких детей – выходцев из «класса служащих», уже достигших высшего уровня образования (53%), почти в четыре раза превышало соответствующую долю среди выходцев из рабочего класса (14,3%) и в шесть раз – среди выходцев из рабочего сельскохозяйственного класса (8,6%). Напротив, почти пятая часть детей рабочих и четверть детей украинцев, занятых в сельском хозяйстве, в целом не достигали уровня полного среднего образования. В монографии 2011 года под названием «Межгенерационная классовая и образовательная мобильность» представлены более «свежие» данные, подтверждающие, что к концу первого десятилетия 2000-х гг., ситуация немного изменилась, однако не в сторону выравнивания образовательных шансов. Массовизация высшего образования, безусловно, не могла не сказаться на расширении возможностей поступления в вуз представителей из самых разных социальных слоев, страт, классов. Однако эмпирические данные, приведенные в указанной выше монографии, свидетельствуют о том, что теперь неравенство выражается не столько в неравном доступе к более высоким образовательным уровням, сколько в неравном доступе к более качественному и престижному образованию [250, с. 118–120]. Шансы на получение качественного среднего образования

и на успешное прохождение ВНО существенно отличаются у выходцев из разных социально-классовых групп и мало связаны с отличиями в умственных способностях. В целом же, на сегодняшний день наблюдается постепенное замедление обменной (циркулирующей) образовательной мобильности между выходцами из разных социальных слоев общества. Анализ данных, проделанный С. Оксамитной, приводит ее к выводу о том, что институт образования вряд ли можно считать фактором обеспечения равенства возможностей, меритократичности процесса воспроизводства неравенства. Скорее, наоборот, с каждым годом образование все настойчивее и настойчивее перенимает на себя ведущую роль в закреплении и углублении социального неравенства.

Полностью разделяем точку зрения С. Оксамитной относительно того, что ограничение доступа определенных социально-классовых категорий к более высоким уровням образования либо более качественному образованию «фактически означает сужение благоприятной социальной перспективы, отлучение индивидов от основного канала социальной мобильности в современном обществе», что противоречит и препятствует развитию Украины, как демократического государства, и украинского общества – как общества, основанного на знаниях [249, с. 136].

Данные, представленные в монографии С. Оксамитной, приводят также к выводу о том, что чрезвычайно актуальной на сегодняшний день, в том числе и в ракурсе развития современного украинского социума, является проблема качества образования. В этом отношении представляет интерес уникальный (для социологии образования) монографический труд еще одного украинского ученого, доктора социологических наук С. А. Щудло. В монографии под названием «Высшее образование в поисках качества: Quo Vadis» формулируется наиболее оптимальная социологическая трактовка понятия «качество образования», осмысливаются проблемы состояния высшего образования, прорабатываются механизмы повышения его качества [428]. Автор опирается на материалы ряда масштабных международных, общенациональных и межрегиональных исследований, в том числе и проведенных самостоятельно, с использованием как количественных (анкетирование, формализованные интервью), так и качественных методов (автобиографический метод). В частности, речь идет об исследованиях, реализованных кафедрой социологии и социологической лабораторией Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина под научным руководством Л. Г. Сокурянской (2000–2009 гг.). Кроме того, автор опирается на данные исследования «Высшее образование как фактор социокультурных изменений: сравнительное исследование посткоммунистических

обществ», объектом которого выступили студенты Украины и Белоруссии (2005–2007 гг.; методы сбора данных – автобиографический и фокус-групповых интервью). Помимо указанных, в монографии С. А. Щудло используются данные многих других исследований, информацию о которых не считаем нужным детально представлять на этих страницах, подчеркнем лишь, что эмпирическая база монографии, о которой идет речь, достаточно солидная. В итоге автор приходит к выводу, что реформы отечественной системы образования привели к хаотичному смешению в ее нынешнем образе рудиментов советского периода и новых элементов, которые нередко входят в конфликт друг с другом, вызывая противоречия, затрудняющие ее функционирование. К первым можно отнести следующие: доминирование репродуктивной образовательной модели, централизованное и иерархизированное управление образованием, в том числе и ее финансирование, отношение к образованию, как к затратной, но неприбыльной отрасли. Обновление отечественной системы образования связано с присоединением к Болонскому процессу, формированием рынка образовательных услуг, ростом и укреплением негосударственного, коммерческого сектора образования, распространением дистанционных форм обучения, развитием компетентностного подхода, появлением органов студенческого самоуправления, повышением уровня образовательной мобильности и др. Анализ данных, полученных в ходе указанных выше и других исследований, приводит автора к выводам относительно того, что украинцы достаточно высоко оценивают роль образования в жизни человека. Высокая оценка значимости образования поднимает планку и в отношении общественных и индивидуальных требований к его качеству. В то же время, результаты эмпирических исследований, на которые опирается С. Щудло в своей монографии, свидетельствуют о том, что в зеркале общественного мнения система украинского образования выглядит, мягко говоря, не очень «привлекательно», а качество отечественного образования оценивается украинцами довольно низко. Кроме того, проведенный анализ данных позволил сделать вывод о том, что оценка (высокая/средняя/низкая) качества образования, получаемого студентом-респондентом, зависит от специальности, которой он обучается, курса обучения, академической успеваемости и включенности в трудовую деятельность. Чем лучше учится студент – тем выше он оценивает качество получаемого образования. Кроме того, чем ближе студент к завершению обучения, тем ниже средние показатели его оценки качества получаемого образования. Дело в том, что к тому моменту уже многие студенты имеют опыт трудовой деятельности (как минимум, в рамках производственной практики), и поэтому, возможно, в большей степени ощущают разрыв между

теми знаниями, которые они получили в стенах родного вуза и тем, что от них требует конкретный работодатель и рынок труда в целом. Чем сильнее студент мотивирован на учебу и активный труд, тем выше его требования к качеству образования [428, с. 221–224].

Однако С. Щудло не останавливается на констатации фактов, подтверждающих, что качество отечественного образования оставляет желать лучшего, но и пытается найти пути повышения этого качества. Одним из таких путей, наиболее оптимальным, с точки зрения автора, является совершенствование системы профессиональной подготовки педагогов. По мнению исследовательницы, современные педагоги в большинстве своем не обладают необходимыми компетенциями, позволяющими в полной мере раскрыть творческий потенциал обучающихся, удовлетворить в полной мере их потребности в знаниях, умениях, навыках, которые могли бы пригодиться в реальной жизни и дальнейшей профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, обращение внимания социологов к личности педагога и его роли, как основного субъекта образовательного процесса, детальный анализ проблем, связанных с недооценкой этой роли, что выливается в снижение качества образования, являются одним из важнейших достояний монографии С. Щудло. Дело в том, что обращение к педагогу как субъекту образовательного процесса, переводит нас из поля констатации фактов, свидетельствующих о «не очень хорошем» состоянии отечественного образования, в поле конкретных действий по изменению этого состояния. Другими словами, факты, свидетельствующие о необходимости повышения качества отечественного образования, требуют от исследователя, предъявляющего эти факты, ответа на вопрос: «И что теперь делать?». Разговор о необходимости повышения качества образования, эффективности его функционирования на благо индивида и общества, обязательно должен иметь логическое продолжение с выходом на конкретные рекомендации, в том числе, и в отношении управления образованием. В современной научной литературе есть работы, посвященные управлению образованием. Однако все они имеют весьма посредственное отношение к социологии. С нашей же точки зрения, именно социология, как наука о социальном взаимодействии, должна стать методологической основой управления образованием, ибо система образования строится на взаимодействии. Попытка социологической концептуализации модели управления высшим образованием в Украине была осуществлена украинским ученым Д. Е. Швецом [415]. Его монография, под названием: «Концептуализация социально-институциональных основ управления системой высшего образования в Украине», является довольно интересным и полезным научным трудом. Однако из области

внимания автора ускользает социальное взаимодействие и роль педагога как ключевого субъекта этого взаимодействия в образовании, а стало быть, и процесса управления образованием. На наш взгляд, эффективное управление образованием в условиях современного социума должно обязательно сопровождаться разработкой современных социально-педагогических технологий, ориентированных на развитие личности, ее творческого, деятельностного потенциала.

В целом же, как видим, в отечественной социологии образования особое внимание уделяется высшей школе, в то время, как средняя школа, а тем более, дошкольное образование остаются без внимания, что в очередной раз подтверждает фрагментарность отрасли. В то же время, в частности, исследования С. Оксамитной, свидетельствуют о том, что проблемы современного образования коренятся не столько на уровне высшего, сколько на уровне среднего или даже начального школьного и дошкольного образования. Для разрешения этих проблем необходимо комплексное, целостное системное видение образования, требующее соответствующих концептуальных разработок, о чем пишут многие российские и украинские социологи (Н. Матвеева, А. Осипов, В. Тумалев, И. Фрумин, В. Чепак, С. Щудло и др.).

Среди последних работ украинских ученых, посвященных собственно теоретическим разработкам в области социологии образования, следует выделить монографию доктора социологических наук В. В. Чепак [403]. Автор подчеркивает, что глобальные социальные изменения, связанные с переходом от эпохи модерна к постмодерну, требует от ученых выдвижения новых целей, достижению которых способствовало бы разрешение новых, исследовательских задач. На наш взгляд, вполне справедливым является замечание автора относительно необходимости переосмысления теоретического наследия социологии образования, его пересмотра под иным углом зрения, реконцептуализации с целью создания новых теоретических конструкций и моделей, обладающих максимальной или, как минимум, большой объяснительной силой в отношении процессов, происходящих в современном социуме, в частности, процессов, связанных с кардинальным изменением образования. Осознание этой необходимости и побудило В. Чепак к написанию своей монографии, на страницах которой представлены результаты анализа социально-исторических предпосылок становления социологии образования, а также наработок классиков и современников мировой социологической мысли относительно роли образования в развитии общества. Кроме того, раскрыт потенциал этих наработок в отношении перспектив развития современной социологии образования. В заключении

монографии В. Чепак выражает надежду, что ее работа может послужить выработке комплексного межпарадигмального, междисциплинарного, межотраслевого подхода к рассмотрению образования, который предполагал бы интеграцию системных, институциональных и деятельностных идей. Эта задача, по мнению автора, является одной из самых важных для современной социологии образования, но, тем не менее, на сегодняшний день остается неразрешенной [403, с. 280–281]. Хочется выразить убежденность, что эта надежда В. Чепак оправдалась сполна. Монография, о которой шла речь выше, действительно, является значимым трудом в отечественной социологии образования, с учетом того, что ее автору удалось проделать огромную работу по систематизации существующих социологических теорий и концепций образования, заложив тем самым надежный базис дальнейшим теоретико-методологическим разработкам.

Подводя черту под всем, сказанным в рамках данного подраздела, подчеркнем, что с вхождением в новый век и приближением к нашему времени, происходит существенное усложнение целей и задач социологии образования, по сравнению с теми, которые ставились на начальных этапах ее развития. В связи с этим, российские социологи Я. У. Астафьев и В. Н. Шубкин еще в 1996 г. прогнозировали этой отрасли социологического знания переход к активному использованию качественных методов исследования. Ученые настаивают на том, что количественные пропорции сегодня имеют вторичное значение, ввиду того, что «институт образования ... как бы расщепляется на функцию, открытую (задачу освоения знаний, навыков, социализации) и функцию латентную (наделение человека определенным статусом, воспроизводство социального неравенства)» [13, с. 176]. И именно вторая функция, по мнению ученых, является областью приложения усилий современных социологов. Без учета скрытых реалий образования невозможно понять и оценить его роль в социокультурном воспроизводстве, которая является одной из главных ролей. Либерально-демократическая модель социального устройства, на которую ориентируется каждое развитое государство современного мира, в идеале, не допускает социально-статусного воспроизводства по аскриптивному (наследственному) признаку. Тем не менее, это происходит, в том числе и прежде всего, за счет замаскированного, но не менее четко работающего механизма селекции в системе образования. Этот латентный процесс и его признаки невозможно выявить и отследить с помощью традиционных и привычных отечественной социологии массовых количественных замеров. Поэтому, соглашаясь с мнением упомянутых выше российских социологов, подчеркнем, что исследовательские перспективы социологии образования –

за качественной методологией, ее развитием и разработкой новых исследовательских методик и стратегий с использованием качественных методов, возможно, даже, позаимствованных у других наук (психологии, социолингвистики и др.).

Если ориентироваться лишь на законы спроса и предложения на рынке труда, на кадровые потребности системы производства и отдельных ее субъектов (предприятий, компаний частного бизнеса, например), можно забыть о «справедливости» и демократических принципах воспроизводства социального неравенства, о равных шансах на свободу вертикальной мобильности у представителей разных социальных групп, слоев, классов. Именно поэтому современная социология образования не может и не должна рассматривать систему образования только лишь как «придаток» производства.

И, нужно заметить, современные социологи стараются соответствовать этому утверждению. В то же время, они признают, что для активного внедрения качественных методов в исследовательскую практику социологии образования необходима более-менее целостная теория и стройная методология социологии образования, которая, к сожалению, в отечественной науке отсутствует. Именно поэтому исследовательские практики современной социологии образования активно ориентированы на теоретические поиски, разработку таких социологических теорий и концепций образования, построение таких теоретических моделей, которые соответствовали бы вызовам современного социума.

Теоретические наработки известного российского социолога В. Н. Нечаева, в частности, его социо-коммуникативный подход к рассмотрению образования, который сосредотачивал внимание на процессе учения и взаимодействии обучающего и обучающегося, легли в основу дальнейшего теоретизирования в этом ключе, вызревания категории «субъектности» участников образовательного процесса (С. Григорьев, Н. Матвеева и др.) [96] и «социальных компетенций» субъектов образовательного процесса (Е. Пряикова и др.) [304; 305]. Развиваются и углубляются представления об образовании как социальной системе, носящей институциональный характер и обладающей рядом специфических функций, многоуровневой структурой и социальной организацией (В. Добренков, Г. Зборовский, В. Нечаев, А. Осипов и др.). Переосмысление актуальных проблем современного образования привело к разработке объектно-субъектного подхода, сквозь призму которого образование представляется, как инерционная социальная система, основанная на взаимодействии субъектов с целью развития и реализации социальных качеств человека (Н. Матвеева) [214]. Теория

социальной инерции образования, развитая Н. А. Матвеевой, на наш взгляд, необычна и довольно интересна. Мы привыкли слышать и читать о том, что образование слишком медленно меняется, не поспевая за динамикой социума. Однако мало кто из нас задумывался о том, что чрезмерные мобильность и изменчивость для системы образования не менее разрушительны, чем ригидность. Н. Матвеева представляет инерцию, как «закономерное свойство социальной системы устойчиво функционировать и поступательно развиваться, благодаря которому упорядочиваются прямые воздействия внешней среды и сохраняется целостность системы за счет воспроизводства функций, структуры, потенциала и форм взаимодействия социальных субъектов как элементов данной системы» [146, с. 99]. Для наших рассуждений эта теория представляет особое значение, так как она существенно дополняет и углубляет представления об образовании как большой открытой социальной системе, за счет теоретического оформления идеи о важности и значимости тех системных свойств, которые не позволяют системе образования распасться, укрепляют ее способность оказывать сопротивление внешним влияниям и потокам, многочисленность и хаотичность которых могут быть опасными для целостности системы. В то же время, в работах Н. Матвеевой в большей степени внимание акцентируется на тех системных свойствах, которые обеспечивают сопротивление системы образования влияниям извне. Вопросы, касающиеся обратного влияния (образования на среду), не затрагиваются. Традиционно это влияние раскрывает функциональная модель образования, как мы уже писали в начале второго раздела данной монографии. И на сегодняшний день эту модель можно считать достаточно проработанной в теоретико-методологическом плане не только в классической, но и в современной социологии (В. Журавский, В. Иванова, А. Осипов, С. Шаронова и др.) [125; 145; 254; 411]. Однако функциональная модель образования является неким идеальным теоретическим конструктом, который на сегодняшний день обладает слабой объяснительной силой в отношении тех процессов, которые происходят в современном образовании, и тех вопросов, которые связаны с невыполнением образованием большинства своих функций. Большую объяснительную силу в этом отношении, на наш взгляд, будет иметь такая теоретическая модель образования, которая обращена к системным свойствам образования, укрепляющим не только (и не столько) способность сопротивления внешним влияниям, сколько способность оказывать влияние на внешнюю среду (другие подсистемы общества и общество в целом). Именно через это влияние раскрываются способности и возможности образования вызывать изменения в обществе. Такой моделью, на наш взгляд, является системно-

кодовая модель взаимодействия общества и образования, подробному описанию которой были посвящен подраздел 2.1.5 данной монографии.

В заключение, считаем необходимым подчеркнуть, что, раскрывая на этих страницах особенности становления и развития социологии образования в пространственной и временной локальности современной Украины, мы не ставили перед собою цель упоминания как можно большего количества ученых советского и постсоветского периода, как и перечисления абсолютно всех научных достижений и открытий, совершенных этими учеными. Мы обратились к рассмотрению научной деятельности тех из них, чьи научные труды наиболее ярко демонстрируют взаимодействие общества и образования, их тесную взаимосвязь и способность взаимно влиять друг на друга, взаимно изменяться. Результаты исследований, проведенных этими учеными, подтвердили, что образование становится «плацдармом» и средством воспроизводства и закрепления социального неравенства. Причем, с течением времени ситуация не только не улучшилась в сторону социальной справедливости, но и критически усугубилась, особенно в период глобального социального, экономического, политического кризиса 1990-х, вызванного распадом СССР.

Анализ современных работ в области социологии образования позволяет выделить несколько четко прослеживающийся тенденций научной мысли относительно взаимосвязи общества и образования:

- развитие представлений об образовании как большой открытой социальной системе, взаимодействие которой с обществом сегодня наиболее точно может быть описано в терминах синергетики; соответственно, концентрация внимания на системных свойствах образования, особенно тех, которые не позволяют системе распасться, укрепляют ее способность оказывать сопротивление внешним влияниям и потокам, многочисленность и хаотичность которых могут быть опасными для целостности системы; в то же время, как уже отмечалось выше, недостаточным является внимание к тем системным свойствам, которые укрепляют способность системы оказывать влияние на внешнюю среду (другие подсистемы общества и общество в целом);

- смещение внимания на микроуровень социального взаимодействия в образовании; объектом такого внимания становятся отдельные учебные заведения: детские комбинаты, школы, университеты и т. п., как особые образовательные среды и пространства взаимодействия;

- увлеченность современных ученых, работающих над проблемами образования, трудами американских и западноевропейских ученых (Б. Бернштейна, П. Бурдьё, И. Иллича, П. Мак-Ларена, Ж.-К. Пассрона,

П. Фрейре, М. Эппла, М. Янга и др.), давно признавших существование скрытых реалий образования, которые не менее активно задействованы в воспроизводстве культуры, социальной структуры и других социальных процессах и требуют тщательного изучения со стороны социологов. В противном случае, социология образования обречена на постоянную неполноценность и прикладную несостоятельность. Среди постсоветских исследователей, развивших в своих научных трудах идеи неявной педагогики, скрытой учебной программы и подобные идеи, следует выделить В. Дудину, А. Полонникова, И. Фрумина, Е. Ярскую-Смирнову и др. Содержание работ этих и многих других ученых раскрывалось в деталях в одном из предыдущих подразделов данной монографии. Однако тут же отметим, что эти работы носят теоретико-методологический характер, в то время как эмпирические исследования неявной, невидимой стороны образования находятся, в лучшем случае, в зачаточном состоянии.

В целом же можно сказать, что в плане социологической теории образования определенные подвижки наблюдаются, чего нельзя сказать о практиках верификации конкретных теоретических конструкций с помощью эмпирических исследований. Несмотря на большой объем выполненных эмпирических исследований, их основными чертами остается тематическая фрагментарность и слабая практическая результативность.

Делая итоговый вывод относительно перспектив развития современной социологии образования и методов исследования образования, следует отметить, что в виду существования его скрытых, невидимых реалий и необходимости исследовать эту неявную сторону, нельзя обойтись без применения качественных, а также нетрадиционных для социологии методов исследования, которые могут оказаться весьма результативными. Более конкретно об этих методах и их результатах речь пойдет в следующем подразделе монографии.

2.2.2. Исследовательские практики «понимающей» социологии образования

Мы должны научиться тому, как переводить самые абстрактные проблемы в совершенно практические научные операции, что предполагает, как мы увидим, весьма своеобразное отношение к тому, что обычно называется «теорией» или «эмпирией».

П. Бурдье

Очень часто социологи нацеливают свою исследовательскую деятельность на подтверждение очевидного. Это может иметь научную и практическую ценность, особенно в тех случаях, когда очевидное не признается реальным в силу идеологических либо каких-то иных причин. Например, когда научные труды молодого ученого, посвященные насилию в школах, отвергаются более зрелыми и влиятельными коллегами (от мнения которых, кстати, зависит его дальнейшая научная карьера), потому что «в наших школах нет и не может быть насилия». То же самое можно сказать и о проблеме неравенства в образовании. Учеными 1960-х гг. было затрачено очень много усилий на то, чтобы показать и доказать, что социальное неравенство, связанное с аскрипцией, недопустимое в советском обществе, идеологически претендующем на полное равенство всех граждан, все же существует. Этими учеными и была заложена методология, которая послужила так называемым «предконструированным агрегатом» для многих последующих социологических исследований образования, служит таковым и сейчас. Считаю небезосновательной обеспокоенность П. Бурдье, который предостерегает социологов, желающих докопаться до истины, от обращения к «предконструированным агрегатам», как кем-то когда-то придуманным методам исследования. И первые, и вторые представляют собой доксу, которую социолог-исследователь принимает на веру как некую данность, прописную истину, безоговорочно руководствуясь ею в проведении собственного исследования, потому что «так принято в социологии», и отвергая все, что «не принято». А ведь времена меняются, меняется и общество, а значит и методы его исследования также нуждаются в постоянном обновлении, переосмыслении.

Если задуматься, то в наше время не нужно быть социологом для того, чтобы увидеть, что, к примеру, проблема несправедливого неравенства

в образовании, действительно, существует. Тем более, с учетом коррумпированности системы образования. Каждый учитель, не будучи социологом, скажет, что ребенок, растущий в «неблагополучной» семье или же в семье, в которой родители заняты проблемой выживания (в прямом смысле этого слова), имеет значительно меньше шансов хорошо учиться, так как программа начальной школы рассчитана на активную включенность родителей или других взрослых (бабушек/дедушек, сестер/братьев, репетиторов, нянь и пр.) в процесс ее усвоения ребенком. Низкая успеваемость в начальных классах школы влечет за собой образовательные неудачи на следующих этапах обучения. Следовательно, шансы на получение высоких баллов ВНО, а значит и поступления в престижный вуз, у выходцев из «неблагополучных» или малообеспеченных семей, весьма ограничены. На социологическом языке это звучит примерно так: разные социальные группы обладают неравным доступом к социально значимым ресурсам, а представители этих групп неравными шансами на оккупацию тех или иных позиций в социальном пространстве.

Если разобраться, то практически каждый родитель, имеющий ребенка школьного возраста, не будучи при этом социологом, прекрасно знает о проблеме неравного доступа, в том числе и к престижному высококачественному образованию. Именно поэтому многие из них прилагают максимум усилий, вкладывают максимум средств для того, чтобы их дети были конкурентоспособными сначала в образовании, а затем и в профессиональной жизни. Однако для этого нужно иметь соответствующие ресурсы: силы (для затрат усилий) и средства (для вложения средств), а также осознание «выигрыша» от всех этих затрат.

Все исследования по типу тех, которые были проведены В. Шубкиным, М. Титмой и подобные им, по сути, работают на подтверждение существования очевидной проблемы: неравенства в образовании, вернее, неравного доступа к образованию и неравных возможностей вертикальной мобильности в образовании (а затем и социально-статусной мобильности) представителей разных социальных групп, выходцев из разных социальных слоев. Вклад этих исследователей в науку весьма весом, так как они обеспечили нас фактами (конкретными показателями, индексами и т. п.), не только подтверждающими существование проблемы неравенства, но и позволяющими оценить его глубину, проследить динамику. Результаты этих исследований констатируют факты, свидетельствующие о существовании проблемы, но не позволяют увидеть в полной мере, понять и осознать сущность этой проблемы и, как следствие, перейти в плоскость ее разрешения.

В одной из своих работ, посвященных рассмотрению ошибок, которые допускает (может допустить) социолог, проводя социологические исследования, П. Бурдьё выдвигает обвинение «позитивистам» в чрезмерной увлеченности объективным (группами и индивидами) – реальностями, которые можно «потрогать руками», в то время как без внимания остаются отношения и опыт восприятия. Не доволен ученый и «этнометодологами», которые демонстрируют прямо противоположные по своей сути исследовательские практики, удовлетворяясь лишь описанием опыта восприятия, которые не заморачиваются вопросами, касающимися социальных условий, делающих это восприятие возможным. Другими словами, социологическим исследованиям катастрофически не хватает концептуальной целостности. Современная социология как наука, претендующая на объяснение, значительно проигрывает от того, что не может (или не хочет) выводить соответствия между социальными и ментальными структурами, объективными структурами мира и когнитивными структурами, с помощью которых последний постигается. Со слов П. Бурдьё, современные исследователи общества «только и делают, что повторяют самые традиционные вопросы самой традиционной философии относительно реальности» [48, с. 36]. Ученый пишет: «...Будь оно большим или маленьким, социологическое исследование – это нечто почти столь же серьезное, сколь и трудное, чтобы мы могли позволить себе принять неверно истолкованную научную жесткость – возмездие разума и изобретательности – за научную строгость и таким образом лишая себя той или иной возможности выбирать из всего арсенала интеллектуальных традиций нашей дисциплины или близких к ней антропологии, экономики, истории...» [48, с. 14].

Известный российский социолог В. А. Ядов отмечает, что предметная область современной социологии переосмысливается с точки зрения поиска иной «клеточки» или аналитической единицы «социального». В классической социологии в качестве таких единиц выступали те или иные структурные формы «общественного целого» – социальные институты, общности, нормативные образцы культуры и т. д. В постмодернистском подходе этой «клеточкой социального становится событие как действие общественного субъекта, или социального агента, в смысле деятельного, творческого начала, включенного в сложную систему социальных взаимосвязей» [431, с. 26–27]. В плане практической значимости результатов социологических исследований особую важность приобретает *понимание* смысла такого действия, равно как и любого социального взаимодействия. Получается, что современная социология, для того, чтобы быть полезной обществу и идти в ногу со временем, должна сместить свои исследовательские интересы в плоскость

понимающей социологии. Согласно принципам понимающей социологии, эти интересы должны быть связаны не только с анализом непосредственных субъектов социальной активности, но и с объяснением смысла их социальных действий, который не просто привносится извне, но порождается и переживается самим субъектом и обязательно соотносится с возможными действиями других. Переплетение таких соотношений образует «смысловую связь поведения», как считал М. Вебер – основоположник понимающей социологии. Среди известных социологов, социальных ученых, сторонниками понимающей социологии были Г. Блумер, Г. Зиммель, Ф. Знанецкий, Н. Кареев, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Струве, Ю. Хабермас, А. Шюц и др. Все они считали, что не просто акт действия, а смысловая связь поведения является непосредственным предметом социологического изучения, задача которого, интерпретируя, понимать социальное действие, что позволяет точнее познать социальную реальность.

В понимающей социологии отчетливо прослеживаются три версии, ориентированные на разные аспекты понимания, выстраивающие разные его модели:

1) рационально-натуралистическая («объективно-понимающий» подход К. Поппера; «точка зрения понимания», свойственная теориям «социального действия» Т. Парсонса, Р. Макайвера и др.);

2) диалектически-эклетическая (критическая теория Ю. Хабермаса; неокантианская герменевтика К.-О. Апеля);

3) дескриптивная (понимающая социология А. Шюца; лингвистическая социология П. Уинча).

Общим для всех трех версий является смещение исследовательского интереса на микроуровень социального взаимодействия, разворот от общества к личности, как непосредственному субъекту социальной активности.

Несмотря на авторитет М. Вебера и значительный вес его вклада в развитие современных представлений об индивиде и обществе, о социальном взаимодействии, далеко не все социологи (особенно позитивистски настроенные) поддерживают идеи понимающей социологии, утверждая, что «понимание» – это больше философская или психологическая категория, а споры о сознании, когниции, внутреннем содержании и смысле действия не имеют отношения к социологии. На наш взгляд, подобные утверждения являются ошибочными. Согласимся с доктором философских наук Ю. Л. Качановым, который в одной из своих работ, ссылаясь на М. Хайдеггера, указывает на «наивную слепоту» современной социологии, связывая это состояние с тем, что социология «не исследует социальные смыслопорож-

дающие структуры, которым социологические очевидности обязаны своим существованием» [156, с. 4]. Ввиду невнимания к этим структурам, лишается всякого права на существование весь круг проблем, связанных с изучением человеческого, личностного фактора в социально-историческом процессе, что для современной социологии, как науки, призванной давать адекватное объяснение реалиям социальной жизни, является недопустимым. Ибо современные реалии выдвигают на первый план формирование личности, как субъекта социальных процессов и отношений, несмотря на то, что для эпохи постмодерна, в которую, как считают некоторые специалисты (Ю. Нарижный, Е. Подольская, И. Предборская и др.), мы переходим, характерна «смерть» субъекта. Условия постмодерна ставят под сомнение способность человека целенаправленно, сознательно преобразовывать действительность, поскольку отвергается сама возможность постижения объективной действительности. Получается, что ни один человек не знает достоверно, какова реальность на самом деле, что ставит под вопрос ее осознанное целенаправленное преобразование. Однако мы имеем более оптимистические взгляды на этот счет. Вслед за П. Штомпкой, В. Ядовым, Л. Сокуржанской считаем, что ситуация постмодерна не ограничивает, а наоборот, создает и расширяет «поле возможностей» индивидов и групп для реализации их активности, проявления субъектности. Подчеркнем, что это не просто возможность, а целое поле возможностей. Именно эта поливариантность, и многовекторность социального развития «утверждает приоритет социальных субъектов как деятелей, активно формирующих формы их социального бытия с учетом всего контекста природных и социальных условий [341, с. 36; 431, с. 13].

Осознание нового этапа человеческой жизнедеятельности, как социальной трансформации в виде появления феномена глобальной культуры, определяет новый вид социализации индивидов в современном мире. Это предполагает усиление значимости и реализации на практике методологических конструкций в контексте понимающей социологии М. Вебера. Современная социология образования тоже должна быть «понижающей», чтобы дать понимание того, что нужно делать, чтобы вывести образование из кризисного состояния. Понижающая социология М. Вебера сосредоточена на исследовании механизмов достижения взаимопонимания в процессе социальной коммуникации, которое достигается при адекватности взаимных интерпретаций. А значит, внимание социолога должно быть сконцентрировано именно на образовательной коммуникации.

Актуализация внутренних, смысловых аспектов опыта и социального действия в рамках понимающей социологии приводит к необходимости

обращения исследовательского внимания к анализу культуры как области объективации смыслов, «предзадающей» возможность конституирования индивидом самого себя как целостности, организующей возможность понимания им своего собственного «Я» (в этом отношении понимающая социология близка символическому интеракционизму Жд. Г. Мида). Образование также имеет «свою» культуру, следовательно, каждое учебное заведение, как и образование в целом, может рассматриваться, как смыслопорождающее и объективирующее смыслы. Однако процессы смыслопорождения и объективации смыслов берут свое начало на этапе первичной социализации – в семье. В связи с этим, социолога, интересующегося проблемами образования, должны интересовать: 1) особенности среды смыслопорождения, методы и средства объективации смыслов; 2) проблемы преемственности смыслов, порождаемых в семье и в образовании, как и методов и средств порождения этих смыслов, т. к. успех в образовании во многом определяется именно этой преемственностью.

На фоне всех других ученых, разрабатывающих проблематику понимающей социологии, М. Вебер выделяется еще и тем, что именно он предложил рассматривать понимание как процедуру (метод), предваряющий и делающий единственно возможным социологическое объяснение. Средством понимания (понимающего истолкования) выступают логически конструируемые идеальные типы, обеспечивающие понимание через узнавание в легитимизируемых и санкционируемых культурой типизациях. Понимающая социология предполагает поворот к личности, «онтологизацию» социологического познания, что позволяет вырваться из абстрактных теоретических лабиринтов, обратить внимание на живого человека, его социальное окружение, поставить вопрос о смысле и общей картине социального мира глазами этого человека и открывает пути объединения микро- и макроуровней социологии. Социолог не может довольствоваться и ограничиваться исключительно количественными методами исследования. Осознание этого обстоятельства повлекло за собой бурное развитие в современной социологии качественных методов и формирование ряда новых направлений (визуальная социология, социология тела, социология эмоций, когнитивная социология и др.). То же самое можно сказать и о современных методах исследования образования.

Как мы уже писали на страницах данной монографии, А. Астафьев и В. Шубкин еще в начале 1990-х гг. прогнозировали расширение методов исследования образования за счет активного внедрения качественных методов, в том числе и позаимствованных у других наук (антропологии, психологии, филологии и прочих). Ученые видели в таком расширении

исследовательской практики насущную необходимость для развития социологии образования, считая, что это не та отрасль социологического знания, которая может ограничиваться только лишь количественными замерами, тем более, с учетом того, что ее новыми задачами является изучение процессов, связанных с порождением и объективацией смыслов социального (взамо)действия в системе образования как коммуникационной системе.

Следует отметить, что американские исследователи в числе первых почувствовали необходимость внедрения нетрадиционных методов в исследовательскую практику социологии образования еще на заре 1960-х гг. Как раз в эти годы в США начинается период масштабных образовательных экспериментов, толчком к которым послужила увлеченность ученых новаторскими идеями, теориями, подходами, инновационными методами исследования. Несмотря на то, что в начале подраздела 2.2 мы ставили цель изучить исследовательский опыт, близкий украинскому (в пространственно-временном понимании близости), тем не менее, говоря о нетрадиционных для отечественной социологии образования методах исследования, не можем не упомянуть Кэмбриджско-Сомервельский психолого-педагогический эксперимент, преследовавший очень амбициозную цель : овладеть «искусством выращивания идеальной личности», выявить условия, максимально влияющие на результаты образовательного процесса и жизненный успех обучающихся. Объектом исследования выступили мальчики-школьники в возрасте от 5 до 13 лет (n=250), которые вошли в состав экспериментальной группы. Дети были погружены в идеальные с методической точки зрения условия обучения. Была существенно усилена индивидуальная составляющая образовательного процесса (велась работа с репетиторами и психологами). Специалисты работали не только с детьми, но и с членами их семей. Кроме того, обеспечивалась насыщенность внешкольной жизни (качественный отдых в летних лагерях, занятия спортом, участие в молодежных организациях и др.) [310; 311]. Наблюдение за членами экспериментальной группы велось более сорока лет, то есть закончился эксперимент относительно недавно. Однако результатами эксперимента исследователи были весьма разочарованы, так как, вопреки выдвинутым гипотезам, их «подопытные» не стали ни гениями, ни знаменитостями. Более того, процент преступников, наркоманов, разведенных, одним словом, людей, чья жизнь не сложилась, в экспериментальной группе был высок, по сравнению с контрольной группой¹⁶. В итоге ученые пришли к выводу, что

¹⁶ Подробно результаты эксперимента описаны в книге под названием «Человек и ситуация: перспективы социальной психологии», авторами которой являются известные американские психологи Л. Росс и Р. Нисбетт.

ни богатейшее методологическое оснащение образовательного процесса, ни изощренный инструментарий не решат проблемы личностного развития. Истинное образование требует чего-то еще, что было упущено или даже пострадало в ходе эксперимента [517, с. 177].

Факты, свидетельствующие, что на образовательный результат в наименьшей степени влияет то, что принято считать самым важным: материальная база, правила внешнего распорядка, содержание предметных курсов, были подтверждены и результатами другого исследования, проведенного английскими психологами, социологами и педагогами. Эксперимент носил название «Двенадцать тысяч часов» («Twelve Thousand Hours»). Его методология была ориентирована на поиск так называемых «скрытых факторов» образовательного процесса, а по сути, проявлений и доказательств влияния неявной педагогики (скрытого куррикулума, скрытой учебной программы и т. п.) [534, с. 12–14]. В объектив исследовательского внимания попало несколько школ, расположенных в разных частях Великобритании. Анализу подверглась (как и в описанном выше эксперименте) их материальная база, особенности организации учебного процесса, контингент учащихся. Однако помимо этого, уделялось внимание таким специфическим вопросам, как стиль работы учителя на уроке, практикуемая система поощрений и наказаний, психологический климат в ученических и педагогических коллективах и др. Использовались методы наблюдения, индивидуальных интервью (с педагогами, учениками, представителями дирекции и администрации учебного заведения). Основная цель исследовательского проекта заключалась в том, чтобы увидеть, прочувствовать и сконструировать системную и целостную модель учебного заведения, которая включала бы в себя не только очевидные структурные составляющие, но и незаметные и неочевидные составляющие (ценностные, деятельностные, дискурсивные), связанные с практиками учителей (педагогов). В результате эксперимента вывод был сделан, в принципе, ожидаемый: жизнь школы и содержание учебного процесса представляют собой сложную систему взаимосвязей, некий «одушевленный этос» учебного заведения. Несмотря на общность для всех этих школ официальной программы обучения, каждое отдельное учебное заведение заметно отличалось от всех остальных как своим «этосом», так и результатами образования. Было выявлено, что «хорошие» школы лучше действуют на «похожих» детей, чем «плохие». В то же самое время, так и не удалось однозначно определить, что конкретно делает «хорошую» школу хорошей. Следовательно, так и не удалось сформулировать конкретные рекомендации, некий свод правил и общих требований относительно того, как должна быть организована жизнь в школах (особенно

ее «неявная» сторона), чтобы образовательный процесс давал высокое качество.

По результатам исследования ученые сделали вывод, что каждое учебное заведение как будто бы содержит «некую тайну», связанную, в первую очередь, с личностью педагога. Кроме того, специфика деятельности каждого учебного заведения и результаты образовательного процесса, протекающего в этом заведении, все-таки имеют довольно сильную взаимосвязь с системой ценностей и особенностями отношений, принятых на уровне всего общества (государства). Кстати, отчет по результатам указанного выше проекта готовил Б. Бернштейн, который дал ему довольно пессимистическое название: «Изменения в образовании не могут компенсировать отсутствия изменений в обществе». В отчете было сформулировано так называемое кумулятивное (комбинационное) правило: достичь положительных изменений в школьной практике невозможно путем усовершенствования какой-нибудь одной или нескольких проблемных сторон. Целью педагогической работы не может быть постоянное усовершенствование учебных программ по отдельности (друг от друга) взятым учебным дисциплинам. Безрезультатными могут оказаться и усилия, затраченные педагогами на налаживание взаимопонимания со своими воспитанниками или коллективной работы в классе, если эти усилия не координируются между собой и никак не коррелируют с неявной педагогикой, скрытой учебной программой. Ничто из перечисленного не может само по себе обеспечить существенное отличие в результатах одной школы от другой. Хотя эксперимент показал, что «хорошие школы» отличаются особой целостной культурой, и именно построение целостной культуры, зависящее, как правило, от ведущей авторитетной личности или педагогического сообщества единомышленников, является главным ориентиром и смыслом школьной работы [311].

Следует отметить, что приблизительно в это же время, т. е. в период 1960–1970-х гг., аналогичные исследования проводились и в СССР. Однако инициаторами и научными руководителями этих исследований были не социологи, а исключительно психологи и представители педагогической науки. Чем занимались социологи, какого рода были их исследования, мы детально описали в предыдущем подразделе данной монографии, в контексте рассмотрения особенностей развития отечественной социологии образования.

По сути, как Кэмбриджско-Сомервельский психолого-педагогический эксперимент, так и исследование английских ученых под названием «Двенадцать тысяч часов» – проекты, привязанные к микроуровню социального взаимодействия. К сожалению, согласно позитивистски

ориентированной социологической традиции советского периода, подобные проекты считались несоциологическими, не заслуживающими того, чтобы социология, как наука, использующая математические методы и оперирующая фактами, растрачивала свой исследовательский потенциал на то, с чем вполне успешно справятся психологи и педагоги-методисты.

Странно, конечно, что на фоне повышенного интереса социологов к проблемам социализации личности, проблемы личностно развивающего обучения ими игнорировались. Этими проблемами были чрезвычайно озабочены психологи. Исследовательский коллектив, в который вошли известные на сегодняшний день авторы популярных образовательных методик В. Давыдов и Д. Эльконин, вплотную занялся изучением проблем развивающего обучения. Важным является и то, что исследования этого коллектива имели прикладные цели, однако внимание концентрировалось не на конкретных методиках и приемах обучения, а на организации особой развивающей среды, помещение в которую ребенка обеспечивало всестороннее становление его личности во всех проявлениях (социальном, нравственном, коммуникативном и прочих). Была предпринята уникальная попытка конструирования *класса, как целого, во главе со взрослым педагогом-лидером*. Эксперимент проводился одновременно на нескольких базовых площадках, в качестве которых выступили школы Москвы, Тулы, Медного и Харькова. Сначала на экспериментальное обучение переводилась начальная школа, затем – средняя, а после – старшая. Результаты исследования отслеживались на протяжении длительного временного периода после окончания школы участниками эксперимента. Основные выводы не опирались на строгие статистические данные и были представлены в виде оценочных суждений по типу следующего: «... В течение последующих 20 лет, вплоть до кризиса среднего возраста ... большинство из бывших учеников классов развивающего обучения решали свои жизненные проблемы без неврозов и агрессии. В случае необходимости меняли профессию, строили нормальные семейные отношения (процент разводов оказался в 10 раз меньше, чем в целом по стране). И после окончания школы учебная общность остается «незримым духовным колледжем», нерасторжимой связью людей, разделенных временем и пространством. Разбросанные по всему миру, дети развивающего обучения из 17-й харьковской школы не теряют друг друга...» [311]. Тем не менее, если сравнивать этот результат с тем, который был получен зарубежными коллегами, можно сказать, что эксперимент В. Давыдова, Д. Эльконина и Д. Репкина в целом оказался успешным. Он доказал, что все-таки можно вывести определенные принципы построения «развивающего» учебного заведения, связанные с особой организацией

условий жизни в нем. Учебное заведение, эффективно функционирующее (в плане всестороннего развития личности), можно целенаправленно конструировать. Причем, результаты когнитивно- и личностно-развивающего обучения наблюдаются на всех ступенях образования. Как отмечают последователи В. Давыдова и Д. Эльконина (А. Дусавицкий, Е. Кондратюк, И. Толмачева, З. Шилкунова и др.), убедившиеся на собственном педагогическом опыте в эффективности школы, построенной по модели развивающего обучения, уже в младшем возрасте «такая школа формирует у ребенка новый тип мышления – теоретический, позволяющий исследовать и понять сложность мира, ориентироваться в нестандартных ситуациях, строить жизнь без подсказки, воспитывает интерес к познанию, к поиску новых источников информации; способствует проявлению таких личностных качеств, как способность к сотрудничеству в коллективной учебной деятельности и за ее пределами, самостоятельность в достижении цели, ответственность за результаты; развивает желание и умение учиться, которые обеспечивают развитие личности в подростковом и юношеском возрасте, решение задач профессионального и жизненного самоопределения» [118, с. 3].

Конструирование развивающего учебного заведения требует учета неявных факторов, влияющих на процесс становления и развития личности. Необходима такая организация образовательного процесса, которая включала бы в себя неявную педагогику, продумывание и разработку скрытой учебной программы. Исследования различных форм школьной практики, которые вполне соответствуют определению неявной педагогики, активно проводились и проводятся зарубежными учеными. В частности, Г. Дениелс и Р. Дженкинс [469], опираясь на результаты своих исследований, приходят к выводу о том, что невидимая педагогика, скорее, встроена в видимую, чем существует в чистом виде. Однако не исключено, что некоторые характеристики невидимой педагогики могут обнаруживаться в специальных практиках видимой педагогики. Также ученые делают вывод о том, что смещения в сторону невидимых педагогик и подобных «прогрессивных» практик более вероятны в периоды «экономического подъема», так как они являются более дорогостоящими, однако очень эффективными. Во времена «демократических упадков» невидимая педагогика чаще выступает в качестве средства контроля, осуществляемого со стороны власть имущих, стремящихся ограничить творческий потенциал всех остальных людей, опасаясь смещения с привилегированного места (творческими людьми с развитыми аналитическими способностями трудно управлять и манипулировать).

Каковы же компоненты скрытых реалий образования, в частности,

конкретного учебного заведения как определенной целостности? Какие из этих компонентов наиболее сильно влияют на процесс образования, его эффекты и результаты? Ответы на эти вопросы можно обнаружить в трудах Т. Парсонса, несмотря на то, что в специальной научной литературе не встречается ни одного упоминания о том, что этот известный американский социолог исследовал неявную педагогику и скрытую учебную программу. В исследованиях Т. Парсонса школьный класс представлялся, как микроэлемент большой социальной системы. Он утверждает, что основным социальным процессом, происходящим в классе, является социальная селекция, принимающая форму дифференциации школьников по их учебным достижениям. Само по себе это утверждение не является новаторским, однако в интерпретации Т. Парсонса оно имеет особый подтекст. По мнению ученого, селекционные процессы в образовании осуществляются не педагогами (как это кажется с первого взгляда), а посредством влияния скрытых факторов образования, которые содержатся в самом учебном процессе, как таковом, и действуют не независимо от воли и желания учителей (преподавателей) и администрации учебных заведений. По мнению ученого, селекционный эффект образования не зависит ни от конкретных педагогических техник, ни от педагогической «ориентации» (традиционной либо реформаторско-новаторской). Однако на наш взгляд, такой подход, полностью исключая какие-либо субъектные проявления педагога, является чрезмерно позитивистским. Хотя, возможно, именно за счет такой категоричности Т. Парсонсу удалось заострить внимание на существовании скрытых реалий образования, существующих независимо от очевидностей образовательного процесса, благодаря чему эти скрытые реалии начинают замечать и другие ученые, подчеркивая, что каждое учебное заведение работает, как целостная система, а, как известно, элементы системы, которыми являются и педагоги, не имеют и не могут иметь полной автономии.

Основываясь на представлениях Т. Парсонса, Д. Фрумин предлагает рассматривать устройство учебного заведения как многослойную реальность: учебный материал образует первый (верхний) слой реальности; второй слой составляют представления о целостной характеристике содержания образования; третий слой складывается из представлений о социальной функции человека или антропологических представлений (например, как о творце собственной жизни или наоборот); четвертый слой – содержание образования как «педагогически адаптированного социального опыта» [388, с. 6–7]. Ученый отмечает, что каждый последующий слой зависит от предыдущего. Это означает, что, к примеру, на основе полученного

представления о человеке мы можем строить предположения не только об учебном материале, но и об устройстве школы, об учителе и т. п. Кроме того, Д. Фрумин утверждает, что характер скрытых реалий зависит от тех главных задач, которым подчинена деятельность всего учебного заведения. Например, пространство неявных реальностей относительно задачи демократизации, по идее, должно выглядеть совершенно иначе, чем при анализе условий решений другой задачи. Именно поэтому, как считает ученый, используя данные и модели различных исследователей, можно не выделять единственный системообразующий фактор, а рассматривать различные аспекты неявной реальности учебного заведения в целом, как различные элементы институционального контекста, а после этого искать их соотносимость. Такими элементами институционального контекста являются: формальная и неформальная организация, социально-психологические и эмоциональные характеристики субъектов образовательного процесса (как обучающихся, так и обучающихся), инструментально-символическая реальность учебного заведения, реализуемые антропологические представления и ожидания [388, с. 9].

Проводя эмпирические исследования по выявлению неявных реалий образования, западные ученые в большей степени акцентировали внимание на каналах, средствах и методах трансляции и насаждения идеологии и интересов власти посредством скрытых учебных программ и планов. Эмпирические исследования скрытой учебной программы, которые проводятся в наше время, чаще апеллируют именно к ее текстуально-дискурсивной природе и основываются на методах исследования текстов (контент-анализе, дискурс-анализе). Крайне редко исследователи (особенно социологи) обращаются к анализу контекстуально-средовой сущности скрытой учебной программы. Среди тех немногих ученых, которые все же это сделали, следует выделить российского психолога Н. В. Самоукину. Если говорить о скрытой учебной программе как о средстве манипулирования в педагогической деятельности, то именно в таком аспекте она и исследовалась Н. В. Самоукиной [322]. На основе проведенных исследований, объектом которых была образовательная среда, исследовательница делит реальность обучения на «подлинную» и «суррогатную», делая акцент на том, что «суррогат обучения» – это некие «мифические» события образования, обставляемые с некоторой таинственностью и принимаемые за действительное взаимодействие. Обязательным условием такого взаимодействия является манипулятивное давление обучающего на обучающихся, а его результатом является либо покорное репродуктивное исполнение, либо неконструктивный протест. Третьего, по мнению Н. В. Самоукиной, не дано.

Учебную программу, скрытую в тексте, исследовали С. Брагина, Л. Оскольская, В. Седов, А. Полонников и другие современные ученые. Российский социолог Л. Оскольская в одной из своих работ анализирует содержание современных и «советских» учебников на предмет представленности в них трудовых норм и ценностей. Исследовательница обращает внимание на присутствие в текстах определенных тематизмов, что «является способом предъявления ценностей и социальных норм, программирующим активность учащихся, уменьшающим их сопротивление влиянию школы» [248, с. 70]. Л. Оскольской был осуществлен глубокий анализ советских школьных учебников на трудовую тематику, который показал, что как бы «между строк» считывается завышенная оценка физического труда и заниженная оценка умственного, акцент делается на общественной полезности производственной деятельности и ничтожной значимости предпринимательской – ориентированной на личную выгоду в виде прибыли. Скрытое действие текстов учебников в трактовке Л. Оскольской получает название «информационный протекционизм», активно склоняющий обучающихся к определенному трудовому поведению. Исследовательница подчеркивает, что такой информационный протекционизм в той или иной степени проявления присущ не только учебникам советского периода, но и современным изданиям учебно-методической литературы [248, с. 74–77].

Оригинальный подход к исследованию скрытых учебных программ продемонстрировал белорусский ученый А. Полонников. Скрытую учебную программу он пытается идентифицировать, применяя метод дискурс-анализа к текстам о скрытых учебных программах, написанных другими авторами. При этом исследователь ставит задачу выявить и продемонстрировать коннотации, незаметно приводящие читателей этих текстов к пониманию сущности скрытой учебной программы именно в том ключе, в котором ее видят авторы этих текстов [291, с. 72–80]. Несмотря на то, что А. Полонников не проводил самостоятельных исследований скрытых реалий образования, имеющих не текстуально-дискурсивную, а контекстно-средовую и образовательно-пространственную природу, он отсылает к работам польского социолога М. Прышмонт-Цесельской, напоминая тем самым о важности и другого (не текстового) аспекта скрытой учебной программы. При этом делается оговорка, что не стоит чрезмерно увлекаться собственно физической организацией пространства. Важно учитывать и тип занятий, и методы, и способы аудиторной работы, интерактивный контекст образовательного процесса. При исследовании скрытой учебной программы также следует подвергать анализу общий уклад учебного заведения, степень его демократичности.

Следует отметить, что некоторые ученые не обозначают скрытую учебную программу в качестве предмета своих исследований, однако именно ее имеют в виду. Например, С. Брагина и В. Седов [42; 324], исследуют педагогический дискурс, диалоговые и разговорные практики обучающихся и обучающихся, выходя в результате на выводы относительно необходимости развития «диалоговой педагогики». Монолог педагога приводит к формированию «однобокого» представления изучаемого предмета, навязыванию (умышленному или же неосознанному) педагогом своего видения этого предмета. Критическое и творческое мышление формируется только в диалоге, если обучающиеся могут поставить под вопрос точку зрения педагога и высказать свои мысли по этому поводу (о чем, по сути, писал и П. Фрейре, и П. Бурдье, и мн. др.).

По мнению П. Бурдье, социология, как «активная наука о социальной практике», наука о социальном взаимодействии, обязательно должна исследовать существование того, что может вызвать скрытую трансформацию сознания и практик индивидов и групп, противоречащую официально декларируемым правилам. Официальное (хорошее, положительное) может быть только иллюзией (хорошего, положительного). Поэтому социолог, во благо общества, должен анализировать механизмы, лежащие в основе такой «юридической иллюзии». В качестве такого механизма французский социолог предлагает рассматривать кодификацию. В образовании и, тем более, в науке также осуществляется кодификация – процесс упорядочивания какого-либо текста с целью придания этому тексту целостной логики, подчинения его единому замыслу. Кодификация – это не просто внешняя обработка текста, но и его внутренняя переработка, затрагивающая содержание определенных нормативных ценностных и т. п. предписаний. Чтобы дойти в анализе механизмов, вызывающих скрытую трансформацию сознания и практик индивидов и групп до конца, необходимо исследовать проблему социальных условий, которые должны быть созданы для того, чтобы деятельность по кодификации приносила социально полезные (для всего общества, а не для отдельных заинтересованных социальных групп) результаты. В образовании в качестве главного кодификатора выступает педагог (учитель, преподаватель), а наиболее активно задействованным средством кодификации – педагогический дискурс. Согласно теоретической конструкции системно-кодовой модели взаимодействия общества и образования, кодификация должна способствовать обеспечению коммуникации, начиная с микроуровня социального взаимодействия, заканчивая глобальными коммуникационными процессами, обеспечивающими аутопойесис общества как социальной системы. Однако любые теоретические конструкции всегда будут выглядеть

слишком иллюзорными, чрезмерно абстрактами до тех пор, пока их надежность не будет проверена эмпирически. Основная проблема верификации нашей теоретической модели заключается в том, что код, как элементарная ее составляющая и важнейший элемент социального взаимодействия, практически не исследован в социологии, особенно в отечественной социологии образования. В практике социологов дальнего зарубежья примеры подобных исследований есть. Особого внимания заслуживают исследования Б. Бернштейна, однако следует отметить, что они были нацелены на выявление не столько признаков присутствия скрытой учебной программы, сколько оснований для ее реализации. На страницах данной монографии мы уже неоднократно обращались к научным работам Б. Бернштейна, отмечая, что основным результатом реализации скрытой учебной программы ученый видел закрепление и углубление социального неравенства. Свои исследования ученый проводил с использованием психологических тестов (на группировку предметов или картинок с предметами), а в качестве испытуемых выступали дети дошкольного и младшего школьного возраста. По результатам этих исследований Б. Бернштейн пришел к выводу, что дети – выходцы из семей работников интеллектуального (умственного) труда – имеют больше шансов на достижение успехов в образовании, чем дети – выходцы из семей работников физического (ручного) труда. Это происходит не по причине интеллектуальной отсталости вторых, а по той причине, что система образования «закодирована» таким образом, что расшифровку ее кодов (а вместе с тем и получение доступа к успеху), знают, преимущественно, только первые. Их когнитивные установки и языковые (лингвистические) способности (когнитивные и языковые коды) соответствуют кодовой системе образования.

В конце подраздела, посвященного рассмотрению скрытой учебной программы, мы пришли к выводу, что некоторые ученые усматривают скрытое влияние на образовательный процесс и его результаты в особой организации образовательной среды учебного заведения, другие – в специфике сети индивидуальных контактов, сложившихся в учебном заведении, третьи обращают внимание на значимость (позитивных и/или негативных) моделей «взрослого» поведения, которые постоянно воспроизводятся практиками обучающихся и перенимаются обучающимися. И первое (специфика образовательной среды), и второе (сети индивидуальных контактов), и третье (модели поведения, воспроизводимые практиками педагогов) можно определить, как важнейшие системообразующие факторы образования.

Несмотря на довольно интересные и полезные выводы, сделанные

учеными по результатам проведенных ими исследований скрытых реалий образования, все же, они могли бы быть более богатыми. По мнению И. Фрумина, к которому присоединяемся и мы, основная ошибка ученых, занимающихся исследованием скрытых реалий и факторов образования, состоит в недостаточно полной концептуальной схеме, предназначенной для раскрытия сущности учебного заведения как целостности. В частности, западноевропейские и американские ученые недостаточно внимания уделяли анализу педагогического дискурса и различных текстов образования, хотя теоретически, как мы уже успели в этом убедиться, скрытые смыслы образования инкорпорированы в образовательный дискурс (аудиторный, дисциплинарный, педагогический) и тексты образования. Ученые постсоветских стран, возможно, заметив такие огрехи своих зарубежных коллег, сконцентрировались на исследовании текстов образования и дискурс-анализе, упустив из виду факторы, скрытые в образовательной среде и порождаемые спецификой образовательного пространства учебного заведения.

В целом, анализ исследовательского опыта ученых, осуществляющих попытки не только описать, отобразить в цифрах механизм образовательного процесса, но и понять то, как он функционирует и почему дает именно такие, а не иные результаты, позволяет вынести три важнейших урока: 1) при исследовании эффективности функционирования образования необходимо отдельно изучать влияние на образовательный процесс семьи и школы, для того, чтобы определить, какие скрытые факторы являются внешними, а какие характеризуют систему образования; 2) при исследовании особенностей образовательного процесса не достаточно учета формальных показателей, целесообразным представляется обращение к рассмотрению «неформальной», скрытой стороны образования, которая во многом определяет его результаты; 3) неформальная сторона образования представлена неявной педагогикой, скрытой учебной программой и т. п., которые инкорпорированы (а) в образовательную среду учебного заведения, как некую культурную целостность; (б) в практики участников образовательного процесса, (в) в тексты образования как устные, так и письменные (лекции, беседы, дискуссии, учебники, учебно-методические пособия и т. п.).

Нужно признать, что количество и качество исследований неявной педагогики, скрытой учебной программы и т. п. в отечественной науке по-прежнему оставляет желать лучшего, а в украинской социологии образования наблюдается практически полное отсутствие таковых. Что побудило нас к проведению цикла собственных исследований, связанных с изучением: 1) процесса кодирования в образовании и его последствий; 2) скрытой

учебной программы и механизмов ее реализации; 3) образовательного (аудиторного, дисциплинарного, педагогического) дискурса и его эффектов. Методы реализации и результаты этих исследований будут описаны, детализированы и конкретизированы в следующем подразделе монографии.

2.2.3. «Нетрадиционные» методы социологического исследования образования и результаты их применения

Поскольку мы все были детьми, и нами долгое время руководили наши желания и наставники, которые часто противоречили друг другу... почти невозможно, чтобы наши суждения были столь же чистыми и основательными, как если бы нами всегда руководил один лишь только наш разум...

П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон

Изучение зарубежного опыта исследования образования послужило основой для выстраивания собственной исследовательской стратегии, позволяющей верифицировать, проверить на валидность теоретическую конструкцию изменения общества через образование, обозначенную нами как «системно-кодовая модель», которая в деталях описывается в подразделах 1.1.5 и 2.1.5. Если точнее, то верификации будет подвергаться не вся модель, а отдельные элементы-понятия, являющиеся для нее ключевыми и смыслообразующими. В частности, речь идет о кодах, дискурсе и неявной педагогике (скрытом куррикулуме, скрытой учебной программе). Стратегия исследования предполагает использование комплекса методов, преимущественно таких, которые не являются собственно социологическими, традиционно используемыми в социологии. Обращение к нетрадиционным для социологии методам, как мы уже писали в предыдущем подразделе, связано с «нетрадиционностью» предметного поля этих исследований, образуемого обозначенными выше понятиями.

Разрабатывая исследовательскую стратегию и подбирая методы исследования, мы руководствовались мнением П. Бурдые и Ж.-К. Пассрона, высказанным на страницах одного из их научных трудов. Во-первых, ни в коем случае нельзя редуцировать функции системы образования к техническим функциям; сводить множество связей между образовательной системой

и экономической системой к «продуктивности» школы, измеряемой потребностями рынка труда – значит лишиться возможности строго применять сравнительный метод, обрекая себя на абстрактное сравнение статистических рядов, лишенных значения. Во-вторых, как считают ученые, потраченное время, а, следовательно, деньги на исследования о неравном доступе к образованию и неравенстве в образовании, на основе которых делаются выводы по типу: доступ к высшему образованию зависит от пола, количества детей в семье и т. п. – это также цена, которую нужно заплатить, чтобы связь между социальным происхождением и учебной успеваемостью оставалась скрытой, поскольку, желая сделать «подешевле» и «побыстрее» то, что система все равно сделает, мы выносим на свет (тем самым отменяя) ее функцию, которая может выполняться, только если она остается тайной [46, с. 222].

*Исследование
«кодов неравенства»
с использованием
ситуативного теста*

Проблема поиска и разработки новых, эффективных методов и методик исследования современного общества весьма актуальна на сегодняшний день. Во-первых, в силу постоянной и неуклонно набирающей темп изменчивости самого общества, а во-вторых, (возможно, как следствие из первого) динамики социологии как науки, постоянного приращения нового знания, реконцептуализации представлений о социуме, принципах его существования, функционирования и развития.

Недостатком социологии, по мнению некоторых ученых, является ее сознательный уход от исследования смыслопорождающих структур, которым социологические очевидности обязаны своим существованием. Этот недостаток существенно ослабляет практическую значимость социологии, применимость ее результатов на практике с целью изменения к лучшему той или иной социальной ситуации. Исследование этих структур представляется невозможным без изучения процессов, происходящих на уровне психики человека. К такому мнению приходят некоторые украинские социологи, в частности, Е. Головаха, Е. Злобина, Н. Панина и другие ученые, вводя в арсенал социологических исследований тестовые методики.

Н. В. Панина одной из первых не только в Украине, но и на всем постсоветском пространстве, начала адаптировать тестовые методики под массовые социологические опросы. Она была признанным в масштабах мировой социологии специалистом в области применения этих методик в социологии. Имея за плечами многолетний опыт исследовательской работы, Н. Панина доказала всему социологическому сообществу, что внедрение тестовых методик в эмпирическую социологию обеспечивает возможность получения количественных показателей общества на основе квантификации

качественных параметров личности, что представляет особую важность в условиях переходного, трансформирующегося общества, так как именно личностные параметры, то есть личностные качества и характеристики членов общества являются определяющими в направлении его развития.

Сегодня все чаще встречаются социологические работы, во главе угла которых – личность, как субъект социальных трансформаций. С переходом в эпоху постмодерна наблюдается смена ориентиров социологической науки, роль которой сегодня можно представить с позиции, раскрываемой некогда К. Мангеймом [209, с. 234–330]. Ученый писал, что эта роль заключается не только и не столько в описании мира (общества), в котором мы живем, сколько в выявлении таких причинно-следственных связей, объяснение которых могло бы способствовать культивированию личности, способной быть полноценным субъектом не только своей собственной жизни, но и жизни общества, способной приводить в движение, развивать это общество. Логика происходящих изменений во взаимоотношениях между индивидом и обществом находит отражение в социологической теории, выводя на передний план «субъектное начало» в социальных процессах, что требует обращения к нетрадиционным для социологии методам, которые, однако, позволяют подтвердить существование и действенную силу этого начала. В частности, актуализируется использование тестовых методик в социологических исследованиях, на чем заостряют внимание украинские и российские социологи Е. Злобина, Ю. Толстова, Н. Шавшукова и др. [141; 363; 410].

Анализ последних трудов и публикаций, в которых раскрываются перспективы использования различных тестовых методик для достижения тех или иных социологических целей, показывает, что тесты могут использоваться социологами в различных формах. Наиболее часто – в форме опросного листа, блока вопросов либо отдельных вопросов. К примеру, В. Паниотто в одной из своих работ описывает результаты применения шкалы Богардуса при исследовании динамики антисемитизма в Украине [264]. Н. Шавшукова применяет метод семантического дифференциала Ч. Осгуда при исследовании политического мировоззрения [410]. Ю. Толстова показывает, как в социологии, на основе тестовых методик, может осуществляться процедура одномерного шкалирования [141]. Активно в социологических исследованиях применяется шкала ценностных ориентаций М. Рокича, тест на идентичность («20 ответов») М. Куна и Т. Маккорленда и др.

Однако тестовые методики в социологии могут применяться не только в форме опросника либо отдельных его вопросов, но и в форме автономных ситуативных тестов, в ходе прохождения которых респондентам (испытуемым) предлагается выполнить определенное задание (суть которого, как

правило, для самих респондентов не ясно). Получили второе рождение проективные тестовые методики, развиваясь вне всякой связи с психоанализом и клинической психологией. Суть проективного теста заключается в том, что индивиду предлагают спонтанно отреагировать на ту или иную ситуацию: что-либо нарисовать (например, человека или дерево – тест Махвера), предложить свою интерпретацию чего-либо (например, неопределенных очертаний или чернильных пятен – тест Роршаха), завершить высказывание (тест Розенцвейга), выбрать понравившиеся цвета (тест Люшера) и мн. др. В работах отечественных и зарубежных ученых С. Климовой, С. Масловой, Н. Отрищенко и других продемонстрировано, как именно и в каких целях эти и подобные им тесты могут быть использованы в качестве метода социологического исследования [160; 213; 349, с. 45–56.]. Наиболее часто они применяются, когда объектом исследования выступают дети (особенно дошкольного или младшего школьного возраста). Так, российский ученый Н. Николаенко, исследуя репродуктивные установки детей, использовала рисуночные тесты и игровые проективные методики [349, с. 43–44], а украинский социолог Н. Самойленко в одной из своих работ описывает преимущества метода «коллизий», как перспективного в рамках социологии детства [349, с. 46–47].

Проделанный нами анализ различных литературных источников показал, что, во-первых, имеет место недооценка перспектив и эвристического потенциала применения некоторых ситуативных тестов в социологии, недостаточная разработанность их собственно социологических вариаций, а во-вторых, проблематичность приспособления тестов к ситуации массовых опросов.

Наше утверждение относительно того, что в отечественной социологии используется не весь потенциал ситуативных тестов, касается, в частности, метода группировки картинок (карточек Г. Домана), прямое предназначение которого – определение способностей обобщать, абстрагировать и классифицировать. Данный тест активно применяется в детской психологии, практикуется в детских дошкольных учреждениях, как метод определения степени когнитивного развития детей, их готовности к осуществлению более сложных мыслительных процедур, готовности к школе. Классический вариант проведения теста заключается в следующем: детям, средний возраст которых, как правило, составляет 5–6 лет (т. к. именно в этот период формируются способности категоризации и абстрагирования) выдается по 5–10 карточек с однопорядковыми изображениями (животных, людей, овощей, фруктов и т. п.) и предлагается разложить их по группам так, чтобы каждую группу можно было бы назвать одним словом.

Данный тест многофункционален, его оценка осуществляется в зависимости от цели, которую ставит перед собой исследователь¹⁷. Однако практикой зарубежных ученых доказано, что он может успешно применяться не только в психологии, но и в социологии и представляется весьма эффективным при исследовании процессов воспроизводства культуры, социального неравенства и классовых отношений.

Теоретико-методологическую основу применения данного метода в социологии составляют феноменология, конструктивизм, конструктивный структурализм, социальный когнитивизм, а также теории габитуса П. Бурдьё, когнитивных и языковых кодов Б. Бернстайна. В его основе лежит постулат о том, что восприятие внешнего мира субъектом не равнозначно реальному ходу событий. Наряду с объективным значением, существующим в социальной практике, одни и те же предметы, явления и процессы наделяются разными смыслами представителями разных социальных групп, что обусловлено специфическими отличиями их ценностных ориентаций и установок, потребностей, мотивов деятельности и жизненного опыта в целом. Деятельность человека, ее направленность, качественные и количественные показатели, а также социально-статусные притязания (как ориентации на определенные позиции социального пространства) во многом опосредуется именно этим, субъективным смыслом.

Тест на группировку картинок относится к ситуативным личностным тестовым методикам, позволяющим диагностировать когнитивные аспекты поведения, которые лежат в основе мотивов, установок и т. п. Другими словами, данный тест можно рассматривать, как метод исследования когнитивного ресурса личности, что в перспективе открывает возможности выяснения причин и условий формирования именно таких, а не каких-либо иных мотивов, установок, притязаний у представителей тех или иных социальных групп, слоев, классов, что определяет степень их социальной включенности (исключения). И если, к примеру, П. Бурдьё в своих работах пишет о социальных, культурных, символических, материальных и других ресурсах, открывающих доступ к накоплению различного рода капиталов, обладание которыми определяет позицию индивидов и групп в социальном пространстве, то в нашем случае речь идет о когнитивном ресурсе, который является не менее важным, однако незаметным, «скрытым» медиатором социальной дифференциации, статусного позиционирования и (вос)производства социального неравенства.

¹⁷ К примеру, результаты могут оцениваться в баллах: 10 баллов – за выполнение задания без предварительного показа; 8 баллов – за выполнение задания после показа; минус 2 балла – за каждую несобранную группу.

Разработка понятия «когнитивный ресурс» в социологии, несмотря на его явно психологическую природу, представляется весьма актуальной в виду смены ориентиров в социологической науке, о чем мы уже неоднократно писали на страницах данной монографии. На сегодняшний день отсутствуют более-менее четкие описания механизма, объединяющего индивидуальное действие с макросоциальным контекстом, т. е. микро- и макроуровень социального взаимодействия, социальной реальности. Подчеркнем, что выведение взаимосвязей между этими уровнями является для социологии принципиально важной задачей, разрешение которой могло бы подкрепить ее базовый принцип, подчеркнуть уникальность и специфичность, как отдельной науки. В классике социологической мысли наиболее удачно попытка такого структурно-деятельностного синтеза была осуществлена Т. Парсонсом. По Парсонсу, центральным в раскрытии взаимосвязи микро- и макроуровня социального взаимодействия является феномен интернализации. Как известно, еще до Парсонса данный феномен был объектом пристального внимания Э. Дюркгейма и некоторых других ученых. Парсонс считает это внимание недостаточным, критикуя подход Дюркгейма к объяснению процесса интернализации за «отсутствие в нем социальной психологии» [269, с. 56]. В свою очередь, критики Парсонса утверждают, что и ему не удастся в полной мере разрешить проблему обособленности микро- и макроуровней. Недостатком теории Парсонса считается недоработка структуры социального действия, непродуманность реальных механизмов, благодаря которым происходит процесс интернализации [440, с. 180]. На наш взгляд, разработка понятия «когнитивный ресурс» в социологии могла бы способствовать более полному раскрытию этих механизмов.

В общепринятом смысле когнитивный ресурс – множество когнитивных элементов, которые используются человеком для переработки информации. В качестве наиболее общей характеристики когнитивного ресурса предлагается рассматривать степень сложности когнитивной системы [91, с. 22]. Высокая степень сложности проявляется в способности субъекта конструировать многомерные модели реальности, выделяя множество взаимосвязанных сторон. Низкая степень сложности когнитивной системы свидетельствует об использовании весьма упрощенных моделей реальности и соответствующей интерпретации происходящего посредством фиксации одних и тех же сторон действительности в силу ограниченности набора субъективных измерений.

Когнитивный ресурс может рассматриваться, как количественная характеристика когнитивной системы – мощность множества связанных между собою когнитивных элементов (минимальных функциональных

единиц), отвечающих за создание (одномерных/многомерных) моделей реальности. В качестве элементов когнитивного ресурса мы предлагаем рассматривать когнитивные коды. Когнитивный код – внутренняя, установка человека на понимание социальной реальности, всего того, что происходит вокруг.

Возможно, когнитивные коды так и остались бы предметом изучения психологии, если бы не проверенное эмпирически утверждение о том, что они формируются в процессе первичной социализации посредством коммуникации, общения со значимыми другими из состава семьи, под воздействием особых форм употребления языка. С учетом того, что разные социальные (социально-классовые) группы используют разные формы употребления языка, напрашивается предположение, что речевые практики, распространенные в этих группах, формируют разные по сложности когнитивные коды и, соответственно, разные по сложности когнитивные системы. Речевые практики работников физического труда и его разновидностей отличаются использованием коротких, простых, часто незаконченных предложений с бедной синтаксической структурой. Коммуникация здесь выстраивается на *простом принципе* использования языка, в результате формируются простые когнитивные коды и когнитивные системы низкого уровня сложности. Речь работников умственного (как вариант – интеллектуального и т. п.) труда существенно отличается: используются более длинные предложения, как правило, имеющие сложную структуру, четкое начало и логическое завершение. В основу коммуникации положен *сложный принцип* использования языка, что способствует формированию сложных когнитивных кодов и когнитивных систем высокого уровня сложности. Именно социальные отношения, обусловленные позицией в социальной структуре, определяют принципы использования языка (простой/сложный), лексический и синтаксический выбор, набор метафор, символов и структуру коммуникации в целом, что в свою очередь влияет на формирование когнитивных кодов и когнитивных систем разного уровня сложности. Поэтому когнитивные коды заслуживают внимания социологов, поскольку именно они являются минимальными единицами когнитивного ресурса индивидов и групп, как одного из самых незаметных, однако достаточно мощных факторов (вос)производства социальной (социально-классовой) структуры и неравенства. Мощность этого фактора обуславливается спецификой функционирования системы образования, которая заключается в том, что образование (как коммуникационная система) оперирует, преимущественно, сложными кодами.

Когнитивный ресурс, как и когнитивные коды, его составляющие, обнаруживает себя при выполнении человеком конкретных заданий разного уровня сложности. В этом отношении применение ситуативных тестов представляется весьма эффективным. Пожалуй, единственный известный метод исследования кодов в социологии – это тест группировки картинок, который некогда был использован Б. Бернштейном, а в дальнейшем – его последователями. Мы изучили зарубежный опыт использования этого теста и выяснили, что выводы, сделанные по результатам его применения, далеко не однозначны. В частности, Б. Бернштейну, А. Садовнику, В. Тайлеру, И. Шор удалось обнаружить связь между типом когнитивного кода (простым или сложным) и социальным происхождением его носителя (определяемым по профессиональной принадлежности и образованию родителей) [26, с. 21–30; 523, с. 49; 525, с. 102]. Ученые доказали, что у детей – выходцев из разных социально-классовых групп – формируются разные когнитивные коды, что определяет дальнейшие их успехи в школе и образовании в целом. Дети – выходцы из семей работников физического (как вариант – ручного) труда являются носителями простого (ограниченного) когнитивного кода. Дети – выходцы из семей работников умственного труда являются носителями сложного (расширенного) когнитивного кода, который, в силу своей сложности, совпадает с кодами образования, поэтому у этих детей изначально больше шансов на успех в образовании, что является несправедливым по отношению к детям работников физического труда как носителям простого кода. В то же время, к примеру, Р. Кинг [499, с. 433], проведя ряд аналогичных экспериментов, не обнаружил такой связи, что стало поводом для критики как теории кода, так и исследовательской методики Б. Бернштейна (А. Дензинг, Д. Хаймс и др.) [471, с. 4–24; 523, с. 60].

Такая неоднозначность выводов способствовала развитию нашего исследовательского интереса и побудила к реализации авторского проекта, в основу которого было положено исследование когнитивного ресурса, как скрытого «медиатора» процесса воспроизводства социального неравенства, с использованием теста группировки картинок. Следует отметить, что в специальной научной литературе нам не удалось найти более-менее подробного описания процедурных нюансов применения данного теста в социологии. Ввиду такого информационного вакуума, со всеми спорными вопросами мы разбирались самостоятельно.

Изначально с целью апробации метода и методики исследования когнитивного ресурса (как необходимого условия, позволяющего достигать тех или иных результатов в образовании, и как «скрытого медиатора» процессов воспроизводства культуры и социальной структуры в образовании

и через образование) нами был реализован пилотажный проект¹⁸ на небольшой выборке детей возрастом 5–6-ти лет (n=202).

В ноябре-декабре 2013 был реализован полевой этап полномасштабного исследования (n=402)¹⁹. Основная цель исследования состояла в том, чтобы выявить факторы формирования (развития) и трансформации когнитивных кодов, как составляющих когнитивного ресурса.

Задачи исследования:

- подтвердить/опровергнуть основной вывод упомянутого выше пилотажного исследования о дифференциации когнитивных и лингвистических кодов детей 5–6-ти лет по степени развитости на простые (неразвитые, ограниченные,) и сложные (расширенные, развитые);
- выявить наличие/отсутствие взаимосвязи степени развитости кодов и социального происхождения;
- определить роль образования в развитии когнитивных и лингвистических кодов.

Согласно задачам исследования, были выдвинуты следующие гипотезы: 1) обнаруживается дифференциация детей 5–6-ти лет по степени сложности когнитивных и развитости лингвистических кодов; 2) степень сложности когнитивных и развитость лингвистических кодов у детей (как их носителей) коррелирует с родом и видом профессиональной деятельности родителей этих детей; 3) с учетом того, что коды могут развиваться, ведущим фактором торможения/интенсификации их развития является специфика вторичного педагогического труда, в частности, степень его авторитарности/демократичности.

Согласно задачам и гипотезам исследования, мы использовали сразу несколько методов: 1) тестирование (тест группировки картинок; в качестве испытуемых выступили дети 5–6 лет); 2) анкетирование или полуструктурированное интервью (с педагогами либо родителями испытуемых –

¹⁸ Исследование проводилось в г. Харькове, в 2014 г. Выборка случайная, квотная (по полу); n1 = 202 (дети 5–6 лет), из них 104 – школьники первых классов и 98 – воспитанники подготовительных групп детских комбинатов; n2 = 8, из них 5 – учителя младших классов, 3 – воспитатели-методисты.

¹⁹ Харьков, 2013–2014 гг. Выборка случайная, квотная (по полу); n1 = 402 (дети 5–6 лет, из них 299 – ученики 1-х классов школ и 103 – воспитанники подготовительных групп детских комбинатов); n2 = 16 – учителя 1-х классов и воспитатели-методисты детских комбинатов. Выборка простая, случайная, репрезентативная для генеральной совокупности N=75 000 (количество детей 5–6 лет в г. Харькове в 2013 г., согласно актуальным статистическим данным). Точность выборки – 96-97%%, погрешность – 5%.

в зависимости от ситуации); 3) метод глубинных интервью (с педагогами, воспитанниками которых являются испытуемые).

Как мы уже писали выше, в качестве тестового материала использовались карточки Глена Домана, а именно: 4 комплекта карточек по 10 штук, каждый из которых включал группу однопорядковых изображений: дикие животные, домашние животные, овощи, фрукты). Опыт применения теста группировки картинок свидетельствует о том, что носители разных когнитивных кодов, предположительно, будут применять разные принципы группировки.

Применение теста группировки картинок основывается на том, что разные по сложности когнитивные коды порождают соответствующие комбинаторные возможности организации смысла. Семантический базис простых кодов представлен конкретными смыслами, зависимыми от локального контекста. Семантический базис сложных кодов – более универсальные, менее зависимые от локального контекста смыслы.

Переводя сказанное на язык группировки картинок, приведем пример с изображениями овощей. Носитель простого кода будет использовать соответствующий (простой) принцип группировки, привязываясь к локальному контексту своей повседневной жизни либо той ситуации, которая сложилась здесь и сейчас (непосредственно на момент исследования). Вероятнее всего, он сгруппирует картинки по цвету, по форме (причем, ориентируясь именно на изображения на картинках, а не на образы соответствующих объектов, хранимые в памяти) или же по вкусу, руководствуясь личными вкусовыми предпочтениями. Если испытуемый является носителем сложного кода, вероятнее всего, он будет использовать сложный принцип группировки, без особых проблем отдаваясь от локального контекста, подключая абстрактное мышление, объединять/разделять не столько изображения, сколько объекты реальности, символами которых эти изображения являются. Ребенок – носитель сложного кода – помимо указанных выше вариантов группировки, скорее всего, вспомнит и о том, что есть овощи, растущие на поверхности земли, а есть те, которые созревают под землей и соответствующим образом сгруппирует картинки (конечно, при условии, что он всю жизнь прожил в городе и не получил это знание опытным путем, участвуя в полевых работах вместе с агентами первичной социализации). Кроме того, носители сложного когнитивного кода могут демонстрировать и другие варианты группировки, активно подключая фантазию, включая ассоциативное мышление, обращая внимание на самые мелкие детали.

Следует отметить, что в отношении всех описанных выше примеров группировки, мы говорим только о вероятности. Особенно это касается

носителей сложного кода, каждый из которых, в силу определенных обстоятельств (усталость, нежелание активно включаться в работу и мн. др.), может использовать принцип группировки, характерный для носителей простого кода, тем самым упрощая себе задачу. Носитель простого кода может использовать принцип группировки, характерный для носителя сложного кода, только в том случае, если он «подсмотрел», как это сделал носитель сложного кода. Такое вероятностное определение типа когнитивного кода может исказить реальную картину в сторону преобладания носителей простого кода. Однако если даже с учетом такого искажения удастся выявить корреляцию между социально-статусным происхождением ребенка и его когнитивным кодом, реальная связь, скорее всего, будет еще сильнее. Кроме того, считаем необходимым выдвинуть еще одно, очень важное в ракурсе нашего исследования, предположение: дети – носители сложного кода – будут тем чаще руководствоваться «простым» принципом группировки, чем больше они будут опасаться выполнить свое задание «нетипично», а следовательно (в их понимании) – неправильно. Таким образом, они как бы «перестраховываются», сознательно выбирая более простой и очевидно правильный вариант группировки.

Однако основным индикатором степени развитости когнитивного кода все же является не то, как именно сгруппированы картинки, а то, сколько вариантов группировки продемонстрировал испытуемый, и насколько логичными были его объяснения. Чем больше вариантов группировки – тем сложнее когнитивный код испытуемого, тем многограннее модель социальной реальности, существующая в его сознании (сформированная посредством речевых практик агентов первичной социализации, как представителей той или иной социальной группы), тем легче он приспособится к специфике системы образования.

Для того, чтобы убедиться, что испытуемый не подслушал/подсмотрел, а следовал определенной логике, выполняя поставленную задачу, помимо степени развитости когнитивного кода мы пытались определить и степень развитости речевого (языкового, лингвистического) кода. Тем более что, следуя определению когнитивного ресурса, фактором его формирования являются речевые практики.

Предварительное пилотажное исследование показало, что строго разделить коды на простой/сложный, развитый/ограниченный – задача трудно разрешимая. Поэтому, выполняя процедуру операционализации, мы решили задать эти дихотомические признаки порядковыми шкалами, ранжированными по степени сложности когнитивного и развитости речевого кодов (от большей – к меньшей). Признак сложности когнитивного кода включил

четыре альтернативы: 1) «сложный» код; 2) «скорее сложный»; 3) «скорее простой»; 4) «простой». Индикаторами в данном случае выступили: а) число вариантов группировки картинок; б) привязка к локальному/глобальному контексту; в) активность подключения абстрактного мышления и фантазии²⁰.

Признак развитости речевого кода также был представлен четырьмя альтернативами, а именно: 1) «очень развитый» код; 2) «достаточно развитый»; 3) «скорее ограниченный»; 4) «ограниченный». Индикаторами выступили: а) умение/неумение испытуемого доходчиво излагать свои мысли, объяснять логику группировки; б) простота/сложность «языка» объяснения²¹.

²⁰ 1) «сложный» код (испытуемый демонстрирует 3–4 варианта группировки картинок; подключает абстрактное мышление, фантазию; контекст, из которого черпаются смыслы, сравнительно широк; доступно и внятно объясняет ход своих мыслей при выполнении поставленной задачи); 2) «скорее сложный» код (испытуемый демонстрирует 2 варианта группировки, один из которых (или оба) основаны на абстрактном мышлении, оторваны от локального контекста; доступно и внятно объясняются); 3) «скорее простой» (если испытуемый демонстрирует 2 варианта группировки, в обоих случаях привязываясь к локальному контексту либо 1 вариант – не связанный с локальным контекстом, однако без должных объяснений, почему сгруппировал именно так, а не иначе); 4) «простой» (если продемонстрирован только один способ группировки с очевидной привязкой к локальному контексту, что прослеживается, в том числе, и в объяснениях испытуемого; картинки сгруппированы хаотично, логика группировки отсутствует; испытуемый не может объяснить, почему сгруппировал именно так, объясняет неправильно либо молчит).

Нами было замечено, что носители сложного кода группировали картинки так, что первой, как правило, шла наиболее отдаленная от локального контекста комбинация. Случаи, когда испытуемый демонстрировал только такой вариант группировки (не привязанный к локальному контексту), были крайне редки. Возможно, это как раз те случаи, когда ребенок подсмотрел/подслушал, как группируют другие. В подавляющем большинстве случаев, если в первую очередь демонстрировался непривязанный к локальному контексту вариант группировки, вслед за ним следовал, как минимум, один иной вариант.

²¹ 1) «очень развитый» код (если испытуемый все правильно объясняет, используя при этом длинные фразы, сложные предложения и обороты, метафоры, обобщающие слова); 2) «достаточно развитый» (если объясняет правильно, но односложно, то есть является носителем «типичного» (модального для группы детей именно этого возраста) кода); 3) «скорее ограниченный» (если пояснения испытуемого невняты, при этом используются вырванные из контекста слова, незаконченные фразы и т. п.); 4) «ограниченный» (если ребенок молчит или издает ничего не обозначающие звуки).

Следуя второй задаче нашего исследования, типы кодов (определенные по степени сложности и развитости) необходимо сопоставить с социально-статусными характеристиками семьи, выходцем из которой является их носитель (испытуемый). Для определения этих характеристик были применены методы анкетирования и полужормализованного интервью с педагогами или родителями испытуемых (в зависимости от того, кто легче шел на контакт). Следовательно, анкета (для родителей) либо бланк интервью (для педагогов) имели одинаковую структуру и содержание, включая несколько блоков вопросов, один из которых был ориентирован на измерение следующих признаков: образование, профессия родителей, материальное положение семьи. Как известно, в развитых странах Европы эти признаки находятся в тесной корреляции, в то время, как в Украине связь между ними намного слабее. У нас человек, получивший высшее образование, запросто может работать таксистом или продавцом-консультантом, зарабатывая при этом в два раза больше, чем профессор. Поэтому, в качестве главного признака, на который мы ориентировались в поисках значимых (ввиду второй задачи нашего исследования) взаимосвязей, является профессиональная принадлежность родителей. Ведь (по Б. Бернстайну) дети, чьи родители занимаются умственным трудом, чаще являются носителями сложного кода, о чем будет свидетельствовать использование «сложного» (не привязанного к локальному контексту) принципа группировки. Дети, чьи родители не занимаются умственным трудом, чаще являются носителями простого кода, о чем свидетельствует применение «простого» (привязанного к локальному контексту) принципа группировки [26, с. 63].

Работа со специальной литературой по детской психологии и предварительные беседы с практикующими детскими психологами показали, что степень сложности (развитости) кода может зависеть от того, насколько активно ребенок общается со значимыми взрослыми (мамой/папой, бабушкой/дедушкой, няней, репетитором и др.), а также с другими детьми в семье. В связи с этим, в анкету (бланк интервью) нами был введен еще один блок вопросов, позволяющий оценить вклад того или иного родственника в воспитание и развитие ребенка.

В результате пилотажного исследования мы выяснили, что степень сложности и развитости кода (когнитивного и речевого, соответственно) может зависеть от следующих факторов: 1) социального статуса семьи и профессии родителей; 2) количества и качества контактов со значимыми другими из круга семьи, т. е. с агентами первичного педагогического воздействия (родители, бабушки, дедушки, братья, сестры и др. родственники); 3) количества и качества контактов со значимыми другими не из круга

семьи, то есть с агентами вторичного педагогического воздействия (репетиторы, воспитатели, учителя). В подавляющем большинстве случаев наиболее активным агентом первичной социализации, а вместе с тем, и первичного педагогического труда, является мать. Следовательно, именно «материнский» педагогический труд следует рассматривать в качестве одного из наиболее влиятельных факторов формирования кодов.

Степень развитости когнитивного кода зависит от формы употребления языка, то есть от того, как именно мать общается с ребенком, насколько часто разговаривает с ним, насколько подробно отвечает на все его вопросы по типу «Почему листья зеленые?». Форма употребления языка, в свою очередь, во многом зависит от того, кем по профессии является мать, какой вид трудовой деятельности (физический или умственный) выступает для нее основным. Согласно теории кодов Б. Бернстайна, форма употребления языка матери, занимающейся физическим трудом, более подходит для передачи практического опыта, и не способствует формированию сложных когнитивных и развитых речевых кодов, чего нельзя сказать о матери занимающейся умственным трудом, чья форма употребления языка больше подходит для обсуждения отвлеченных идей, процессов или связей.

Задачами исследования предполагалось выявить факторы не только формирования, но и трансформации кодов. Гипотетически, в частности, с опорой на теоретические наследие П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, такой движущей силой является вторичный педагогический труд (т. е. педагогическая деятельность, работа педагога) [46, с. 44]. Перспектива повышения/снижения степени сложности и развитости кодов (как когнитивного, так и языкового или речевого) зависит от специфики этого труда, а именно, от того, насколько строгим/мягким является педагог. Доказано, что излишняя строгость, требование беспрекословного подчинения правилам, подавляет любые проявления творчества [457]. Это происходит потому, что полноценному развитию творческого потенциала способствует мощный когнитивный ресурс, основой которого являются сложные коды и сложная когнитивная система, в то время, как излишняя строгость формирует простые коды (под влиянием первичного педагогического воздействия родителей и других членов семьи) и препятствует их трансформации в сложные (под влиянием вторичного педагогического воздействия педагога).

Для получения необходимой информации о специфике вторичного педагогического труда, мы использовали третий метод – глубинные интервью с педагогами (воспитателями, учителями) как наиболее активными (на момент исследования) агентами вторичного педагогического воздействия. Бланк интервью включал вопросы, позволяющие выявить эту специфику

(метод преподавания, применяемые санкции поощрения/наказания, близость личного контакта с воспитанником и др.). Однако в интервью, в основном, все педагоги говорили одно и то же, называя личностно-ориентированный подход в качестве ведущего в их педагогической деятельности, отмечая, что дисциплина и строгость – залог учебных успехов их воспитанников, в то время, как попустительское отношение и вседозволенность их расслабляют и не приводят ни к чему хорошему. Для того, чтобы сделать окончательный вывод о степени строгости педагога, мы использовали метод наблюдения за общением педагога и воспитанников между собой, за поведением воспитанников в момент присутствия/отсутствия педагога в классной комнате. В итоге, нам удалось вывести шкалу степени строгости педагога, состоящую из четырех градаций, расположенных в порядке убывания: 1) «очень строгий»; 2) «умеренно строгий»; 3) «нестрогий»; 4) «неопределенный»²².

Для того, чтобы иметь возможность обработать полученные данные специфически социологическим способом и сделать научно обоснованные

²² 1) «*Очень строгий*» (основа педагогики – «наказание» и четкое соблюдение формальных правил, за счет этого – идеальный порядок на партах; идеальная дисциплина, тишина в классе/группе, которая сохраняется даже в момент отсутствия педагога; боязнь подавляющего большинства воспитанников отвечать на поставленный вопрос, а при ответе – ожидание реакции педагога; ни одно действие не осуществляется без разрешения педагога; педагог постоянно пытается вмешаться в ход эксперимента посредством даже не подсказок, довольно настойчивых рекомендаций относительно того, как именно должны быть сгруппированы картинки; обращение к воспитанникам в приказном тоне; чрезмерная сдержанность педагога в отношении проявления и демонстрации положительных эмоций; плохо знает своих воспитанников и др.); 2) «*Умеренно строгий*» (основа педагогики – поощрение и стимулирование; порядок и дисциплина соблюдаются, но без фанатизма; в присутствии педагога его воспитанники ведут себя вполне прилично, однако очень развязно и шумно в момент его отсутствия; педагог довольно требователен, однако весьма осторожен и избирателен в наказаниях; воспитанникам дается возможность проявлять самостоятельность, они не боятся вступать в разговор с педагогом, признаваться в том, что что-то им не понятно, нередко переходят на личные темы; педагог в меру эмоционален и сдержан; очень хорошо знает своих воспитанников, их склонности, способности и т. п.); 3) «*Нестрогий*» (или «мягкий») педагог (основа педагогики трудно определима; хаос в поведении воспитанников, как и на их рабочих местах; очень сильный шум; на замечания педагога реакции не наблюдается; педагог весьма эмоционален, в общении с воспитанниками может быть чрезмерно улыбочивым и ласковым, но в иных ситуациях может переходить на крик, на который мало кто из воспитанников реагирует и др.); 4) «*Неопределенный*» (определение степени строгости педагога вызвало существенные затруднения).

выводы, данные по всем трем видам исследования были формализованы, объединены, представлены в виде социологической анкеты для каждого испытуемого и обработаны с помощью специальной программы.

В качестве методов анализа данных использовались корреляционный (вычисление коэффициентов корреляции Чупрова, Крамера, Спирмена, Пирсона, Лямбда-Гудмана), факторный (метод главных компонент, варимакс вращения) и кластерный анализ. Все три исследовательские задачи были разрешены, что позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, результаты одномерного распределения по признакам показали, что, действительно, имеет место дифференциация детей 5–6-ти лет по степени сложности когнитивных кодов (рецепции) и языковых или речевых кодов (воспроизведения). Для наглядности отобразим полную картину дифференциации на рисунках (см. рис. 1 и 2).

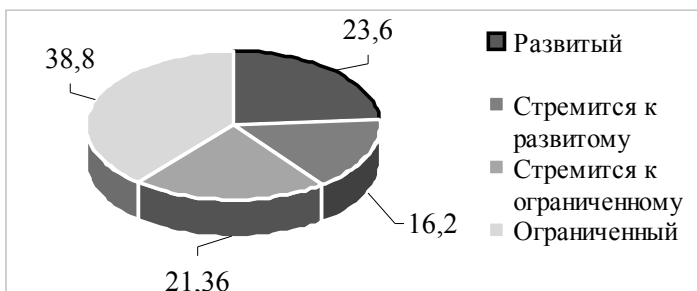


Рис. 1. Степень развитости когнитивного кода (n=402; % ко всем опрошенным)

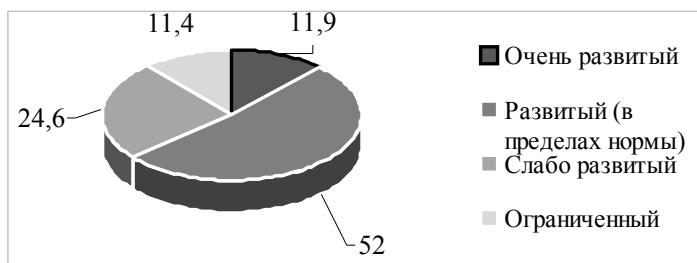


Рис. 2. Степень развитости языкового (речевого) кода (n=402; % ко всем опрошенным)

Как видим, носителями развитого и близкого к развитому когнитивных кодов является меньшинство детей. В целом же такое распределение совпадает с распределением по шкале социально-профессиональной принадлежности их родителей, что еще раз наталкивает на правомерность выдвинутой нами гипотезы о взаимосвязи этих признаков.

Речевой код большинства (52%) респондентов можно обозначить, как нормальный, типический, достаточно развитый, с точки зрения детской психологии, для возраста 5–6-ти лет [151, с. 58–63].

Во-вторых, опираясь на результаты корреляционного, факторного и кластерного анализа, удалось наметить факторы формирования (развития) кодов. Наблюдается умеренная связь между признаками профессиональной принадлежности матери и отца ($T=0,4$; $K=0,4$)²³, а также образованием матери и отца ($T=0,4$; $K=0,4$). Следовательно, можно предположить, что совокупность этих признаков образует единый фактор, влияющий на степень развитости когнитивного и речевого кода. Корреляционный анализ также показал, что наиболее сильная связь наблюдается между признаками, показывающими степень развитости когнитивного и речевого кодов и признаком профессиональной принадлежности матери ($T=0,3$; $K=0,4$). Связь с признаком профессиональной принадлежности отца слабее ($T=0,2$; $K=0,35$, соответственно), более того, вряд ли эти значения можно считать достаточно надежными, поскольку более, чем в четверти случаев (26,1% ко всем опрошенным) профессия отца осталась неизвестной. Результаты опроса родителей и педагогов показали, что в подавляющем большинстве случаев именно мать является главным и самым активным агентом первичной социализации ребенка (агентом первичного педагогического труда). Следовательно, для проверки нашей гипотезы о существовании связи между социальным происхождением ребенка и степенью развитости его когнитивного и речевого кодов, мы будем использовать шкалу профессиональной принадлежности матери.

С целью осуществления более глубокого анализа по основной шкале профессиональной принадлежности матери (которая изначально имела вид открытого вопроса, а затем была трансформирована в номинальный признак), нами был построен дополнительный порядковый признак, ранжированный с опорой на классовую схему Дж. Голдторпа (в значительно упрощенном ее варианте). Шкала включила 4 ранга, условно обозначенные

²³ «Т» и «К» – коэффициенты Чупрова и Крамера (соответственно), показывающие силу связи между признаками. Чем ближе значения «Т» и «К» к 0, тем слабее связь. И наоборот, чем ближе «Т» и «К» к 1, тем сильнее связь.

как: (1) «VIP-класс» (владельцы крупного бизнеса и управленцы высшего звена); (2) «интеллигенция-специалисты» (преимущественно – работники умственного труда: ученые, педагоги, юристы и т. п., а также служащие высшего звена, врачи, представители творческих профессий); (3) «мелкие служащие» (в том числе бухгалтеры, работники почты, медсестры и т. п.); (4) «рабочие и обслуживающий персонал» (в том числе, продавцы, реализаторы, парикмахеры, почталыоны и т. п.). С подключением нового признака был проведен корреляционный анализ, который показал наличие заметной прямой связи между профессиональной принадлежностью матери и степенью развитости когнитивного кода ребенка (коэффициенты ранговой корреляции²⁴ превысили значение $r=0,5$). Другими словами, чем ниже профессионально-классовый статус матери – тем менее развитым оказывается когнитивный код ребенка. В случае речевого кода связь слабее (коэффициенты ранговой корреляции Пирсона и Спирмена, соответственно – 0,3 и 0,35).

Факторный анализ позволил во всем признаковом пространстве выделить три наиболее заметных «узла» признаков, связанных между собою. Первый – наиболее крепкий и мощный «узел» сплетен из признаков, отражающих степень развитости когнитивного и речевого кодов (соответствующие факторные нагрузки – $r=0,8$ и $r=0,7$), профессиональную принадлежность матери ($r=0,7$) и показатели успеваемости ребенка ($r=0,5$). Второй «узел» представлен признаками образования родителей ($r=0,8$), степени строгости педагога ($r=0,5$) и успеваемости ребенка ($r=0,2$). И третий «узел» образован признаками, отражающими социально-демографический состав семьи ребенка (каким по счету в семье он является ($r=0,5$), материальное положение ($r=0,6$) и состав семьи (полная/неполная) ($r=0,5$)), а также степень развитости его когнитивного кода ($r=0,5$).

Результаты факторного анализа можно интерпретировать следующим образом: во-первых, показатели степени развитости как когнитивного, так и речевого кода, теснейшим образом коррелируют между собой и наиболее сильно – с профессиональной принадлежностью матери, а также, отчасти, – с показателями успеваемости ребенка. В свою очередь, показатели успеваемости связаны с образованием родителей и характером вторичного педагогического труда. Степень развитости когнитивного кода также связана

²⁴ В данном случае речь идет о коэффициентах ранговой корреляции (r) Пирсона и Спирмена, показывающих силу и направление связи между признаками. Чем ближе r к 0, тем слабее связь между признаками; r стремится к -1 в случае сильной обратной связи и r стремится к 1 в случае сильной прямой связи.

с материальным положением и составом семьи, хотя эта связь намного слабее, чем в случае с профессиональной принадлежностью матери.

Корреляционный и факторный анализ подтвердили гипотезу о наличии связи между социальным происхождением и степенью развитости когнитивного и речевого кодов. Однако мы решили углубить этот вывод. С опорой на результаты факторного анализа, по признаку социально-профессиональной принадлежности матери (как наиболее активного и влиятельного агента социализации, о чем свидетельствуют данные одномерного распределения), с помощью фильтров, нами были выделены четыре кластера, название которых соответствовало названию альтернатив построенного нами дополнительного признака: (1) «VIP-класс» (n=30); (2) «интеллигенция-специалисты» (n=76); (3) «мелкие служащие» (n=121); (4) «рабочие и обслуживающий персонал» (n=175). Как видим, размеры групп значительно отличаются, но в целом представляют реальную картину распределения населения Украины по социально-профессиональным статусам.

Для начала опишем некоторые, наиболее заметные, расхождения по каждому из кластеров, которые не касаются непосредственно выдвинутой нами гипотезы. Первое отчетливое расхождение прослеживается по признаку образования родителей. Наиболее «образованной» представляется группа «интеллигенции-специалистов», доля матерей и отцов, имеющих высшее образование, здесь составляет 94,7 и 73,9 %, соответственно. На втором месте – родители, являющиеся владельцами крупного бизнеса и управленцами высшего звена. Среди матерей этой группы доля лиц, имеющих высшее образование, составляет 86,7%, а среди их мужей – 53,3 %. В группе служащих 66,9% матерей и 53,9% отцов точно имеют высшее образование. И самая небольшая доля таковых (по сравнению с предыдущими) – в группе рабочих и обслуживающего персонала: чуть меньше трети матерей и отцов имеют высшее образование (30,3 % и 27,4 %%).

Наиболее строги и требовательны к своим детям представители условно обозначенного нами «VIP-класса» (10%; в то время, как в других группах она не превышает 5%). В то же время в рамках этой группы сравнительно велика и доля тех родителей, которые склонны баловать своих детей (16,7%). Аналогичная доля немногим выше только у представителей группы «интеллигенции-специалистов» (17,1%). Возможно, именно с завышенной требовательностью связан тот факт, что у детей владельцев крупного бизнеса и управленцев высшего звена самые высокие показатели успеваемости. В 40% случаев эти показатели были оценены педагогами выше средних. Самые низкие показатели – у детей рабочих и обслуживающего персонала

(23,4% – оценены выше среднего). Однако если привязывать этот вывод к рассуждениям о степени развитости когнитивного и лингвистического кодов, необходимо отметить, что связь между этими признаками наблюдается весьма слабая (коэффициенты Чупрова и Крамера слегка превышают значение 0,1 – в случае когнитивного и 0,2 – в случае речевого кодов), по крайней мере, на самом старте образовательного пути. Аналогичный вывод можно сделать и в случае связи степени развитости кодов и материального положения семьи, а точнее – эта связь весьма слаба и не превышает значения 0,12.

Несколько иная тенденция прослеживается в распределениях по признаку посещаемости детьми различных кружков и секций. Наиболее активно их посещают дети представителей «VIP-класса» (около 40% всех детей в группе). Среди детей служащих таковых около 30%, среди детей «интеллигенции-специалистов» – около 20% и самая маленькая доля таковых в группе рабочих и обслуживающего персонала – около 17%. Кроме того, следует отметить, что в группе детей «VIP-класса» доля занимающихся творческими видами деятельности (изобразительное искусство, музыка, актерское мастерство и т. п.) значительно (как минимум в два раза) превышает аналогичные показатели по трем другим группам и составляет 20%. Возможно, такая активность представителей «VIP-класса», по сравнению с другими группами, связана с полным осознанием необходимости дополнительных (помимо детского сада и школы) занятий для всестороннего развития ребенка, однако нехваткой времени на то, чтобы заниматься этим лично, в силу специфики профессиональной детальности. В то же время, социально-профессиональный статус «VIP-класса» позволяет выделять необходимые средства на всевозможные кружки, секции, занятия с репетитором и т. п., чего не могут себе позволить представители низкостатусных групп. Возможно, именно за счет такой активности представителей «VIP-класса», отчасти компенсируется недостаток личного общения с детьми, что положительно сказывается на показателях развитости их когнитивного и речевого кодов (см. табл. 1).

В группе «интеллигенции-специалистов» самая большая доля детей-лидеров и стремящихся к лидерству (32,9%). Хотя ненамного меньше доля таковых и в группе владельцев крупного бизнеса и управленцев высшего звена (30%). Заметно отличаются показатели по двум другим группам: в группе служащих – 25,1%, а рабочих и обслуживающего персонала – 22,3%. Не имеем достаточных аргументов для убедительного объяснения такого распределения, однако можно предположить, что связано оно именно с отличительными особенностями условий первичной социализации и коммуникации в семьях, представляющих разные социально-профессио-

нальные, социально-классовые группы. Это предположение отчасти подтверждается тем фактом, что показатели коммуникативности значительно выше у детей «интеллектуальности-специалистов» (как работников умственного труда). В то время как дети рабочих и обслуживающего персонала больше склонны проявлять физическую активность.

И, наконец, самые выразительные отличия по выделенным нами четырем группам касаются именно степени развитости кодов. Для наглядности представим эти отличия в виде таблицы (см. табл. 1).

Таблица 1

**Степень развитости когнитивного и лингвистического кодов
в зависимости от социального происхождения ребенка**

<i>Когнитивный код (в % по каждой группе)</i>					
Ранг	Степень развитости	«VIP-класс» (n1=30)	«Интеллектуальность-специалисты» (n2=76)	Служащие мелкие (n3=121)	Рабочие и обслуж. перс. (n4=175)
1	Расширенный	40,0	47,4	25,6	9,1
2	Стремится к расширенному	46,7	31,6	13,2	6,3
3	Стремится к ограниченному	3,3	3,9	33,9	23,4
4	Ограниченный	10,0	17,1	27,3	61,1
<i>Речевой код (в % по каждой группе)</i>					
Ранг	Степень развитости	«VIP-класс» (n1=30)	«Интеллектуальность-специалисты» (n2=76)	Служащие мелкие (n3=121)	Рабочие и обслуж. перс. (n4=175)
1	Очень развитый	23,3	30,3	9,9	3,4
2	Развитый (в пределах нормы для детей 5–6 лет)	60,0	55,3	57,0	45,7
3	Слабо развитый	13,3	6,6	27,3	32,6
4	Ограниченный	3,3	7,9	5,8	18,3

Межгрупповые отличия в степени развитости кодов действительно поражают. Как и ожидалось согласно нашей гипотезе, наиболее преуспевают в этом отношении дети интеллектуальности-специалистов (преимущественно – работников умственного труда). Доля детей с расширенным когнитивным кодом и очень развитым речевым не просто самая высокая, она в 5 и 10 раз,

соответственно, превышает аналогичные доли в группе рабочих и обслуживающего персонала (занятых преимущественно физическим трудом).

Делая вывод относительно факторов формирования кодов, отметим, что ни материальное положение семьи, ни ее качественный и количественный состав, ни какие-либо иные социально-демографические характеристики, связанные с социальным происхождением и в нашем понимании считающиеся аскриптивными для ребенка, не оказывают такого сильного влияния, как род и вид профессиональной деятельности, а также образование родителей. Что и следовало доказать.

Кластерный и последующий корреляционный анализ позволил наметить тенденцию трансформации кодов под влиянием вторичного педагогического воздействия (ВПВ), в результате вторичного педагогического труда (ВПТ), агентами которого выступают педагоги (воспитатели и учителя). Здесь мы говорим только лишь о тенденции, так как связь слабая. В принципе, это вполне нормально, т. к. трансформация кода – процесс довольно длительный, а с учетом возраста наших респондентов, он у них только начался. Мы подвергали проверке гипотезу о наличии связи между типом кода и спецификой ВПВ (ВПТ).

Под спецификой вторичного педагогического труда мы понимали, прежде всего, авторитарность/демократичность педагога, выражающуюся в степени его строгости. По результатам наблюдения за работой и общением педагогов с детьми, а также с опорой на результаты проведенных с ними индивидуальных интервью (об их стиле работы с детьми, а также применяемых на практике педагогических приемах и методах обучения, воспитания и т. п.), все педагоги были поделены по степени строгости на следующие условные группы (более детально критерии дифференциации были описаны выше): 1) «очень строгий» (авторитарный стиль); 2) «умеренно строгий» (демократичный стиль); 3) «нестрогий» (попустительский стиль); 4) «неопределенный» (безразличный стиль либо отсутствие определенного стиля).

Гипотетически, между признаками, отражающими степень развитости когнитивного и речевого кодов, а также степенью строгости педагога должна обнаруживаться связь, причем обратная. Конкретно в нашем случае, с учетом строения шкал, это могло бы означать, что чем строже вторичное педагогическое воздействие, тем более ограничены коды. Однако вероятность сильной связи крайне низка, с учетом краткосрочности пребывания большинства детей-респондентов под влиянием вторичного педагогического воздействия. Теоретически, чем длительнее период педагогического воздействия – тем сильнее его влияние на процесс развития когнитивного

и речевого кодов. В результате мы удостоверились, что такая связь между признаками «степень строгости педагога» и «степень развитости кода», действительно, обнаруживается (о чем свидетельствуют и результаты факторного анализа, приведенные выше), однако коэффициенты корреляции довольно низки, их значения свидетельствуют о слабой связи ($r = -0,2$). Конкретно в нашем случае, с учетом направления ранжирования шкал, это могло бы означать следующее: чем строже педагог, тем более простыми и ограниченными являются коды его воспитанников. Данное предположение заставило нас сделать более глубокий анализ.

Предварительно проведенное пилотажное исследование показало, что при примерно равной численности воспитанников «очень строгих» (авторитарный) и «умеренно строгих» (демократичных) педагогов количество носителей сложного когнитивного кода среди воспитанников первых почти в два раза меньше, чем среди воспитанников вторых. К сожалению, распределения по группам, полученные в результате полномасштабного исследования, более чем в два раза отличались по своему количеству, что исключило возможность каких бы то ни было сравнений. Поэтому мы решили найти другой способ проверки предположения о том, что стиль работы педагога (особенности его педагогического труда) влияет на перспективы усложнения и развития когнитивных и лингвистических кодов, сформированных предыдущим (преимущественно материнским) педагогическим трудом.

Подтвердить/опровергнуть это предположение можно, если сравнить данные по двум массивам: (1) детей дошкольного возраста и первоклассников и (2) детей, обучающихся второй год (то есть, находящихся под педагогическим воздействием более длительный период времени). Для того, чтобы сделать возможным такой сравнительный анализ, во-первых, (с использованием тех же методов) мы провели опрос 154 учеников 2-х классов и 6 педагогов²⁵, которые являются классными руководителями в этих классах, а во-вторых, для сравнения мы взяли массив данных, полученных по результатам первого этапа пилотажного исследования, поскольку по объему выборочной совокупности он более подходил для сравнительного анализа ($n=165$; объект исследования – дошкольники и первоклассники).

Сравнительный анализ показал ослабление связи между степенью сложности когнитивного кода и профессией матери с $T=0,4$ (дошкольники и ученики 1-х классов) до $T=0,3$ (ученики 2-х классов). Аналогичная тенденция

²⁵ Харьков, 2013 г.; выборка простая, квотная (по полу); $n_1 = 154$ (дети 7–8 лет – ученики 2-х классов общеобразовательных школ); $n_2 = 6$ (учителя 2-х классов).

ослабления связи наблюдается и между признаками когнитивного кода детей и образования их матерей (с $T=0,3$ до $T=0,2$, соответственно). Кроме того, значения коэффициента λ -Гудмана, которые показывают силу воздействия профессии матери на степень сложности когнитивного кода, свидетельствуют о том, что к концу первого семестра второго класса эта сила, хотя и не на много, но, все же, ослабляется (с $\lambda=0,21$ до $\lambda=0,16$).

Кроме того, к концу первого семестра 2-го класса несколько возрастает сила связи между степенью строгости педагогов и степенью сложности и развитости когнитивных и лингвистических кодов их воспитанников ($T=0,2$, по сравнению с $T=0,1$ – по группе дошкольников и первоклассников). Следовательно, можно предположить, что в группе воспитанников более строгого педагога доля детей с развитым когнитивным кодом будет меньше, чем в группе воспитанников более демократических педагогов. Дальнейший анализ подтвердил это предположение. Его результаты приведены в таблице (см. табл. 2).

Опираясь на результаты сравнительного анализа, можно сделать следующие выводы: 1) во-первых, в группах воспитанников авторитарных педагогов доля детей со сложными когнитивными и очень развитыми речевыми кодами приблизительно в 3 и 5 раз (соответственно) меньше, чем в группах воспитанников более демократических педагогов (что видно из таблицы); во-вторых, с течением времени этот разрыв увеличивается, скорее всего, в связи с увеличением периода продолжительности педагогического воздействия, ведь в группе дошкольников и первоклассников он составлял 2–3 раза; в-третьих, в группе воспитанников демократических педагогов наблюдается ослабление силы связи между признаками социального происхождения и степени развитости когнитивного кода ($T=0,31$). В группе воспитанников авторитарных педагогов сила такой связи достигает $T = 0,41$.

И еще один очень важный вывод: как и ожидалось, наблюдается умеренная связь между степенью развитости когнитивного и речевого кодов ($r=0,55$). Кроме того, более высокая степень развитости речевого кода, в определенной степени обуславливает степень сложности когнитивного, о чем свидетельствует $\lambda=0,2$. Следовательно, можно предположить, что речевые практики обучающихся в некоторой степени обуславливают их схемы мышления, а педагогические речевые (как вариант – дискурсивные) практики могут стать средством развития, расширения, повышения сложности этих схем, накопления (мощности) когнитивного ресурса.

В заключение подчеркнем, что исследование когнитивного ресурса позволяет выйти за рамки психологии и сделать важные социологические выводы о взаимосвязи социального происхождения, образования

Распределения детей по степени сложности когнитивного и развитости речевого кодов в зависимости от степени строгости педагога (ученики 2-х классов; n = 154)

№ п/п	Степень сложности/развитости кодов	Воспитанники очень строгого (авторитарного) педагога (n1=54; % ко всем опрошенным по группе) ²⁶	Воспитанники умеренно строгого (демократического) педагога (n2=40; % ко всем опрошенным по группе)
Когнитивный код			
1	<i>Сложный</i>	11,1	35,0
2	<i>Скорее сложный</i>	33,3	35,0
3	<i>Скорее простой</i>	18,5	15,0
4	<i>Простой</i>	37,0	15,0
Речевой код			
1	<i>Очень развитый</i>	3,7	15,0
2	<i>Развитый (в пределах нормы для детей указанного возраста)</i>	51,8	75,0
3	<i>Слабо развитый</i>	37,0	10,0
4	<i>Ограниченный</i>	7,4	00,0 (!)

и социального неравенства, выявить глубинные факторы воспроизводства и закрепления социального неравенства через образование, которое для многих сегодня становится не социальным лифтом – «эскалатором в светлое будущее» (как это должно быть), а скользкой горкой, ступив на которую, шансы подняться вверх без опоры на родителей и их социальный статус ничтожно малы. Но ведь образование призвано выравнять эти шансы, независимо от социального происхождения человека. Выявление скрытых «медиаторов» процесса воспроизводства социального неравенства через образование, таких, как когнитивный ресурс, выводит на проблематику педагогического дискурса и неявной педагогики (скрытой учебной

²⁶ Согласно общепринятым правилам представления социологических данных, если объем выборочной совокупности не превышает 100 чел., данные представляются в абсолютных частотах. Несмотря на то, что объемы подвыборок n1 и n2 меньше 100 чел., результаты одномерных распределений по ним мы представили в относительных частотах (%%) для удобства сравнения и наглядности искомых отличий, поскольку $n1 \neq n2$.

программы), исследование которых, как нам представляется, позволит выйти на уровень конкретных рекомендаций относительно организации и структурирования педагогических практик, педагогического дискурса, а также корректировки программ и методов обучения с ориентацией на педагогику когнитивного и речевого «подтягивания» детей, чей социальный опыт привел к тому, что они в этом нуждаются для дальнейшего продвижения вверх сначала по образовательной, а затем и по социальной лестнице.

Исследование дискурсивной обусловленности взаимосвязи успехов в образовании и социального происхождения, с использованием метода «Слов-ловушек»

Ни один современный западный ученый – социолог, занимающийся проблемами образования, не решился, следуя макросоциологической традиции, проигнорировать величайшую роль педагога(-ов), как в разрешении этих проблем, так и в их производстве и усугублении. Как мы уже неоднократно писали на страницах данной монографии, мощнейшим средством, орудием, инструментом педагога является педагогический дискурс. Б. Бернштейн, П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон и другие ученые отмечают, что педагог всегда бессознательно использует некие «социальные знаки» («правильность» речи, ее акцент, тон, манера и т. п.). Эти «социальные знаки» в образовательной среде свидетельствуют о правильности владения языком. Если обучающийся улавливает эти знаки и начинает пользоваться ими, то можно говорить, что он «усвоил правила игры». Дело в том, что разные социальные группы имеют «свои» системы таких знаков, каждая из которых в большей или меньшей степени совпадает или не совпадает с системой знаков педагога. Если дифференцировать общество на группы по социально-классовому признаку, можно сказать, что те социальные группы, которые относятся (как и педагоги), к группе «работников умственного труда» («интеллектуалов», «интеллигенции» и т. п.), используют очень похожие на педагогическую знаковые системы, обеспечивающие коммуникацию, чего нельзя сказать о группе «работников физического (ручного) труда». Именно поэтому, детям – выходцам, к примеру, из семей «интеллигенции» – намного легче дается обучение, чем выходцам из семей «рабочих». Во-первых, язык педагога для них более понятен, а во-вторых, они намного быстрее усваивают «правила игры» (то есть способы употребления языка).

Данный вывод не является итогом чистого теоретизирования, он был сформулирован в результате исследований, проведенных П. Бурдьё и Ж.-К. Пассроном вместе с их учениками и соратниками. При этом использовался довольно интересный и необычный (по крайней мере, для социологии) метод, условно названный нами, как метод «Слов-ловушек».

Суть данного метода заключалась в следующем: группе испытуемых, состоящей из студентов, предлагался ряд терминов, которым нужно дать определения. Перечень терминов включал в себя как знакомые и понятные всем и каждому слова, так и незнакомые слова, а также и вовсе несуществующие. Перед испытуемыми ставилась задача – без словаря и иных «подручных средств» дать определение каждому из предложенных терминов. Гипотетически, испытуемые «с литературным отношением к языку» (то есть «приспособленные» к быстрому усвоению «правил» педагогического дискурса) обязательно должны были сделать попытку интерпретации даже непонятных и несуществующих терминов. П. Бурдые и Ж.-К. Пассроном были сделаны следующие выводы [46, с. 111]:

– во-первых, испытуемые с «блестящим» образовательным прошлым (отличники учебы, обладатели похвальных грамот и т. п.) гораздо реже колеблются перед попыткой дать определение слову-ловушке; эта «привилегированная» категория испытуемых дает больше связных многословных определений непонятному термину (который, хоть и ничего не обозначает, но обязательно вызывает какие-либо ассоциации); свободное владение языком, когда оно сопровождается уверенностью в себе, связанной с принадлежностью к привилегированной категории, порой доходит до бесцеремонности;

– во-вторых, испытуемые, являющиеся выходцами из низших слоев, чаще всего не могут похвастать «хорошим» средним образованием; они демонстрируют пример «вынужденно непринужденной» речи (в то время, как у выходцев из высших слоев она «естественно непринужденная»).

При этом, «естественная» и «вынужденная» непринужденность, в понимании ученых, – это два противоположных типа отношения к языку, соотносящихся с противоположностью двух способов приобретения вербальных навыков. Однако, не давалось никаких пояснений относительно того, какие определения относить к «естественно непринужденным», а какие – к «вынужденно непринужденным», то есть учеными не были четко обозначены критерии такого отнесения.

Тем не менее, сама идея исследования нам показалась весьма интересной. Если мы говорим о привязке особенностей нашей речи, отражающих особенности нашего мышления, к социальному происхождению и утверждаем, что такая связь влияет на наши образовательные успехи, следовательно, выходцы из разных социальных слоев (социально-классовых групп), скорее всего, будут отличаться своими успехами в образовании, что должно найти отражение в том, как именно они определяют те или иные термины.

По примеру западных ученых, мы выделили две большие социальные (социально-классовые) группы, заметно отличающиеся своим отношением к языку и правилами его употребления: «работники умственного труда» и «работники физического (ручного) труда». Дети – выходцы и семей первых, по идее, должны демонстрировать «естественную непринужденность» в определении терминов, выходцы из семей вторых – «вынужденную». В нашем понимании, критерии отнесения к первому или ко второму типу «непринужденности» заключались в следующем: а) количество времени, затраченного на определение понятий; б) наукообразность/обыденность предложенных определений; в) многословность/немногословность и связанность/бессвязность слов в определении.

О «естественной непринужденности» будет свидетельствовать малое количество времени, наукообразность, многословность и связность определений, в то время как «вынужденность» характеризуется прямо противоположными признаками.

После того, как тип использования языка идентифицирован, необходимо уточнить информацию об успеваемости испытуемого и о том, выходцем из какой (из двух обозначенных выше) социальных групп он является. Если обнаруживается связь между этими тремя признаками: (1) типом использования языка, (2) успеваемостью, (3) социальным происхождением – выводы, сделанные П. Бурдые и Ж.-К. Пассроном можно считать правомерными.

Описанный выше метод исследования является качественным, поскольку нацелен на получение глубинной информации, связанной с изучением предпосылок формирования установок на понимание социальной реальности и мотивов действия. Следовательно, как и любой качественный метод, он не требует большой выборки. В нашем случае было опрошено 25 студентов 2–5-х курсов, перед которыми ставилась следующая задача: на одной стороне листа дать определение 5 терминам, предложенным исследователем, а на обратной стороне этого же листа указать (приблизительно) средний бал успеваемости в школе (по 5-балльной шкале) и социально-профессиональный статус (уровень образования, профессию, должность) родителей. На процедуру определения понятий отводилось 20 минут.

Следует отметить, что, приступая к анализу собранной информации, мы испытывали некоторое опасение относительно того, сможем ли четко идентифицировать тип использования языка, как «естественно непринужденный» либо «вынужденно непринужденный», согласно обозначенным критериям. Оказалось, что наши переживания были напрасны. В подавляющем большинстве случаев тип можно было определить без каких бы то ни было сомнений (за исключением 2-х случаев).

Итак, из 25 испытуемых 7 мы отнести к типу «естественно непринужденных» и 16 – к типу «вынужденно непринужденных», с 2-мя испытуемыми мы так и не смогли определиться, поэтому их ответы не были включены в анализ.

Все испытуемые, которые позже были отнесены к группе «естественно непринужденных», потратили на поставленную задачу не более 7 минут. В этой группе («естественно непринужденных») трое были «отличниками», а четверо имели средний балл школьной успеваемости выше 4-х. Подавляющее большинство участвовало в различных олимпиадах по тем или иным предметам, некоторые имели награды и почетные грамоты за призовые места.

В абсолютном большинстве случаев матери испытуемых, продемонстрировавших естественно-непринужденный тип использования языка, имеют высшее образование и по профессиональной принадлежности могут быть отнесены к социальной группе «работников умственного труда» (воспитатель, учитель, преподаватель, режиссер, экономист и т. п.). Что касается отцов, то здесь можно говорить о подавляющем большинстве с высшим образованием. Профессии 4 отцов также можно отнести к разновидностям умственного труда (педагог, эколог, агроном, бухгалтер); 2 отцов являются частными предпринимателями с высшим образованием (без уточнения, чем конкретно они занимаются) и только один отец не имеет высшего образования и работает охранником.

Что касается второй группы испытуемых, отнесенных нами к группе «вынужденно непринужденного» типа использования языка, то она получилась более, чем в два раза больше первой. Подавляющее большинство испытуемых, вошедших в эту группу, потратило на разрешение поставленной задачи более 7 минут, а некоторым не хватило и 20 минут. Исключение составили те испытуемые, которые ставили прочерки вместо требуемых определений либо бездумно писали «не знаю» (чтобы быстрее освободиться и покинуть аудиторию). Абсолютное большинство испытуемых, попавших в эту группу, имело средний балл успеваемости в школе ниже 4-х. У 15 (из 16) испытуемых в этой группы ни мать, ни отец не имеют высшего образования и не являются «работниками умственного труда» (продавец, кондитер, повар, швея, домохозяйка, парикмахер, строитель, шахтер, охранник, водитель, безработный и т. п.). И только один случай составил исключение (мать – учитель с высшим образованием).

Подчеркнем, что ответы многих испытуемых из группы «вынужденно непринужденных» можно охарактеризовать, скорее, как «вынужденные», так как они даже не пытались «подражать» педагогическому дискурсу

(некоторые вместо определения просто писали – «не знаю», а некоторые давали определение одним словом без каких-либо дополнительных пояснений). По сути, реальных «вынужденно непринужденных» оказалось всего лишь 3 человека. И все трое – успешные студенты (хотя и не очень успешные бывшие ученики). Все остальные испытуемые, ответы которых были скорее «вынужденными», чем «вынужденно непринужденными», не являются успешными студентами, а средний балл их успеваемости в школе был ближе к 3-м (по 5-балльной шкале).

В целом, как видим, результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что существует взаимосвязь между социальным происхождением, школьными успехами и речевыми (языковыми, лингвистическими) особенностями изложения мыслей. Выходцы из семей «работников умственного труда» и «интеллигенции» обладают речевым кодом, «родственным» образовательному (аудиторному, дисциплинарному, педагогическому) дискурсу. Они с легкостью и без стеснения излагают свои мысли, не опасаясь при этом быть непонятыми, так как хорошо понимают и «чувствуют» язык педагога, а соответствующие правила использования языка были усвоены ими еще в процессе первичной социализации, в результате первичного педагогического труда (родителей). Выходцам из семей «работников физического труда» (а точнее – любого не умственного), «не настроены» на педагогический дискурс и сложный язык образования в целом. Возможно, поэтому учеба в школе им давалась сложнее, о чем свидетельствуют средние и ниже средних показатели успеваемости в школе. Однако тот факт, что среди испытуемых, не отличающихся особыми успехами в школе, чьи родители не имеют высшего образования и профессии, связанной с умственной деятельностью, все-таки есть успешные студенты, свидетельствует о том, что процесс воспроизводства социального неравенства по аскриптивному признаку (социального происхождения) иногда дает сбой. По результатам данного исследования невозможно определить причины этого сбоя: то ли студент слишком внимательный, старательный, целеустремленный, то ли педагог слишком опытный и проникновенный, а может, и то, и другое. Однако очевидно одно – ситуация постоянного воспроизводства неравенства по признаку социального происхождения может быть нарушена, что дает шанс всей системе образования стать более «справедливой». Учитывая аргументы ученых относительно того, что суть проблемы воспроизводства неравенства кроется именно в сложности «языка образования» и, в частности, в специфике педагогического дискурса, напрашивается вывод о том, что как раз с помощью педагогического дискурса (особой его организации и структурирования) эта проблема и может быть разрешена.

Исследование образовательного (дисциплинарного и педагогического) дискурса, с применением метода индиректного дискурс-анализа

Приведенные выше результаты исследований подтверждают весомую роль педагога как одного из важнейших субъектов образовательного процесса, «дизайнера» (оформителя) этого процесса, от работы которого зависит его результативность этого процесса. Вообще, под «педагогическим дизайном» понимаются

не только слова педагога, но и структура его текста, поза, жесты, наклон головы и т. п. Все это имеет значение [291, с. 41]. В образовании главной формой педагогического дизайна является дискурс. Термин «дискурс» может трактоваться двояко: а) как особое использование языка, форма социальной практики (дискурс молодежи, дискурс ученых и т. п.) (по Р. Роджерсу); б) как полагание дискурса в тексте – его текстуальная «судьба», управляющая восприятием читателя (слушателя) и реализующая на нем свои программирующие возможности [291, с. 20–21]. Жесты, мимика, интонация, структурирование текста, паузы, обертоны и т. п. – выразительные средства педагогического дискурса, с помощью которых конструируется та или иная картина мира, фрагмент социальной реальности либо отдельное событие.

Дискурс является мощнейшим средством влияния и навязывания смыслов. В подразделах 2.1.4 и 2.2.2 мы акцентировали внимание на возможных социокультурных эффектах педагогического дискурса, проявляющихся как на микроуровне (отдельных индивидов и малых социальных групп), так и на макроуровне (больших социальных групп, общностей и общества в целом). Эти эффекты отражают способность педагогического дискурса влиять на социальную реальность, например, способствуя воспроизводству культуры и/или социальной структуры, и социальных неравенств. По высказыванию М. Фуко, «каждый дискурс таит в себе способность сказать нечто иное, нежели то, о чем он говорит» [390, с. 58]. Именно такие представления об образовательном (аудиторном, дисциплинарном, педагогическом) дискурсе, с нашей точки зрения, являются достаточным методологическим основанием для его последующего эмпирического исследования.

Есть такое понятие, как «контекстуальный смысл дискурса», то есть смысл, на формирование (или трансляцию) которого нацелен дискурс. Этот смысл должен задержаться и отложиться в сознании «слушателя» в результате самого дискурса. Следовательно, на наш взгляд, эмпирическое исследование образовательного дискурса должно быть нацелено на определение его контекстуального смысла – тех основных идей, которые внедряются в сознание обучающихся, что вызывает определенные эффекты, на микро-

(индивидуальном) уровне социального взаимодействия, а впоследствии – социокультурные эффекты макромасштаба.

Достижение такой цели исследования требует ответов на следующие вопросы: насколько сильным является влияние образовательного дискурса на обучающихся, и действительно ли под его воздействием происходит трансформация дискурсивных практик обучающихся, влекущая за собою и определенные когнитивные «трансформации» – изменения в мышлении мировосприятии, (само-)восприятии, (само-)идентификации и т. п.

При этом, логика рассуждений такова: необходимо выяснить, какие дискурсивные практики наиболее эффективны в отношении повышения качества преподавания (а, следовательно, и качества образования). Для того, чтобы устранить нежелательные эффекты, необходимо подвергнуть корректировке и/или модификации (либо вовсе устранить) те практики, которые их вызывают. Исходя из сказанного, первичными единицами анализа образовательного дискурса могут выступить дискурсивные практики («привычный» язык: часто употребляемые слова, метафоры, обороты и т. п.).

Каждая образовательная дисциплина, каждый учебный предмет имеет свой язык, свой «голос» (особый понятийный аппарат), свою историю, своих «героев». В них, как в знаковой системе, можно выделить некоторые центральные или *узловые, точки*, выступающие в качестве *привилегированных знаков*, вокруг которых упорядочиваются и приобретают свое значение другие знаки. Например, в дисциплинарном дискурсе социологии такой узловой точкой является понятие «общество». Вокруг него кристаллизуются знаки типа «социальные институты», «социальные группы», «социальное взаимодействие» и др. На языке этих знаков, составляющих дискурсивные практики, обучающий передает сообщения (информацию) обучающимся, проводя учебное занятие. Так осуществляется передача «привилегированных знаков» от обучающего к обучающимся. Вместе с ними передаются определенные установки на смыслы, на понимание социальной реальности, которая в этих смыслах воспроизводится.

Очевидно, что применение традиционных количественных методов социологического исследования для исследования образовательного дискурса не приведет к достижению поставленной цели. Методы исследования в данном случае должны быть связаны, прежде всего, с анализом текстов. Ниже представлен перечень методов, которые, возможно, и не являются абсолютно новыми в исследовании дискурса, но здесь они предлагаются в авторской интерпретации и в совокупности могут составить единую стратегию исследования образовательного дискурса, которая нуждается в эмпирической апробации.

В частности, речь идет о *методе индиректного дискурса-анализа* (от англ. *indirect* – косвенный, опосредованный). Данный метод предполагает осуществление непрямого анализа образовательного дискурса через «посредников» (в лице обучающихся) и имеет отношение к анализу чужой речи, переданной в повествовании третьего лица. Для этого следует предложить обучающимся дать перечень: а) слов, терминов, «проникших» в их обыденную речь из изучаемых учебных дисциплин (дисциплинарный дискурс); б) наиболее запоминающихся терминов, понятий, выражений и т. п., часто употребляемых преподавателями педагогами (педагогический дискурс); в) указать те из них, которые стали привычными и/или часто употребляемыми самими обучающимися.

Метод индиректного дискурса-анализа, как нам представляется, позволит обнаружить те самые узловые точки и привилегированные знаки (ключевые слова) образовательного дискурса, которые передаются от обучающего к обучающимся во время занятий, фиксируются в сознании последних и обладают смыслообразующим потенциалом. Изучение совокупности этих ключевых слов может способствовать вычленению тех смыслов, на формирование которых нацелен образовательный дискурс (другими словами – на выявление контекстуального смысла).

Как мы писали выше, каждая научная (учебная) дисциплина имеет свои смысловые узлы, образованные ключевыми понятиями. Именно понятия составляют нашу картину мира, влияют на наше мироощущение, формируют видение самого себя в этом мире, своего места в нем – по отношению к другим людям и происходящим событиям. Длительный и частый «контакт» (активный или пассивный) с тем или иным понятийным аппаратом, усвоение и закрепление в сознании смысла тех или иных понятий не проходит бесследно для индивида, влечет за собой изменения картины мира, установок на понимание социальной реальности (как предпосылок для тех или иных действий).

Лексика любой научной (учебной) дисциплины весьма оригинальна, она включает множество специфических терминов, имеющих отношение к словарю той или иной научной (учебной) дисциплины, которые либо вообще не используются в обыденной речи, либо используются с более-менее существенными искажениями (упрощением) смысла. Только в том случае, если человек длительное время был погружен в экспертную культуру дисциплины, можно предположить, что произошло более-менее полное постижение сущности, рефлексия ее ключевых понятий, влекущая за собою цепочку новых (иных) смысловых связей и, как следствие, трансформацию картины мира.

Однако очевидно, что простого прочтения определения понятия в словаре или энциклопедии может быть недостаточно для того, чтобы их смысл был постигнут, усвоен, отрефлексирован. Смысл понятий во всей своей полноте постигается в процессе коммуникации. Усвоение обучающимися смысла понятий той или иной научной (учебной) дисциплины не может происходить без влияния или, как минимум, посредничества педагогического (и/или аудиторного) дискурса. Почему речь идет именно о дискурсе, а не о диалоге, например? На этот вопрос мы уже отвечали на страницах данной монографии. Тем не менее, повторимся, что пишем именно о дискурсе, так как в образовательной коммуникации обучающий/обучающийся всегда имеет мягкое или жесткое, скрытое или откровенное навязывание определенных смыслов того или иного понятия со стороны первого, как эксперта в рамках той или иной дисциплины.

Однако все это – всего лишь теория. В специальной научной литературе мы не нашли результатов исследований, подтверждающих либо опровергающих данную теорию, в связи с чем решили провести собственное исследование с использованием авторского метода индиректного дискурс-анализа, а заодно и проверить, насколько результативным может быть данный метод при исследовании эффектов образовательного (аудиторного, дисциплинарного, педагогического) дискурса.

В качестве респондентов выступили студенты трех факультетов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»: «Социальный менеджмент» (n=20), «Референт-переводчик» (n=23), «Бизнес-управление» (n=21). Для участия в исследовании случайным образом отбирались студенты 3-х, 4-х и 5-х курсов (то есть те, которые успели «погрузиться» в экспертную культуру учебных дисциплин, составляющих основу специальности, которой они обучаются, ознакомиться и усвоить ее основные понятия).

Перед всеми респондентами ставилась задача: составить два перечня слов (терминов, понятий), которые имеют отношение к будущей специальности и настолько хорошо запомнились, что вошли в обычную разговорную речь респондентов, из: 1) лексики изучаемых дисциплин по специальности; 2) лексики преподавателей.

Перечни количественно не ограничивались. В случае затруднения респонденты могли поставить прочерк. Предложенные тремя группами списки слов (с указанием, по необходимости, частоты употребления каждого из них) были объединены в сводную таблицу (см. Приложение 1). Анализ табличных данных позволил сделать следующие выводы.

Самыми «немногословными», как ни странно, оказались респонденты-

социологи. Возможно, это связано с тем, что на самом деле «словарь» социологии чрезвычайно широк и может включить в себя огромное множество терминов, обозначающих все явления, процессы, события и т. п., имеющие место, происходящие абсолютно во всех сферах жизнедеятельности. Об этом свидетельствует длиннейший перечень отраслевых социологий и специальных социологических теорий (социология семьи, молодежи, спорта, девиантного поведения, языка, любви, образования, политики и даже социология социологии и мн. др.). В связи с этим, как нам представляется, респонденты-социологи вынуждены были делать очень тщательный отбор именно тех терминов, которые в наибольшей степени отражают сущность социологии как науки и уникальность деятельности социолога.

Центральными понятиями дисциплинарного (социологического) дискурса являются «Общество», после которого с относительно высокой частотой упоминания, почему-то, следует «девиация» (возможно, потому, что тема девиантного поведения всегда вызывала повышенный интерес студентов). Далее: «личность», «социализация», «социальные группы», «институты» и «общинности», «социальная структура» и «стратификация». В третьем (по значимости) ряду идут «социальное взаимодействие», «глобализация» и прилагательное «социологический». Помимо этого, в перечне присутствуют термины, обозначающие различные виды (типы), методы социологических исследований, как и методы анализа данных («социологическое исследование», «интервью», «опрос», «эксперимент», «статистика», «ранжирование»), а также различные состояния общества либо зарождающиеся в нем и/или в отдельных социальных группах социальные феномены («социальная динамика», «конформизм», «маргинальность», «сепаратизм»). Кроме того, в приоритете термины, обозначающие те или иные социальные процессы: «воспитание», «интеграция», «управление» (социальное) (помимо уже упоминаемых глобализации и социализации).

Перечень слов (терминов, понятий) из дискурса педагогов, в принципе, аналогичен представленному выше «дисциплинарному» перечню с перевесом в сторону практической деятельности социолога, применения социологических знаний на практике. Однако лидируют в данном перечне термины, обозначающие собственную принадлежность, идентичность студентов, обучающихся на факультете «Социальный менеджмент», а именно: «социология», «социолог(и)», а также довольно часто слетающая с уст педагогов фраза, фиксирующая профессиональную идентичность студентов: «Вы, как социологи, должны (понимать, знать, уметь и т. п.) ...». Далее следует термин «общество» (с поправкой в сторону системности),

а вслед за ним – «социологическое исследование» и «социальное взаимодействие». С высокой частотой в данном перечне, как и в предыдущем, представлены термины, характеризующие виды, типы, методы и т. п. социологического исследования («анкета», «анкетирование», «выборка», «генеральная совокупность», «опрос»), различные состояния, явления и процессы, имеющие социальную природу и массовый характер («глобализация», «социализация», «эскалация конфликта», «общественное мнение», «управление», «традиции», «ценности» и др.).

Совершенно иную картину показал анализ перечней терминов, предложенных респондентами-филологами. Будущие референт-переводчики во всем филологическом дискурсе особенно выделили те слова, которые идентифицируют их профессиональную принадлежность и специальность, а именно: «филолог/перевод/переводчик/реферирование/референт». Около половины всех респондентов в рамках данной группы отметили те или иные слова из перечисленного ряда, как наиболее часто употребляемые в дисциплинарном дискурсе и наиболее «взвешенные» в сознание. Что касается иных слов (терминов, понятий), то картина распределения полностью соответствует высказыванию одной из студенток, а именно: «Какие-либо специфические термины сложно выделить, однако лексика читаемых на нашем факультете дисциплин имеет свою специфику: она перенасыщена словами, позаимствованными из других языков» («гугеноты», «каламбур», «мерси», «не комильфо», «скилз», «шеринг» и др.). Все остальные слова, отмеченные, как часто употребляемые, весьма сложно синтезировать и связать со специальностью, которой обучаются респонденты-филологи («деградация», «делопроизводство», «квинтэссенция», «наглядно-образное мышление», «толерантность», «эволюция» и т. п.). Хотя, нужно сказать, что в перечне, все же, встречались слова (термины, понятия), имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности переводчиков. Наибольшая частота у слова «контекст» (в значении речевой ситуации), следующими идут «синонимы» и «транскрибирование», а также «калька» (в значении «дословный перевод»).

В отношении слов (терминов, понятий), наиболее активно и часто употребляемых преподавателями, ситуация – аналогичная описанной в предыдущем абзаце. В первом ряду идут те из них, которые идентифицируют будущую профессиональную принадлежность студентов – будущих референт-переводчиков («анатомический...», «реферативный...», «машинный...» и др. перевод»). В следующем ряду – опять «калька», «контекст», «специалист/специализация», «транслитерация» – слова и термины, которые по смыслу более-менее связаны со специальностью, которой обучаются респонденты-

филологи. Далее, причем с довольно высокой частотой, идут все те же «гугеноты» и, почему-то, «таргет» – слова, имеющие весьма сомнительное отношение к филологии, лингвистике и переводу. Как нам удалось выяснить, эти слова настолько отчетливо запечатлелись в памяти студентов, во-первых, из-за изначальной «непонятности» смысла. Слово «гугеноты» было совершенно незнакомым и казалось смешным, а частое его употребление педагогом проблематизировало ситуацию обучения. Однако после того, как педагог пояснил значение данного слова, которое оказалось весьма неожиданным, этот термин настолько проник в сознание и лексику студентов, что стал употребляться ими и за стенами учебного заведения. Что касается слова «таргет», то изначально оно вызывало ассоциации исключительно с одноименной сетью супермаркетов, некогда популярных в г. Харькове. Употребление педагогом данного термина, возможно, вызывало негодование и непонимание со стороны студентов, которые потребовали от преподавателя пояснения истинной «не-супермаркетовской» сущности данного термина. После того, как преподаватель пояснил его научное значение, оно прочно закрепилось в словаре будущих референт-переводчиков. Кроме того, уточнив у студентов, кто конкретно из преподавателей употребляет эти термины, выяснилось, что это – довольно яркие и неординарные педагоги, имеющие свою «изюминку» и особый стиль преподавания.

В целом же в отношении группы респондентов-филологов следует отметить, что экспертная культура, под влияние которой они попали с началом обучения на соответствующем факультете, научила их «играть со словами», мыслить не столько понятиями, сколько синонимами, выбирая из них наиболее удачные в каждой конкретной ситуации.

И абсолютно иная понятийная картина складывается в группе респондентов-экономистов – будущих управленцев бизнесом. В самых общих чертах, управление бизнесом – это комплексная деятельность, нацеленная на поддержание и/или повышение его эффективности и результативности (выражающихся в соотношении полезного результата и затрат факторов производственного процесса). Возможно, именно поэтому во всем лексиконе дисциплин, читаемых по специальности, студенты, обучающиеся на соответствующем факультете, выделили в качестве центральных такие термины, как «эффект» и «эффективность». Не удивительно также, что довольно высокую частоту употребления в дисциплинарном дискурсе будущих экономистов имеют такие слова, как «предприятие», «корпорация», «производство» (как субъекты и, в то же время, объекты экономической деятельности) и «рентабельность» (как показатель экономической эффективности). Во втором ряду идут: «доходы/расходы», «инфляция»,

«ликвидность», «прибыль» – собственно экономические термины, связанные с деньгами и различными операциями с ними. Респонденты-экономисты предложили довольно длинный (самый длинный, по сравнению с двумя другими группами) перечень слов (терминов, понятий), которые имеют непосредственное отношение к экономическому дискурсу, постоянно на слуху и прочно вошли в их лексикон.

Что касается собственно педагогического дискурса и терминов, «позаимствованных» студентами из лексикона педагогов (в том числе, и для повседневного общения), то, несмотря на довольно большое количество, все они являются «производными» по смыслу от слова «деньги». В их числе на первом месте по частоте употребления – «инфляция/дефляция», затем – «денежный поток» (дисконтированный, чистый и прочие), а также инвестиции и инвестирование. В третьем ряду по частоте употребления идут – «коэффициент» (ликвидности, оборачиваемости, дисконтирования и прочие), а также слово «менеджмент» («управление»), напоминающее об идентичности студентов, обучающихся на факультете «Бизнес-управление».

Делая общий вывод, подчеркнем, что «внедрение» в сознание обучающихся специфических терминов и понятий из образовательного, в частности, дисциплинарного и педагогического дискурса, несомненно, сказывается на когнитивных процессах, изменяя не только границы словарного запаса, сколько установки на понимание социальной реальности.

Кроме того, нами было замечено, что некоторые успешные студенты старших курсов, активно и регулярно работающие с научным руководителем над дипломным проектом, используют те же термины, фразы, выражения и клише, которые являются как бы «визитной карточкой» их руководителя. Читая работы таких студентов, с большой долей вероятности можно предположить, кто именно является их научным руководителем, что свидетельствует о влиянии педагогического дискурса.

И все же, приведенные выше результаты анализа дисциплинарного и педагогического дискурсов свидетельствуют только лишь о том, что студенты, обучающиеся разным специальностям, попадают под влияние экспертных культур, формирующих разные представления о действительности.

Теперь посмотрим, насколько сильно влияние этих культур (в нашем случае – социологической, филологической, экономической) сказывается на сознании, мышлении и мировоззрении респондентов, представляющих три соответствующих факультета.

Анализ образовательного (аудиторного, дисциплинарного, педагогического) дискурса предполагает, как мы уже писали выше, исследование

Исследование социально-дифференцирующего влияния образовательного (аудиторного, дисциплинарного) дискурса экспертных культур, с применением методов «определения понятий» и фокус-групповых интервью

проникновения его элементов в разговорный репертуар обучающихся. В качестве объекта нашего исследования выступили студенты старших курсов, разделенные на группы по профилю и по форме обучения, что требовалось для обнаружения отличий, свидетельствующих о существовании разных образовательных дискурсов, соответствующих разным экспертным культурам, производящих разные социально-культурные эффекты. В исследовании приняли участие студенты трех факультетов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»: «Социальный менеджмент» (n=20), «Референт-переводчик» (n=23), «Бизнес-управление» (n=21). Для участия в исследовании случайным образом отбирались студенты 3-х, 4-х и 5-х курсов (то есть те, которые успели «погрузиться» в экспертную культуру той специальности, которой они обучаются, то есть, соответственно, социологии, филологии и экономики).

Исследование проводилось с помощью метода определения понятий, условно обозначенного нами, как метод «Шесть «О»» (Шесть Определений). Подчеркнем, что название данного метода является весьма условным и не принципиальным. Оно было сформулировано нами именно так – для удобства: во-первых, чтобы легче было пояснить испытуемым, что конкретно от них требуется, а во-вторых, для облегчения идентификации данного исследования в перечне других методов, применяемых нами в целях анализа образовательного дискурса.

Исследование проводилось с помощью метода определения понятий, условно обозначенного нами, как метод «Шесть «О»» (Шесть Определений). Подчеркнем, что название данного метода является весьма условным и не принципиальным. Оно было сформулировано нами именно так – для удобства: во-первых, чтобы легче было пояснить испытуемым, что конкретно от них требуется, а во-вторых, для облегчения идентификации данного исследования в перечне других методов, применяемых нами в целях анализа образовательного дискурса.

Суть метода заключалась в том, чтобы студенты, обучающиеся на разных факультетах разным специальностям (социология, экономика, филология) дали определения шести терминам. Перечень терминов был подобран таким образом, что каждые два из них являлись «родными» для экспертных культур каждой из перечисленных выше специальностей. Другими словами, два термина, по идее, должны быть хорошо знакомы будущим социологам («общество», «одномерное распределение»); два термина – из области экономического знания («обмен», «офшор»); и два – имеют непосредственное отношение к филологии; («окончание», «орфоэпия»). Каждый первый термин из каждой пары вполне можно рассматривать, как универсальный – употребляемый всеми людьми в обыденной речи, не зависимо от возраста, образования, профессии и других характеристик. Студенты всех трех факультетов должны были постараться дать определения всем шести терминам. Предполагалось, что более точные определения будут

даны терминам, имеющим самое непосредственное отношение к той специальности, которой обучаются испытуемые и к той экспертной культуре, в которую они погружены ежедневно, что характеризовало бы испытуемого, как носителя соответствующей экспертной культуры.

Перед всеми респондентами ставилась одна и та же задача: дать определения шести терминам (общество, обмен, окончание, одномерное распределение, офшор, орфоэпия) – по памяти, без подсматривания в словари, конспекты и т. п.; в случае отсутствия варианта определения какого-то из терминов, допускались ответы по типу: «не знаю», «не помню» и т. п.

Все предложенные респондентами определения были сведены в таблицу, содержащую более-менее часто повторяющиеся формулировки, с указанием частот употребления этих или подобных формулировок (см. Приложение 2). Анализ данных этой таблицы позволил сделать следующие выводы.

Безусловно, те термины, которые непосредственно связаны с экспертной культурой специальности, со стороны студентов соответствующих факультетов получили более точные и специфические определения.

Не случайно, что «общество» или «одномерное распределение» были более точно и однозначно определены именно социологами. Например, типичным для данной группы является следующее определение общества: «Совокупность людей, объединенных нормами, ценностями, законами и т. п., а также гражданством одного государства».

Что касается одномерного распределения, то нужно учитывать тот факт, что студенты третьего курса, которые составили основную долю респондентов, обучающихся социологической специальности, на момент опроса, по объективным причинам (связанным с программой обучения), в большинстве своем, могли не знать, что конкретно этот термин обозначает. Тем не менее, пятикурсники определили его более-менее точно.

Респонденты-филологи, определяя общество, в принципе, были близки к сути данного термина, однако их определения были менее точными, емкими и научнообразными, а их количество в два раза превышало аналогичный показатель в группе студентов-социологов. Самым распространенным было определение по типу следующего: «Общество – это люди, наше окружение, без которого мы не можем жить». Очевидно, что, определяя общество, респонденты-филологи сделали акцент не на его составных частях или скрепляющих его элементах, а на социальном *контексте* человеческого существования. Не связан ли такой акцент с тем, что термин «контекст» является одним из ключевых терминов дисциплинарного и педагогического дискурса филологии (по результатам нашего предыдущего исследования)?

В то же время студенты, будущие филологи, в большинстве своем без

доли сомнения и с высокой степенью точности сформулировали определение такого специфически филологического термина как «орфоэпия». Наиболее типичной для данной группы была следующая формулировка: «Наука, которая изучает звуки и произношение слов, (милозвучность)». Представители двух других групп предлагали определения интуитивно, ориентируясь на возникающие ассоциации (чаще всего с орфографией).

Что касается респондентов-экономистов, то наименьшие трудности и разногласия вызвал у них такой специфический экономический термин, как «офшор», чего нельзя сказать о двух других группах, подавляющее большинство которых вместо соответствующего определения написало: «Не знаю». Типичной для группы будущих экономистов является следующая формулировка: «Офшор – это зона налоговой льготы, лояльного налогового климата, свободного налогообложения». Однако заслуживает внимания и тот факт, что многие респонденты-экономисты дали более-менее точные, научные определения термину «общество», связывая его с социальным взаимодействием. Этот факт, предположительно, можно объяснить тем, что на факультете «Бизнес-управления», на котором обучаются респонденты данной группы, изучалась социология. Причем итоговый контроль проходил обычно в достаточно жесткой форме, поскольку преподаватель, читающий данный курс, довольно строг и чрезвычайно требователен. Различных вариаций на тему «Что такое общество?» в данной группе было предложено еще больше, чем респондентами-филологами, кроме того, эти определения были более сложными, многословными и очень разнообразными.

В целом же, нет ничего удивительного в том, что одни студенты, обучаясь социологии, более точно определяют термин «общество», а другие, как будущие филологи или экономисты, предлагают более точные формулировки, соответственно, филологическим и экономическим терминам. Особый интерес научной общественности, занимающейся изучением влияния дискурса на наше сознание, может вызвать содержание определений, предлагаемых студентами разных факультетов, тем терминам, которые, хоть и попадают в область экспертной культуры той или иной научной (учебной) дисциплины, однако не являются уникальными и специфическими. В нашем перечне, помимо термина «общество» (ситуацию вокруг которого мы уже описали выше) таковыми были также «обмен» и «окончание». Несмотря на то, что первый из этих двух терминов, все же, имеет экономическую природу, а второй можно рассматривать, как филологический (в значении части слова), оба они претендуют на некую универсальность и используются довольно часто в обыденной речи. Понятно, что термин «обмен» получил более «научные», подходящие на словарные и энциклопедические, определения от

экономистов. Сводная формулировка подавляющего большинства определений может выглядеть так: «Процесс осуществления хозяйственной операции по изменению прав собственности; равноценная замена, трансформация одного продукта/товара/услуги/денежной единицы на другой; передача благ/услуг и подобного на взаимовыгодных условиях».

Что касается социологов, то их социологическое мышление и воображение придало и этому термину, образно выражаясь, «социологическую окраску». Учитывая тот факт, что большинство современных социологов рассматривает социологию как науку не только об обществе, но и о социальном взаимодействии, обмен был рассмотрен респондентами-социологами именно как «процесс взаимодействия (между людьми, социальными группами и общностями), передачи чего-либо (опыта, знаний, информации, благ, услуг), в том числе, и с целью выгоды. Причем, следует обратить внимание на тот факт, что объектом обмена в глазах социологов выступают, прежде всего, опыт, знания и информация и только в последнюю очередь («чисто экономические») – блага и услуги. Внимания заслуживают и субъекты, между которыми, по мнению будущих социологов, происходит обмен – это не *экономические* «субъекты хозяйствования», а *социологические* «социальные группы и общности». Возможно, учитывая тот факт, что профессиональная деятельность социологов связана с изучением, исследованием социальных явлений и процессов, термин «окончание» большинством из студентов, обучающихся по специальности «социология», был определен как «завершение процесса». В то время как будущие переводчики, которые, в силу своей профессиональной деятельности, нередко вынуждены решать проблему подбора более подходящего по смыслу слова, более точного синонима и т. п., в большинстве своем предлагали не столько определение термину «окончание», сколько синоним: завершение, флексия, финал, конец, точка и т. п.

Несколько иначе, очевидно, не без участия филологического мышления и воображения, был определен респондентами-филологами и термин «обмен». Обучаясь на факультете «Референт-переводчик», в большинстве своем они все прекрасно осознают, что сам процесс перевода, особенно, не письменного, а устного (чем, собственно, и занимаются референты) – ни что иное, как коммуникация, обмен информацией. Так вот, именно как «информационное взаимодействие» и был определен термин «обмен» подавляющим большинством группы респондентов – будущих референт-переводчиков.

Что касается экономического мышления и воображения, то особенно ярко их специфика проявилась при определении респондентами из группы

студентов факультета «Бизнес-управление» такого социологического (в пределах нашего перечня) термина, как «одномерное распределение». По мнению некоторых будущих экономистов, одномерное распределение это: «процесс передачи, обмена какого-либо продукта в равных пропорциях» или же «утопическая идея о равномерном распределении ресурсов, благ и прочего по всему миру и среди людей». Отчетливо прослеживается мягкий «экономоцентризм» этих определений, а также очевидным является преобладание в них терминов из экономического словаря.

В целом результаты исследования показали, насколько сильно экспертная культура учебных дисциплин (программ обучения) влияет на мышление и воображение обучающихся, трансформируя их картину мира, изменяя мировосприятие. Выводы, сделанные на основе этих результатов, подтверждают данные, полученные в ходе фокус-групповых интервью, проведенных нами несколькими годами ранее.

Центральный замысел фокус-групповых интервью заключался в установлении связи между смыслообразованием, включающим формирование идентичности (вербальные и визуальные образы) и дискурсивным горизонтом, откуда черпаются смыслы (образовательный, в том числе аудиторный, дисциплинарный, педагогический, и другие дискурсы). Дискуссию на заданную тему в рамках фокус-группового интервью также можно рассматривать, как дискурсивный текст, позволяющий проследить, с какими социальными группами и образами идентифицирует себя обучающийся, как в деталях его речи воспроизводится идеология той социальной группы, с которой он себя идентифицирует, и насколько тесно связаны эти идентификации с получаемой специальностью.

Интервью проводились в 2008 г. с тремя студенческими группами (по 6–8 человек), представляющими все те же факультеты, о которых шла речь выше: «Социальный менеджмент», «Референт-переводчик» и «Бизнес-управление». Данное исследование имело иную цель, не связанную с изучением влияния аудиторного дисциплинарного или педагогического дискурсов на обучающихся. Однако полученные данные вполне могут быть использованы и с целью подтверждения этого влияния.

Перед участниками фокус-групповых интервью ставилась задача подискутировать о факторах социального неравенства и социально-классовой дифференциации, определить те из них, которые являются наиболее значимыми в наше время. Сразу же оговоримся, что дискуссия с респондентами-филологами по каким-то, возможно, внешним причинам, прошла довольно вяло и не показала интересных (с точки зрения исследования дискурса) результатов. Поэтому приведенные ниже результаты анализа коснутся

преимущественно двух других групп респондентов – будущих социологов (далее – «социальных управленцев») и экономистов (далее – «управленцев бизнесом»).

Для «социальных управленцев» вопрос о факторах социального неравенства и социально-классовой дифференциации оказался довольно спорным. В ходе обсуждения группе, даже усилиями модератора, не удалось прийти к общему мнению относительно того, какие же все-таки факторы, культурные (ценностное сознание, образование) или экономические (материальное положение, собственность), являются более значимыми. В результате бурной дискуссии группа пришла к выводу, о том, что все – ситуативно и зависит от обстоятельств, сложившихся социальных условий, как и от индивидуальных качеств человека, таких как «упорство», «коммуникабельность» и прочих. Можно предположить, что такая неоднозначность мнения «социальных управленцев» является следствием влияния экспертной культуры (в данном случае социологической), транслируемой через учебные программы. Современная социология полипарадигмальна, она допускает сочетание тех идей и взглядов, которые пару десятков лет назад считались прямо противоположными. Особой популярностью в современных социологических и социально-философских кругах пользуются идеи постмодернизма об относительности всего происходящего в мире. Ситуация очень быстро меняется, так же быстро меняются и приоритеты. Современные социологи говорят о том, что в одной ситуации общество оказывает влияние на индивида, а в другой – роль индивида чрезвычайно возрастает. Кроме того, в одних ситуациях активизируются и актуализируются одни факторы социальных изменений (социальной интеграции и дифференциации, глобализации и др.), а в других – иные. Да и вообще, все зависит от того, какое конкретно общество рассматривается и какой индивид. Все это находит отражение в сознании студентов, изучающих социологические дисциплины.

Отражением такой специфически-социологической экспертной культуры является неоднозначность и довольно длинный (по сравнению с двумя другими группами) перечень номинаций, которыми оперируют «социальные управленцы», определяя такую социальную группу как социальный класс. Имеет место беспорядочное смешение номинаций, характерных для классовых структур коммунистического и капиталистического обществ, соответственно: «рабочий класс» и «класс крестьян», а параллельно с ними – номинации «высший», «средний», «низший» и «класс предпринимателей».

Кроме того, особого внимания, на наш взгляд, заслуживает уникальное в своем роде высказывание одного из «социальных управленцев» о том, что

«революцию делают классы», подтвержденное примером революции 17-го года. Данное высказывание, в принципе, подчеркивает деятельностную природу класса, о которой, опять же известно, преимущественно, только социологам. Следовательно, не удивительно, что такое суждение было высказано именно в группе «социальных управленцев», находящейся под влиянием экспертной культуры социологических дисциплин.

Возможно, именно эта культура, средством «прививания» которой является особый образовательный (в частности, дисциплинарный и педагогический) дискурс, оказывает влияние на расстановку жизненных приоритетов студентов, видение ими собственных жизненных перспектив. В частности, группа респондентов-социологов сошлась во мнении относительно того, что их профессиональное будущее связано с помощью людям, своей стране и обществу в целом. «Социальных управленцев» отличает высокая степень альтруизма. Для них характерно стремление быть полезными обществу, помогать людям. Преобладают такие суждения, как: «Мое профессиональное будущее связано с обществом», «... с помощью людям», «...с постоянным общением с людьми» и т. п. Данная группа поддерживает активную позицию в достижении желаемого социального положения, а ее представители убеждены в необходимости постоянного самосовершенствования и повышения образовательного уровня (посредством получения второго высшего образования, например).

Совершенно иные приоритеты в группе «бизнес-управленцев». Здесь доминирует «дух материализма». Группа единогласно закрепляет первенство за экономическими (и только экономическими!) факторами социального неравенства, социально-классовой дифференциации и жизненного успеха, среди которых особое место занимают: доход, материальное положение, наличие/отсутствие частной собственности и т. п. Деление на классы – «высший», «средний» и «низший» – прямо пропорционально делению на высокий, средний и низкий уровни материальной обеспеченности. Кроме того, определяя понятие «класс», «бизнес-управленцы» используют такие названия, как «бедный класс» и «богатый класс», что также свидетельствует о влиянии экспертной культуры экономических дисциплин, которая, по результатам индиректного дискурс-анализа, вращается вокруг понятия «деньги».

Большинство студентов группы «бизнес-управленцев» отнесли своих родителей к «высшему» либо «среднему» классу (при том, что в основном все родители заняты в собственном бизнесе). В данном случае в качестве основного и единственного критерия идентификации с классом, опять же, выступило материальное положение.

Группа, в ответ на вопрос об их профессиональном будущем, приходит к выводу, что оно связано либо с открытием и ведением собственного бизнеса, либо занятием высокой руководящей должности. Опять же, весьма отчетливо прослеживается преобладание материальных ценностей, что выражается в высказываниях по типу: «Хочу быть олигархом» или «...очень богатым», «...иметь свой собственный особняк с большим бассейном и баром» и проявляется в подсознательном (либо осознанном) следовании крылатому выражению «Money talks», что дословно переводится, как «деньги разговаривают (или умеют говорить)», и имеет русскоязычный аналог – «Деньги решают все».

Причина таких различий может заключаться как в отличиях социального, социально-классового происхождения студентов, обучающихся на разных факультетах (а они, действительно, есть, несмотря на одинаковую стоимость обучения), так и во влиянии специфических экспертных культур, соответствующих получаемой специальности. Это проявляется не только в представлениях респондентов о самих себе, своем настоящем и будущем, но даже в использовании специфических речевых оборотов, характерных для экспертной культуры их будущей специальности. В среде «социальных управленцев» распространены такие термины, как «социум», «социализация», «коммуникация», «общество в целом» и т. п. Разговорной речи «бизнес-управленцев» присущи такие термины, как «доход», «собственность», «прибыль», «бизнес-план» и т. п. В отношении «референт-переводчиков» показательной будет следующая фраза: «Люди одного класса, это – люди, разговаривающие на одном языке» (имеется в виду «язык» – не в значении национального или государственного, а в когнитивном значении, что подразумевает взаимопонимание).

Результаты исследования свидетельствуют о влиянии специфической образовательной среды на жизненные ориентиры, самосознание и мировосприятие индивида. Официальная программа влияет посредством определенного набора дисциплин, скрытая – посредством культивирования определенных экспертных культур, соответствующих разным специальностям. При этом одним из мощных средств культивирования является образовательный дискурс (аудиторный, дисциплинарный, педагогический). Это подтверждается результатами фокус-групповых интервью, на основе которых можно сделать заключение о том, что неявной педагогикой факультета «Социальный менеджмент» поддерживается культ «общества, коммуникации и гуманизма»; на факультете «Бизнес управление» – это культ «денег и карьеризма»; на факультете «Референт-переводчик» – культ «образования и интеллекта». Попадая под влияние неявной педагогики,

реализуемой посредством дискурса, студенты разных факультетов видят совершенно по-разному свое будущее, конструируют разные жизненные стратегии достижения тех или иных социальных, социально-классовых позиций. «Социальные управленцы» активны, но ориентированы скорее на средние позиции социальной иерархии. «Бизнес-управленцы» очень активны и ориентированы на высокие позиции. «Референт-переводчики» скорее пассивны и не имеют более-менее четких представлений о будущем социальном статусе.

Проведенные фокус-групповые интервью позволили сделать следующие выводы:

- студенты разных групп по-разному оценивают свои профессиональные перспективы в связи с получаемым образованием;
- студенты, представляющие разные факультеты, заметно отличаются своими ценностными приоритетами, что, возможно, связано со спецификой экспертных культур, носителями которых они являются;
- имеют место языковые отличия, связанные с использованием различных речевых оборотов и терминов, свойственных различным экспертным культурам.

В целом результаты исследования показали, что экспертная культура учебных дисциплин, посредством образовательного дискурса, оказывает влияние на мышление и воображение обучающихся, трансформируя их картину мира, изменяя мировосприятие.

*Исследование приемов
реализации скрытой
учебной программы,
с использованием метода
«экспериментальной
лекции»*

Образовательный (аудиторный, дисциплинарный, педагогический) дискурс является основным средством, обеспечивающим действие скрытых учебных программ. Как известно, одной из форм институционализации образовательного и, в частности, педагогического дискурса является лекция. В текстах лекций можно обнаружить те дискурсивные практики,

которые свидетельствуют о целях дискурса, отражают его культурные смыслы, транслируемые предубеждения и образы (как объекты идентификации). Лекционный материал может содержать целую цепочку таких смыслов. Следовательно, для того, чтобы определить, совершает ли лекция, как дискурсивное событие, работу по закреплению определенных идей и предубеждений, необходимо рассмотреть, как ее текст конструируется самим автором (педагогом, преподавателем), как интерпретируется студентами. Осуществить сказанное мы предлагаем с помощью метода, который обозначен нами как метод «Экспериментальной лекции».

Вся структура педагогического дискурса: лексическая структура текста, заголовки, подзаголовки, выбор метафор, смысловые акценты и т. п. – может быть смещена в сторону доминирования определенной идеи. Тексты экспериментальных лекций, подготовленных преподавателями, могут косвенно воспроизводить определенную систему взглядов и идей, которые в конкретном обществе являются общепризнанными и важными для осознания индивидом себя, как члена данного общества. Анализ студенческих парафраз этих лекций позволит обнаружить «задержавшиеся смыслы», внесенные в сознание педагогическим дискурсом, и провести параллели с конкретными дискурсивными практиками преподавателя. С помощью метода экспериментальной лекции нами было проведено исследование, результаты которого оказались весьма интересными.

Цели исследования состояли в следующем: 1) апробировать некоторые приемы неявной педагогики, внедрения скрытой учебной программы; 2) определить результативность этого внедрения и 3) выявить условия и способы сопротивления неявной педагогике и скрытой учебной программе.

Гипотеза: на формирование мнения обучающихся о предмете лекции, существенно влияет структура и стратификация ее содержания, а также специфика аудиторного дискурса (монологичность/диалогичность) и педагогического дискурса (авторитарность/демократичность).

Напомним, что именно образовательный дискурс (аудиторный, дисциплинарный, педагогический) является главным инструментом реализации неявной педагогики и скрытой учебной программы.

В трех студенческих группах (по 7–8 человек) читалась лекция на тему: «Гендерное неравенство и дискриминация». Такая тема была выбрана не случайно. На самом деле, как на уровне массового, обыденного сознания, так и в научном сообществе, имеет место поляризация точек зрения по поводу существования гендерной дискриминации в современном обществе: одни считают, что дискриминация существует, другие убеждены в обратном. Причем, накоплено достаточно фактов (данных), подтверждающих как одну, так и другую точку зрения.

Содержание лекции было составлено таким образом, что она имела теоретическую часть, в которой давались определения основных понятий темы: «гендер», «неравенство», «социальное неравенство», «гендерное неравенство», «дискриминация», «гендерная дискриминация» и др. Далее приводились данные исследований, свидетельствующие в пользу того, что гендерная дискриминация существует, а также данные, свидетельствующие о том, что проявление гендерной дискриминации в современном обществе – большая редкость, а в каждом отдельном случае дискриминации виноват

исключительно сам дискриминируемый, поскольку, скорее всего, его самого устраивает такое положение дел.

Как мы уже писали в подразделе, посвященном скрытой учебной программе, практика показывает, что она может реализовываться с помощью довольно агрессивных методов давления и навязывания смыслов, которые, тем не менее, для самих обучающихся остаются совершенно незаметными. Более того, порою и сам обучающий не осознает того, что он «давит» своей точкой зрения, исключая возможность любых иных мнений на заданную тему. Такое авторитарное давление обучающего существенно ограничивает возможности развития критического мышления и творческого потенциала обучающихся. Методы и способы такого давления, навязывания точки зрения, заключаются в следующем:

- говорит *только* обучающий; основная задача обучающихся – сделать как можно более полный конспект его слов;

- обучающий не дает полной информации, подавая ее дозированно и фрагментарно, в зависимости от того, какую точку зрения он хочет навязать либо в зависимости от того, какой точки зрения он сам придерживается. Факты (данные), опровергающие данную точку зрения: а) полностью умалчиваются или б) подаются в чрезвычайно сжатом, скомканном виде (на их приведение отводится очень мало времени, к примеру, под самый конец занятия) и/или в) обучающий демонстрирует откровенный скепсис по поводу этих фактов, представляя их, как ненадежные, недостоверные и т. п., подчеркивая тем самым несостоятельность такой (альтернативной) точки зрения;

- постоянные повторы (в разных и интерпретациях), многократные рекурсивные возвращения к фактам, подтверждающим ту точку зрения, которую отстаивает или пытается навязать (осознанно либо бессознательно) педагог;

- мощным инструментом навязывания, насаждения смыслов является педагогический дискурс, основная характеристика которого – монологичность.

Наш эксперимент строился таким образом, что в нем принимали участие две экспериментальные группы и одна – контрольная.

В 1-й экспериментальной группе читалась классическая лекция с существенным перекосом в сторону той точки зрения, что гендерной дискриминации в современном обществе не существует (существует только гендерное неравенство, что является вполне естественным, поскольку биологически и физиологически мужчины и женщины не равны). С раскрытия именно этой точки зрения лекция и начиналась. Постоянно

«выпячивались» те факты, которые подтверждали именно эту точку зрения. Педагог неоднократно возвращался к этим фактам, настойчиво повторяя аргументы в пользу той точки зрения, которую, согласно условию эксперимента, нужно было навязать («гендерной дискриминации не существует»). И наоборот, сведения, подтверждающие существование гендерной дискриминации, подавались сжато, «скомкано», а на факты и вовсе времени не хватило, поскольку прозвенел звонок, и лекция была прервана. По правилам проведения эксперимента, обучающиеся не имели возможности вступать в диалог, как бы им этого не хотелось, поскольку были заняты детальным конспектированием.

Во 2-й экспериментальной группе также читалась классическая лекция (с детальным конспектированием со стороны обучающихся), однако с существенным перекосом в пользу той точки зрения, что гендерная дискриминация существует. Структура лекции выстраивалась прямо противоположным образом, по сравнению с тем, как это было сделано в 1-й экспериментальной группе, представляя, как бы зеркальное ее отражение. В теоретической части лекции слабо были раскрыты вопросы, связанные с естественной природой гендерного неравенства, акцент был сделан именно на определениях дискриминации. В практической («фактической») части лекции мощно были представлены данные, подтверждающие существование дискриминации, в то время как факты, ее опровергающие, подавались в очень сжатом виде и сопровождались явно выраженным скепсисом педагога. Как и в 1-й экспериментальной группе, лекция представляла собой полный монолог обучающего. Обучающиеся молчали и интенсивно конспектировали.

3-я группа студентов, принявших участие в эксперименте, была обозначена нами как «контрольная», поскольку в этой группе лекция читалась привычным способом как для обучающихся, так и для обучающего (проводившего эксперимент), имела форму диалога, дискуссии. В рамках лекции максимально полно раскрывались обе, полярные по отношению друг к другу, точки зрения по поводу гендерного неравенства и дискриминации (как, кстати, и некоторые другие, имеющие «промежуточный» характер). В одинаковом объеме, с одинаковой убедительностью были представлены факты, подтверждающие обе точки зрения. Обучающиеся имели возможность приводить факты и аргументы в пользу той либо иной точки зрения, извлекая их из личного опыта, из научной литературы, телепередач, прессы, Интернет-источников и др. На этой основе каждый обучающийся имел возможность и полное право отстаивать свою точку зрения. Задача обучающего состояла в том, чтобы модерировать дискуссию и постараться

привести ее, образно выражаясь, «к общему знаменателю». Обучающиеся писали мало. Записи подлежали определению ключевых понятий темы, основные теоретические положения, а также некоторые наиболее яркие факты, касающиеся обеих точек зрения.

Все участники эксперимента, в каждой из групп, в самом конце лекции, буквально одним предложением должны были высказать свое собственное мнение, дав ответ на вопрос: существует, все-таки, гендерная дискриминация или же не существует?

Все конспекты (как парафразы) лекций были собраны и проанализированы. Результаты были получены ожидаемые и прогнозируемые, а гипотеза о влиянии структуры и стратификации содержания лекции, как и специфики аудиторного и педагогического дискурса, была подтверждена. Основные выводы, сделанные на основе этих результатов, представим согласно содержанию поставленных целей:

1) были апробированы такие приемы и способы реализации неявной педагогики и скрытой учебной программы, как: фрагментированная подача и умалчивание информации, монологичность дискурса, давление авторитетом (со стороны обучающего);

2) эти приемы весьма эффективно срабатывают, в результате их применения обучающимися улавливаются и усваиваются именно те смыслы, которые хочет передать (навязать) обучающий. Причем, обучающиеся не ощущают этого навязывания и, в итоге, имеют стойкую убежденность, что тот вывод, к которому они пришли, является их собственным (не навязанным) мнением;

3) навязывание становится малоэффективным в условиях диалога и дискуссии между всеми участниками образовательного события (в нашем случае – лекции). Сопrotивление навязыванию становится возможным, если сам обучающийся, а не только обучающий, является носителем знания по рассматриваемой теме, а точнее: а) знания, полученного из личного жизненного опыта; б) углубленного научного знания, полученного из достоверных научных источников.

Именно за счет поддержания диалоговой, дискуссионной формы занятия становится возможной полноценная реализация модели субъект-субъектного и личностно-ориентированного образования, развивающего критическое мышление, дающего выход индивидуальным, а возможно, и творческим проявлениям личности обучающегося. По результатам обсуждения со студентами – участниками эксперимента, впечатлений, от него полученных, нами был сделан вывод о том, что диалоговая, дискуссионная форма проведения занятия позволяет расширить образовательное пространство.

Подавляющее большинство студентов из 3-ей (контрольной) группы подтвердило, что, выйдя за пределы аудитории и учебного заведения, они продолжили дискуссию о дискриминации со своими родственниками, друзьями, соседями по комнате в общежитии. Субъект-субъектность образовательного процесса нашла проявление в том, что некоторые обучающиеся, оперируя своим личным знанием (опытным либо углубленно теоретическим), нашли удачные доводы, чтобы склонить обучающего (который, как любой нормальный человек, также имеет свое собственное мнение, хоть и не всегда раскрывает его) к своей точке зрения. В то же время, по словам тех обучающихся, которые яро отстаивали свою точку зрения, благодаря контраргументам со стороны других участников дискуссии, в том числе и педагога, они увидели «другую сторону медали» и осознали односторонность своих собственных рассуждений. Другими словами, произошла полноценная двусторонняя коммуникация, с характерным изменением информационных полей ее участников (сторон). За счет достраивания в сознании обучающихся, отсутствующих до момента дискуссии, представлений о предмете рассмотрения (гендерном неравенстве и дискриминации), произошло расширение и усложнение их установок на понимание социальной реальности.

В заключение описания результатов эксперимента, считаем важным подчеркнуть, что, когда мы говорим о диалоговой форме ведения учебного занятия, речь идет не о чистом диалоге, а именно о диалогическом дискурсе. Поскольку просто диалог, как мы уже писали на страницах этой монографии, может привести «в никуда». Любое образовательное событие не является самоцелью, в качестве основной цели для каждого образовательного события является передача определенных знаний. Педагог всегда должен направлять и модерировать образовательную коммуникацию (диалог, дискуссию), чтобы максимально приблизиться к поставленной цели. Бесцельное образование теряет смысл. В качестве такого смысла может выступать, к примеру, трансляция определенных ценностных установок. Причем, это тоже скрытый смысл. Именно поэтому, ни диалог, ни дискуссия не исключают реализации неявной педагогики, внедрения скрытой учебной программы. Просто в случае с ценностными установками и первая, и вторая могут дать положительные результаты.

Подводя черту под всем, сказанным в рамках довольно объемного второго раздела монографии, выделим наиболее важные и значимые для хода дальнейших рассуждений выводы, сделанные по результатам исследований: (1) образовательное влияние учебного заведения все-таки существует, что является сильнейшим аргументом в споре с теми, кто

пытается решить все образовательные проблемы путем селекции «подходящих» детей; (2) материальные ресурсы (характеристики здания, количество книг в библиотеке и прочие) не оказывают существенного влияния на образовательные результаты учебных заведений, куда более значимыми в этом отношении оказываются такие факторы, как тип работы обучающего (учителя, преподавателя) с аудиторией, акцент учебного заведения на академических достижениях, система поощрений и санкций, благоприятный психологический климат в коллективе, степень возможного принятия обучающимися на себя ответственности за свои поступки, их участие в управлении учебным заведением, организованность и взаимная координация работы педагогов; (3) сравнение разных учебных заведений показало, что одни и те же прямые действия педагога могут привести к совершенно разным результатам в разных учебных заведениях, образовательную роль играет учебное заведение как целое, а не частичный учебно-воспитательный опыт; каждое учебное заведение обладает своим особым «этосом» (этим термином был заменен весьма расплывчатый термин «климат»); (4) этос учебного заведения формируется и функционирует как результат аккумуляции всех характеристик образовательного процесса (формальных и неформальных, явных и скрытых), которые создают контекст образовательного процесса; эти характеристики успешно «работают» только вместе, и ни одна из них по отдельности не может обеспечить существенного отличия результатов деятельности одного учебного заведения от результатов деятельности другого; (5) «хорошие» учебные заведения, то есть те, которые, действительно, «образовывают», имеют свою особую целостную культуру, особый этос; по мнению И. Фрумина, этос – не частное явление, а институциональный феномен образования, связанный с образовательным пространством учебного заведения [388, с. 5]; (6) на начальных этапах образования образовательные успехи ребенка слабо коррелируют с материальным благосостоянием и ожиданиями его семьи, наиболее значим в этом отношении фактор когнитивного развития детей, так называемый, когнитивный ресурс, который закладывается в семье еще до поступления ребенка в школу; (7) одним из возможных скрытых индикаторов успешности учебного процесса является самоидентификация обучающихся с учебным заведением, в котором они учатся, ощущение принадлежности к общему делу.

Считаем уместным упомянуть о кумулятивном эффекте учебного заведения, обнаруженном английскими исследователями в результате проведенного эксперимента: невозможно добиться более высоких результатов образования, улучшая лишь учебный процесс, совершенствуя материальную базу, закупая современные компьютеры, пичкая аудитории

и школьные классы новейшим медиа-оборудованием, а школьные и университетские библиотеки – самыми лучшими учебники. Более того, даже если начинать реформы образования с изменения правовой базы, что, в принципе, кажется вполне логичным и поэтому делается с приходом каждого нового правительства, это не гарантирует положительных результатов. Опыт отечественной системы образования показывает, что такие изменения приводят к бесконечной бумажной волоките, но не более того. Образование нельзя улучшать частично (периодически обновлять и укреплять материальную базу, «кое-куда» имплементировать инновации, кое-где вводить новые учебные предметы (дисциплины), а кое-где удалять старые и т. п.). Кризис образования ставит перед специалистами проблему не косметических правок учебных программ, стандартов образования и другого формального антуража, он требует выстраивания новой модели образования, целостной и гармоничной, основанной на полноценном, всестороннем развитии личности, расширении границ ее мировоззрения, ценностях гуманизма. Для этого необходим капитальный ремонт содержания образования, но не за счет замены учебников, а за счет изменений в деятельности педагогов, за счет познания «секретов» процесса образования, не лежащих на поверхности, не видимых невооруженным глазом.

Сегодня не только образование, но вместе с ним и социология образования, пребывают в состоянии кризиса. Причин тому множество. Отметим две наиболее весомые, с нашей точки зрения. Первая кроется в парадигмальном кризисе отрасли, на который указывают многие современные ученые (С. Григорьев, Н. Матвеева, А. Осипов, В. Тумалев и др.). Вторая причина, на наш взгляд, заключается в отсутствии выхода на практический уровень, а именно – в сфере управления образованием, на уровень разработки эффективных социально-педагогических технологий с последующим их внедрением в образовательную практику. Результаты исследований в области «понимающей» социологии образования, касающиеся образовательного (особенно педагогического) дискурса, неявной педагогики, скрытых учебных программ и т. п., могут послужить налаживанию прикладной функции социологии образования, совершенствованию управленческой деятельности, направленной на повышение качества образования и устранение существующих противоречий. Кроме того, результаты таких исследований могут стать основанием для расширения горизонтов научно-исследовательской деятельности представителей других наук (педагогики, психологии, филологии, культурологии и др.), а именно, для: 1) выдвижения гипотез и последующего объяснения фактов речи, закономерностей функционирования языка, конкретизации его функций (по

отношению к индивиду и обществу в целом); 2) прогнозирования речевого поведения; 3) совершенствования, модернизации методик проведения занятий; 4) проектирования педагогического дискурса; 5) структурирования и проектирования учебных программ (в том числе и скрытых); 6) выявления (как и создание) предпосылок, имплицитно встроенных в образовательный процесс, служащих основанием для формирования и развития тех или иных культурных интересов, ценностных ориентаций, мотивации и др.

Делая заключительный вывод и переходя к следующему (прикладному) разделу монографии, воспользуемся цитатой, некогда высказанной Б. Бернштейном, однако завершим ее по-своему: «Изменения в образовании не могут компенсировать изменений в обществе...», но могут послужить толчком к этим изменениям. Об этом свидетельствуют результаты многочисленных исследований, проведенных отечественными и зарубежными социологами, а также результаты цикла исследований, проведенных автором данной монографии.

Согласимся с В. Дудиной, А. Полонниковым, М. Прышмонт-Цесельской и другими учеными, которые выражают убежденность в том, что знание методов реализации неявной педагогики, возможностей скрытой учебной программы и образовательного дискурса, может быть весьма эффективно использовано при технологизации образовательного процесса. Считаем, что практическое приложение результатов осуществленных нами исследований (как теоретического, так и эмпирических) состоит в выходе на разработку современного проекта образования, основанного на внедрении новых (или по-новому переосмысленных) социально-педагогических технологий, а именно, в разработке соответствующих принципов и способов технологизации образовательного процесса. В качестве способа технологизации, в частности, М. Прышмонт-Цесельская предлагает тщательную организацию учебного пространства (вплоть до расстановки мебели), поскольку каждый элемент физической среды, в пределах которой протекает образовательный процесс, всегда скрывает какие-то смыслы, содержит определенную задумку скрытой учебной программы. Проект образования, соответствующий новой эпохе (предположительно, эпохе постмодерна), требует обращения внимания науки не на «объект» или «субъект» как элементы системы, а на отношения и связи как результат взаимодействия. Развитие любой социальной системы зависит от того, насколько целостной она является, насколько эффективно работают механизмы поддержания этой целостности. Обозначая такой механизм, Б. Латур предлагает использовать термин «коллектив» [185], который говорит о совместном участии акторов (причем, как живых, так и неживых) в строительстве общей социальной реальности (таким

коллективом может быть, к примеру, семья). Это не просто совокупность генетически подобных организмов (элементы живой природы), это группа взаимодействующих акторов, связанных не только актами взаимодействия (элементы социального происхождения), обязанностями, контрактами и т. п. (элементы институционального происхождения), но и имеющих общую крышу над головой, общий быт (элементы неживой природы). Аналогичным образом и любое учебное заведение также можно представить, как «коллектив» (в терминологии Б. Латура), созданный взаимодействием своих членов, предметов интерьера, символики, учебных программ, то есть, существующий, как целое социальное пространство, сотканное из разнообразных полей, сил и отношений.

Поскольку заключительная часть нашей монографии будет посвящена выведению принципов, которые могли бы послужить надежной основой для разработки современных, эффективных технологий образования, особое внимание будет уделено именно структурированию образовательного пространства учебного заведения, в котором, согласно представлениям, Б. Латура, как и многих других ученых, все может быть значимым – и люди, и связи, и предметы, и тексты.

РАЗДЕЛ 3. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ЭФФЕКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

3.1. Проблемы и противоречия современного образования: принципы и пути разрешения

Основная задача третьего, заключительного, раздела монографии состоит в том, чтобы сформулировать принципы и рекомендации, которые могли бы послужить прямым руководством к действию по изменению образования – такому изменению, которое могло бы вызвать положительные изменения в обществе. Эти принципы и рекомендации могут выступить в качестве основы для разработки социально-педагогических технологий, эффективных в условиях современного трансформирующегося украинского социума. Подчеркнем, что ни принципы, ни рекомендации, ни технологии мы не будем дифференцировать, с привязкой к конкретным образовательным ступеням, то есть дошкольному, среднему, высшему, последиplomному образованию, хотя прекрасно понимаем, что для каждой ступени характерна своя специфика. Напротив, задача, которую мы перед собой поставили, заключается в выведении неких универсалий, которые могли бы послужить общим ориентиром организации образовательного процесса на всех его уровнях, во всех (и в каждом по отдельности) учебных заведениях, не зависимо от степени аккредитации, стать базисом обеспечения не только вертикальной (между разными уровнями образования), но и горизонтальной (межпредметной, междисциплинарной – в рамках одного уровня) преемственности образования.

И если, к примеру, С. А. Шаронова формулирует ряд функций образования, рассматривая их в качестве (теоретических) универсальных констант образования, то в нашем случае речь пойдет об универсалиях «практических», связанных с организацией и технологизацией образовательного процесса.

Отечественному образованию приходится «выживать» в крайне тяжелых,

неблагоприятных условиях. Среди таковых учеными выделяются, как правило, следующие [7, с. 51–52]:

- «потребительское» отношение людей друг к другу и к жизни вообще;
- высокий уровень коррупции;
- высокий уровень агрессии и преступности;
- постоянно увеличивающийся разрыв между «бедными» и «богатыми».

Некоторые ученые убеждены в том, что только при условии устранения этих негативных факторов внешней, по отношению к образованию, среды возможен его выход из кризисного состояния. Другие же настаивают на том, что полное устранение этих факторов, по крайней мере, на сегодняшний день представляется маловероятным. Более того, возрастание этой вероятности напрямую связано именно с эффективностью функционирования образования.

Что же касается самого образования, то причины его кризиса, безусловно, следует искать не только в окружающей среде. Затянувшееся кризисное состояние стало предметом саркастических сравнений. Некоторые пишут, что современное образование напоминает средневековую алхимию. Алхимики во времена своего существования не просто плохо представляли себе природу и свойства веществ, но и цели их были весьма туманны. Попытки алхимиков зачастую заключались в смешивании различных ингредиентов в различных пропорциях и экспериментальной проверке того, что получилось на живых людях. Методология экспериментов носила скорее интуитивный характер, а их результаты были непредсказуемы. Тем не менее, многие великие люди в те времена занимались алхимией, а некоторые из них даже достигали впечатляющих результатов. Аналогичная ситуация складывается сегодня и в отечественном образовании: в разных пропорциях смешиваются традиции и инновации, теория и практика, обучение и воспитательные методики, в надежде на положительный результат. У немногих уникальных педагогов получается достичь такого результата, но в подавляющем большинстве случаев результативности не наблюдается.

И действительно, в самой системе отечественного образования имеет место ряд противоречий, существенно затрудняющих ее функционирование, как важнейшего социального института. Если говорить в общем, то все существующие противоречия сводятся к несоответствию результатов образования ожиданиям индивида, государства и общества. Другими словами, речь идет о несоответствии качества образования вызовам современности.

Нет определенности во мнениях относительно того, что же такое «качество образования». Неопределенность связана, прежде всего, с много-

значностью самого термина «образование». Образование можно рассматривать, как социальную систему и институт, как процесс социального взаимодействия и результат деятельности человека, конкретных социальных общностей (организаций) и общества в целом. И все-таки, можно с уверенностью сказать, что качество образования оценивается по степени достижения целей, стоящих перед ним.

Каковы эти цели? В разных литературных источниках можно встретить разные их трактовки и формулировки (что, опять же, связано с многогранностью того смысла, который закладывается в сам термин «образование»). Тем не менее, все точки зрения по поводу целей образования можно свести к трем основным подходам. *Первый подход* делает акцент на процессуальности образования, основная цель которого, следовательно, заключается в трансляции знаний и накопленного опыта из поколения в поколение. Недостаток этого подхода заключается в отсутствии конкретики и чрезмерной расплывчатости. С позиции *второго подхода*, цель образования видится не в самом процессе, а в его результате, который заключается в формировании полноценной личности, живущей и действующей с пользой для общества. Этот подход, так же, как и первый, далеко не идеален. Можно сказать, что он слишком «социоцентричен». Акцентируя внимание на потребностях общества, он игнорирует саму личность, ее стремления, желания, индивидуальные проявления. *Третий подход* совмещает основные положения первых двух. В рамках данного подхода, в качестве цели образования выступает личность – самодостаточная, всесторонне развитая, подготовленная к воспроизводству, сохранению, развитию, преобразованию материальной и духовной культуры общества. Важно, чтобы такая личность умела не только адаптироваться к существующим социальным реалиям, но была способна преобразовывать эти реалии, выступать в качестве основного субъекта социальных изменений. При этом в обязательном порядке, акцент делается и на процессе формирования такой личности. Считается, что результаты образования во многом зависят от особенностей протекания образовательного процесса, как неотъемлемой составляющей процесса социализации.

Вполне очевидно, что третий подход к определению цели образования является более совершенным, если исходить из полноты формулировки этой цели. Однако, на наш взгляд, цель должна быть более конкретной. Не отвергая всего сказанного выше, а наоборот, исходя из сказанного, в качестве основных целей образования еще в первом разделе монографии (см. 1.2.3) нами были обозначены следующие:

- когнитивное развитие личности; развитие критического мышления,

творческого потенциала, способности творить и созидать (достижение данной цели предполагает реализацию личностно-ориентированного и компетентностного подходов в образовании);

– преобразование ценностного поля личности таким образом, чтобы общечеловеческие, духовно-нравственные ценности, ценности морали составляли ядро этого поля (достижение данной цели предполагает реализацию ценностно-ориентированного подхода в образовании).

Эти цели должны реализовываться в единстве. Как уже неоднократно отмечалось нами, с методологической точки зрения дисциплинарное поле образования не должно быть разбито на дисциплины, дающие знания, умения, навыки и развивающие компетенции, и дисциплины, воспитывающие культуру, духовность, нравственность. Кстати, в английском языке такая характеристика процесса, как «образовательно-воспитательный», представляется абсолютной бессмыслицей, так как и образование, и воспитание там обозначается одним словом «education». А слово «обучение» («learning») по смыслу ближе к заучиванию, выучиванию (например, стихотворений, теорем, законов) и запоминанию (например, правил).

Когнитивное развитие личности, сохранение и развитие ее творческого потенциала – это, конечно, важно. Однако помимо этого образование должно развивать гармоничное мышление, построенное на сочетании внутренней свободы личности, ее социальной ответственности, терпимости к инакомыслию. Образованный человек нашего времени должен уметь наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения, уметь преодолевать конфликты и противоречия, уметь общаться, знать как можно больше каналов получения достоверной, важной и нужной информации, уметь преобразовывать эту информацию в действенное знание. Все эти качества и умения – ответ на вызовы современности. Все они являются составляющими тех компетенций, на формирование которых должен быть нацелен образовательный процесс.

Креативная личность становится востребованной обществом, поскольку изменения, постоянно происходящие в экономике, политике и других сферах общества, требуют от человека качеств, позволяющих продуктивно и творчески реагировать на эти изменения, чтобы сгладить негативные последствия их стремительности, которая априори имеет разрушительный характер. В русло созидания эти изменения могут быть направлены только самим человеком. Для этого современный человек, как минимум, должен иметь развитую культуру мышления и многокритериальную установку на разрешение возникающих проблем и поставленных задач. Всегда надо

помнить, что любой творческий потенциал может быть направлен не только во благо, но и во вред обществу. Гений может быть и «злым». Человек, обладающий самым широким набором компетенций, может быть не только успешным профессионалом, но и не менее успешным преступником. Именно поэтому образование должно базироваться на постоянных, непреходящих ценностях, проверенных многовековой практикой, а также на идеях гуманизма, о чем уже шла речь в подразделе 1.2.3.

Важная установка содержания образовательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма – признание личностью в качестве ценности личности других людей. Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает реализацию индивидуального подхода в образовании, акцент на пробуждение активности и инициативности обучающегося, применение в отношениях «учитель-ученик» основных принципов педагогики, сотрудничества. Гуманистическая педагогика актуализирует человекоцентрированность в деятельности и поведении личности, ее субъектность, способность к сопереживанию, к саморефлексии, стремление к саморазвитию и самореализации, однако обязательно с опорой на духовно-нравственные и общечеловеческие ценности.

Следует отметить, что выделенные нами цели образования не являются нашим собственным научным «изобретением», они отлично прописаны в государственной программе образования. Тем не менее, на практике результатов реализации этих целей пока не наблюдается. Делая такой вывод, мы не опираемся на результаты работы аккредитационных комиссий и т. п., а руководствуемся более точным, как нам подставляется в данном случае, индикатором – мнением людей, включенных в образовательные процессы и заинтересованных в результативности и эффективности образования. Другими словами, речь идет о мнении тех, кто получает образование, и тех, кто «пожинает его плоды». В качестве представителей каждой из этих групп можно рассматривать, соответственно, студентов (и/или молодых специалистов) и работодателей.

Основные претензии со стороны работодателей:

- отечественная система образования перенасыщена теоретическим знанием;
- современную молодежь не учат быть инициативными, «учат быть пользователями, а не созидателями».

Претензии к образованию со стороны студентов приблизительно такого же содержания, но сюда добавляется еще и требование в предоставлении

возможности выбора тех предметов, которые «по душе». Последнее, с нашей точки зрения, не то что нежелательно, а просто недопустимо. С учетом особенностей менталитета современного студенчества, «потребительского», инструментального отношения к образованию, система выбора учебных дисциплин и курсов «по душе» в нашем обществе может привести только к существенному снижению уровня образованности, так как дисциплины будут выбираться не по степени важности профессиональных знаний, а по степени «легкости» сдачи экзамена либо зачета.

И работодатели, и студенты отмечают, что основная проблема нынешних учебных заведений в том, что они не могут обеспечить и организовать надлежащие условия получения практического знания. Например, в высшей школе прохождение практики на предприятиях во многих случаях носит формальный характер. Однако, как правило, по причине нежелания предприятий «возиться» с практикантами, а также по причине недобросовестного отношения самих практикантов к прохождению практики, отсутствия заинтересованности, из-за нежелания «работать бесплатно». В итоге, нередко мы имеем только фикцию прохождения практики, практику «на бумаге», подтвержденную соответствующей документацией, закрепленную всеми необходимыми подписями. Осознавая острую необходимость разрешения данной проблемы, вузы разрабатывают новые подходы к организации практического опыта студентов. В частности, в учебные программы вводятся различные практикумы и практические занятия (вместо семинарских). Сама по себе идея интересна, и она активно реализуется в каждом отечественном вузе. Однако эффект от реализации этой идеи весьма сомнителен: несмотря на свое «нетрадиционное» название, практикумы проводятся по традиционной схеме лекционных и семинарских занятий.

Опыт проведения различных научных мероприятий (конференций, круглых столов, семинаров) показывает, что проблема соотношения теории и практики в образовании, действительно, очень актуальна и дискуссионна. Ни одно мероприятие по образовательной тематике не обходится без бурного обсуждения этой проблемы. Однако итог обсуждений, как правило, неутешителен: качество образования и уровень профессиональной подготовки молодых специалистов прямо пропорциональны объему государственного финансирования системы образования. Трудно с этим не согласиться, но это не значит, что надо сложить руки и ждать, пока экономика страны поднимется на достаточный уровень. Тем более что уровень экономического развития, в свою очередь, зависит от качества образования, качества знаний тех людей, чьими усилиями это развитие должно осуществляться.

Выход из сложившейся ситуации некоторыми специалистами видится в следующем: предприятия сотрудничают с вузами, инвестируя средства в необходимое оборудование и обучение практическим навыкам работы, а взамен получают «готовых» молодых специалистов «под себя» [60]. Однако на самом ли деле, действительно ли это – выход? Ведь конечная цель образования не может заключаться только лишь в том, чтобы дать рынку труда конкурентоспособного, компетентного специалиста, а работодателю – креативного сотрудника. Обеспечение рынка труда – всего лишь одна из множества функций образования, которые имеют не меньшее значение, однако точно так же не выполняются. Не будем здесь занимать место и время перечислением этих функций, поскольку они достаточно подробно прописаны в любом учебнике по социологии, а кроме того, и нами в рамках подраздела 1.1.1. Тем не менее считаем необходимым напомнить, что рассмотрение влияния образования на общество отсылает нас к макросоциологии и системному подходу, именно поэтому функции образования мы предложили рассматривать, прежде всего, как функции (под)системы образования и свели все множество функций к нескольким, имеющим наибольшее значение, с точки зрения процессов жизнеобеспечения, воспроизводства и изменения системы общества, а именно:

- функция (вос)производства культуры;
- функция (вос)производства социальной структуры;
- функция обеспечения принципа социальной справедливости в (вос)производстве культуры и социальной структуры.

Оскар Уайльд как-то сказал: «...Ничему из того, что следовало бы знать, научить нельзя...». И действительно, научить любить, чувствовать, быть счастливым, существовать в гармонии с собой, другими людьми и окружающим миром в настоящее время крайне сложно. Во всяком случае, на сегодняшний день не разработано каких-либо результативных и в то же время социально-адаптированных методик. Но стремиться к этому, все-таки, нужно. А именно, необходимо искать альтернативные пути обеспечения высокого качества образования в тех неблагоприятных условиях, в которых мы находимся сейчас. Не ждать, пока эти условия изменятся в лучшую сторону, а пытаться спровоцировать эти изменения, совершенствуя старые и разрабатывая новые социально-педагогические технологии в образовании, о которых и пойдет речь в рамках заключительного раздела монографии.

Процесс жизни – это процесс постоянного приобретения знаний. И не следует забывать, что «любая борьба за то, чтобы сделать жизни всех людей наполненными опытом и творческой деятельностью, открытиями и обогащением – это борьба за развитие познания» [77, с. 157], как творческой

деятельности людей, формирующей их знания, на основе которых возникают цели и мотивы социальных (взаимо)действий.

Образовательная политика государства, направленная на повышение его человеческого потенциала должна учитывать следующее:

1. Риск полного отождествления образования с узко-прагматическим натаскиванием. Необходим полный уход от отождествления образования с профессионально-техническим обучением. Поскольку время, проведенное человеком вне работы, является не менее важным, чем время, проведенное на работе. Общая и гуманитарная образованность, основанием которой является цикл общеобразовательных дисциплин и дисциплин социально-гуманитарного цикла (математика, география, литература, история, философия, психология, социология, политология и др.) – те качества, которые создают базис интернальной личности. Кроме того, именно эти качества позволяют человеку осуществлять свою профессиональную деятельность на самом высоком уровне.

2. Тенденцию перманентности (непрерывности, постоянной продолжительности) обучения. Нарастание данной тенденции чревато такими последствиями, как: 1) «непривязанность» к определенному месту и времени получения образования (прохождения очередного образовательного этапа); 2) массовизация «образованности» (т. е. каждый человек станет «образованным»); 3) стирание границ между формальным и неформальным образованием, между базовым образованием и образовательными вариациями. Все чаще встречаются случаи, когда специалисты профессионально-технического профиля, производственной сферы занятости с готовностью и пониманием необходимости инвестируют значительную часть своего времени в получение новой квалификации, необходимой в общественной и культурной жизни, делая это для уточнения либо корректировки направления дальнейшей деятельности и/или оккупируемой позиции в социальном пространстве.

3. Тенденцию самообразования. Каким бы качественным не было образование, но ни одно, даже самое рейтинговое и престижное, учебное заведение не в состоянии удовлетворить познавательные и образовательные потребности только лишь посредством формальных образовательных структур. Обратной стороной самообразования может стать выхолащивание и поверхностность содержания получаемых знаний. Для того чтобы исправить ситуацию, государство должно создать все условия для того, чтобы институт образования мог максимально удерживать ситуацию с самообразованием в поле своего внимания и влияния. Э. Гелпи считает, что, в связи с этим, перспективой работы учебных заведений (особенно школ)

будет круглосуточный режим, максимальное снижение образовательных «неудач» (т. е. не только случаев отчисления, но и случаев ошибочного выбора специальности и т. п.) и постоянная работа по подготовке личности к усвоению различных профессий в течение всей жизни [77, с. 157].

Образование будущего в благоприятной для развития общества перспективе – это образование, имеющее для членов этого общества вес культурного, интеллектуального и эмоционального открытия, вооруженное базовым, теоретическим, гуманитарным знанием. Мест и времени для образования должно быть во много раз больше, но при этом, безусловно, не стоит жертвовать его качеством. Очевидно, что проблема нехватки мест для получения образования (особенно высшего) Украине пока что не грозит. Число вузов у нас превышает количество аналогичных учебных заведений во Франции, Германии, Италии, Бельгии, Голландии и Польше. Однако украинские политики в сфере образования, выступая за сокращение количества вузов, должны задуматься о том, как повышать свой образовательный уровень людям, которые по какой-то причине не прошли по конкурсу или «отсеялись» в процессе обучения. В то же время проблемным остается количество школ и детских садов, переполненность которых на сегодняшний день не выдерживает никакой критики, нанося колоссальный удар по качеству как самого образовательного процесса, так и его результатов. Государственная образовательная политика должна всерьез озадачиться этими проблемами, в противном случае мы рискуем двинуться в направлении, обратном демократизации образования, что приведет к «созданию эзотерических сообществ, которые будут контролировать знание с помощью служащих, управляющих несознательными «свободными людьми» и «новыми рабами»» [77, с. 158].

Вхождение в новую эпоху, как бы ее ни назвали («постмодерн», «новый модерн» и т. п.), требует переосмысления методологических и методических основ отечественного образования, что предполагает отказ от принципов авторитарной педагогики, максимально возможное сокращение статусной дистанции между обучающими и обучающимися, отказ от идеи доминирования и подчинения, а также модернизацию содержания образования. Это означает, что на практике следует отказаться и от понимания образования, как безличного и объективного («знания-что»), взяв курс на создание контекстуализованого и индивидуализированного образования («знания-для-чего» и «знания-как»).

Спустив все эти теоретические рассуждения на практический уровень, можно вывести ряд принципов (руководящих правил, установок осуществления образовательной и педагогической деятельности), которые могут

выступить в качестве основы для разработки современных социально-педагогических технологий:

1) направленность на формирование и развитие мировоззрения, основанного на многокритериальности решений и терпимости к инакомыслию, ответственности за собственные действия, на идеях гуманизма и общечеловеческих ценностях;

2) направленность на развитие полихроматичности мышления. Полихроматичность – многогранность, многоаспектность (в противовес однобокости, зашоренности) – системность видения проблемы, объекта и предмета, на которые направлено внимание;

3) направленность на развитие «бинокулярности» интеллектуальной деятельности. Целевое назначение этого принципа подобно назначению бинокулярного зрения, как способности одновременно четко видеть изображение предмета обоими глазами с подсознательным соединением в зрительном анализаторе (коре головного мозга) изображений, полученных каждым глазом, в единый образ. Бинокулярное зрение обеспечивает объемность изображения. Бинокулярность в образовании обозначает тесное переплетение и синтезированное видение теоретического и практического аспектов изучаемой темы, то есть вместе с усвоением основных теоретических положений и понятий темы – параллельное формирование четких представлений относительно того, как это теоретическое знание может быть применено на практике;

4) ориентация на продуктивность – в результате своей деятельности обучающийся должен увидеть готовый «продукт», который может быть применим на практике, быть полезным, как-то использоваться. Продуктивность определяется той или иной степенью завершенности. Начатое всегда нужно доводить до конца, чтобы был виден результат (в противовес тому, о чем пишет Д. Гатто: «...Все заканчивается со звонком с урока, а поэтому не имеет смысла...» [482, с. 6]);

5) ориентация на рефлексивность – глубину понимания обучающимися учебного материала.

Подчеркнем, что разработка эффективных социально-педагогических технологий не представляется возможной без учета скрытых реалий образования. Как мы уже писали выше, эти реалии скрыты в образовательной среде учебного заведения, в текстах образования (устных и письменных), в педагогических практиках. Все перечисленное составляет структуру образовательного пространства учебного заведения.

Как пишет Б. Бернштейн, ссылаясь на результаты проведенных им исследований: «...Социальные отношения определяют принципы и формы

коммуникации, а принципы и формы коммуникации, в свою очередь, создают правила интерпретации, отношений и идентичности для говорящих» [26, с. 127]. Другими словами, социальные отношения регламентируют создаваемые нами смыслы и выражаются через ими же заданные роли, а эти смыслы определяют лексический и синтаксический выбор, метафоры и символы. Поэтому, чрезвычайно важным инструментом реализации социально-педагогических технологий и организации этого пространства выступает образовательный (аудиторный, дисциплинарный, педагогический) дискурс, который присутствует как в текстах, так и в практиках и, в определенном смысле, даже в среде учебного заведения.

Следовательно, в качестве технологии, основанной на реализации в отечественном образовании указанных выше принципов, мы предлагаем рассматривать инжиниринг образовательного пространства учебного заведения, который включает в себя проектирование и структурирование:

- 1) образовательной среды учебного заведения;
- 2) учебных программ;
- 3) образовательно-педагогического дискурса.

На наш взгляд, именно социологическое знание может выступить в качестве надежного базиса для разработки и реализации этой технологии, однако только при условии наличия в самой социологии образования такой теоретической модели, которая бы объединила макрофункции образования с жизненными, «приземленными» практическими целями, раскрывала бы механизм включения в образование воспитания, как неотъемлемой его части, и соответствовала требованиям непрерывно меняющегося мира. Очень надеемся, что в первых двух разделах монографии нам удалось воссоздать теоретический конструкт такой модели, обозначенной нами как «системно-кодовая».

Социологический подход к рассмотрению образовательного пространства учебного заведения способствует формированию целостного его видения, как многомерного и поликонтекстуального социального феномена. Многомерность и поликонтекстуальность пространства обеспечивают его способность выступать в роли «проводника» глобальных, мировых, общегосударственных целей образования на уровень межличностного взаимодействия, а также в роли координатора этих целей с целями индивидуальными. Тщательная проработка вопросов, связанных с инжинирингом образовательного пространства учебных заведений, с опорой на социологическое знание, может открыть реальные перспективы выхода отечественной системы образования из затяжного кризиса. Детальному рассмотрению такой технологии, как инжиниринг образовательного пространства, и посвящен следующий подраздел монографии.

3.2. Инжиниринг образовательного пространства учебного заведения как авангардная социально-педагогическая технология

Из разнообразия возникает совершенная гармония... Многозначство уму не учит... Ум – Бог каждого.

Гераклит Эфесский

На страницах данной монографии мы неоднократно подчеркивали, что, по мнению экспертов, сегодня не только образование находится в состоянии кризиса, но и социология образования, как отдельная отрасль социологического знания, выполняющая определенные функции, нацеленная на разрешение конкретных задач, в том числе и связанных с выведением образования из кризиса. В качестве стержневой цели социологии образования, современные ученые видят, помимо прочего, обеспечение ее связи с общей социологической теорией и выхода в управление (С. Григорьев, Н. Матвеева, А. Осипов, И. Предборская, В. Тумалев, С. Щудло и др.). Приоритетной задачей развития этой отрасли социологической науки является переориентация на решение практических задач управления образованием (особенно на региональном уровне), что требует разработки современных технологий образования – комплекса организационных мер, операций и приемов, направленных на получение желаемых результатов (соответствующих критериям высокого качества образования) с оптимальными затратами, реализация которых связана с текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом. Одной из таких технологий, на наш взгляд, является инжиниринг образовательного пространства учебного заведения.

Следует отметить, что вопросам разработки эффективных в современных условиях образовательных (учебных, педагогических и т. п.) технологий посвящены работы многих украинских философов, психологов, социологов, представителей педагогической науки, а именно В. Гайденко, С. Ганабы, Е. Подольской, И. Предборской и других [71–73; 69; 297–299; 282]. Проблемам конструктивного вмешательства в содержание образовательного процесса, изменения его технологий, посвящены работы российских ученых Ю. Борцова, В. Рубцова, Н. Смирновой, А. Терентьевой, В. Хохловой и других [40; 313; 400]. Аналогичными проблемами активно занимаются белорусские ученые Б. Дробышевский, Е. Кожемякин, А. Полонников, С. Сивуха и др. [291; 327].

Термин «технология» имеет древнегреческое происхождение (от τέχνη – искусство, мастерство, умение и λόγος – мысль, причина). В широком

смысле *технология* – совокупность методов, процессов и материалов, используемых в какой-либо отрасли деятельности, а также научное описание способов технического производства. В узком смысле – это комплекс организационных мер, операций и приемов, направленных на изготовление, обслуживание, ремонт и/или эксплуатацию изделия с номинальным качеством и оптимальными затратами, и обусловленных текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом [39]. *Социальная технология* – это структура коммуникативных воздействий, изменяющих социальные системы или ситуации. В более широком смысле, социальная технология – последовательность этапов социального взаимодействия, в ходе которой каждый субъект, участвующий во взаимодействии, реализует собственную управленческую стратегию по отношению к другим и формирует социальную действительность. Когда данный термин употребляется во множественном числе, то имеется в виду совокупность сведений о способах производства чего-либо, научное описание этих способов [246]. Технологии в образовании, с социологической точки зрения, понимаются, прежде всего, как социальные технологии – совокупность сведений о методах и приемах, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми.

Педагогические технологии имеют свои корни в двух разных областях: с одной стороны – в области разработки и применения различных технических средств, способствующих повышению эффективности учебного процесса (например, использование медиа-аппаратуры и т. п.); с другой стороны – в гуманитарной области знаний, в рамках которой подчеркивается возможность управления образовательным процессом, его направленность на определенный результат образовательной (учебной, воспитательной) деятельности и, как следствие, – возможность заданности и воспроизводимости этого результата. Подставляя к термину «педагогические» приставку «социально-», мы имеем в виду, что наше внимание будет локализовано именно во второй области знаний о технологиях в образовании.

Многие ученые и ведущие специалисты в области проблем современного образования отмечают, что процесс его модернизации в Украине сосредоточен, преимущественно, на решении тактических задач, связанных с преобразованием его формы. Однако эффективность данного процесса во многом зависит от системных принципов организации образования. В таком ракурсе необходимой составляющей положительных изменений в образовании выступает проектная деятельность, связанная с преобразованиями на уровне структуры образовательного пространства учебного заведения, в соответствии с перспективными задачами современного образования, согласно которым образованный человек должен быть подготовлен

к успешной интеграции в динамично изменяющуюся социальную действительность, обладать развитым критическим мышлением, не только адаптационными, но и созидательными способностями (то есть способностями к преобразованию этой действительности).

Другими словами, отечественная система образования требует качественных изменений, а для этого необходимо изменить подходы к организации образовательного процесса, в частности, за счет разработки и внедрения авангардных технологий.

Авангардная технология – значит «передовая» (наиболее актуальная, самая важная) и/или «опережающая» (предупреждающая возникновение негативных последствий какой-либо деятельности, работающая на опережение и долгосрочную перспективу).

Авангардные технологии призваны служить обеспечению положительного сценария развития общества. Они предполагают переворот, резкий скачок в той сфере деятельности, с которой связаны непосредственно, который происходит за счет инновационного использования уже наработанного научно-технического потенциала. Характерной особенностью авангардных технологий является ломка устоявшихся и завязывание новых, более прогрессивных внутрисистемных связей, однако не путем тотального отвержения традиций и повсеместного внедрения инноваций, а посредством установления баланса, налаживания взаимодействия между традициями и инновациями. Такое взаимодействие представляет собой необходимую закономерность, создающую ту оптимальную структуру, при которой становится возможным наиболее эффективное развитие системы.

Согласно выше сказанному, оснащение образовательного процесса авангардными технологиями означает, что произойдут относительно резкие изменения на уровне его организации, что (как ожидается) приведет к положительным сдвигам на уровне результатов этого процесса. Считается, что с помощью традиционных социально-педагогических технологий такие результаты либо вовсе недостижимы, либо будут достигнуты за более длительный временной период. Авангардные социально-педагогические технологии призваны работать на опережение.

Сегодня очень много говорится и пишется о том, что в условиях перманентности социальных изменений образование в целом должно иметь опережающий характер. Проблема в том, что повышенная социальная динамика приводит к чрезвычайно быстрому устареванию знаний. К примеру, знание, которое обучающиеся получили и усвоили на первом курсе университета, через пять лет, к концу обучения, может безнадежно устареть, потерять актуальность и ценность. Опережающее образование

призвано готовить обучающихся к жизни и труду в информационно перенасыщенной среде, в условиях постоянных социальных изменений. Для этого человек должен уметь разбираться в информационных потоках, находить и отбирать нужную, полезную и достоверную информацию, уметь преобразовывать эту информацию в знание, которое затем успешно применять на практике, быть более самостоятельным и обладать повышенным чувством ответственности за свои поступки и действия. Для этого ему необходима более широкая и гибкая общеобразовательная база, подлежащая непрерывному обогащению и развитию. Опережающее образование призвано готовить новое поколение к будущему, к выполнению им функций в «будущем» обществе, осуществляя такую подготовку на основе разрешения обучающимися задач настоящего.

Существует множество точек зрения по поводу самого «предмета опережения». На наш взгляд, наиболее интересным с научно-теоретической точки зрения и перспективным в плане практического применения является подход, рассматривающий в качестве основополагающих «опережающих» элементов образования не конкретные знания, умения и т. п., а общие характеристики образованной личности. В частности, речь идет о *развитии* различных способностей 1) к адаптации в изменяющейся действительности (Б. Бим-Бад); 2) к использованию полученных знаний для совершенствования деятельности (В. Горшенин); 3) к творческой и преобразовательной деятельности, самообразованию и умению находить пути решения сложных проблем (Л. Занина и др.). Помимо перечисленных способностей, как считают эксперты, опережающее образование обязательно предполагает трансляцию и усвоение фундаментальных общеобразовательных знаний, а также знаний мировоззренческого плана (А. Марон, К. Колин и др.). В итоге, по мнению А. И. Субетто, опережающее образование способствует становлению личности, как носителя «ноосферного сознания», «ответственного разума», понимающего грозящие риски, умеющего оценить эти риски и предпринять меры по их предотвращению [30; 355].

Другими словами, целью и результатом опережающего образования является личность, обладающая способностями к анализу, прогнозированию, предвидению развития событий и широко использующая эти способности в повседневной жизни, в профессиональной, научной, досуговой и другой деятельности. Современное образование должно быть таким, чтобы, с использованием специальных средств и инструментов, научить человека предвидеть изменения в жизни и «заранее» готовиться к ним. Такая образовательная стратегия позволила бы достичь лучшего качества жизни и деятельности людей, а, следовательно, положительных изменений

в обществе в целом. Как видим, опережающее образование имеет вполне «социологический замысел», который заключается в налаживании взаимосвязи между личностью (ее потребностями в определенных способностях) и динамичным социумом (его потребностью в модальном типе личности, характерной особенностью которого является развитость способностей, облегчающих процесс адаптации к постоянным изменениям и т. п.). Тем не менее, очевидно, что опережающее образование неразрывно связано и с психологией мышления, поскольку основывается на феноменах опережающего мышления и опережающего отражения действительности [30].

Следовательно, авангардные социально-педагогические технологии должны быть направлены на когницию. Когниция – совокупность процессов, связанных с сознанием и мышлением, в ходе которых информация, поступающая в мозг человека из внешней среды, преобразуется в ментальные репрезентации разного типа (образы, фреймы, сценарии и т. п.), чтобы удерживаться в памяти при необходимости. Когниция включает осознание и оценку обучающимся самого себя в окружающем мире (идентификационные процессы) и построение особой картины мира (процесс формирования мировоззрения, установок на понимание социальной реальности) – все то, что составляет основу для поведения человека.

Другими словами, авангардные социально-педагогические технологии современного образования должны, в итоге, вмешиваться в когнитивные (познавательные, ментальные) процессы – восприятия, категоризации, мышления и речи, служащие обработке и переработке информации. В качестве такой технологии мы предлагаем рассматривать инжиниринг образовательного пространства, который на сегодняшний день представляет собой целую предметную область научно-исследовательской и практической деятельности социологов, психологов, представителей педагогической и философской научной мысли.

Инжиниринг (от англ. *engineering*, исходно – от латинского *ingenium* – изобретательность, выдумка, знания, искусный) причисляют к группе технологий инновационного типа. Это – область человеческой интеллектуальной деятельности, задачей которой является применение достижений науки и техники, использование законов и природных ресурсов для решения конкретных задач, разрешения проблем и достижения целей. Инжиниринг предполагает *творческое применение научных принципов для проектирования или разработки структур; конструирование структур и пространств с целью организации процесса управления ими, предсказание их поведения в определенных эксплуатационных режимах*. Организация процесса управления образованием представляет собой целенаправленное

выстраивание, упорядочение этого процесса во временном и пространственном измерениях в ответ на потребности человека и общества. Что касается принципов организации управления образованием, то их можно охарактеризовать, как совокупность общих правил и положений, обеспечивающих такое упорядочение и общую целесообразность организационной деятельности.

На наш взгляд, организация управления образованием должна начинаться с организации образовательного пространства каждого учебного заведения при помощи инжиниринга. *Инжиниринг образовательного пространства учебного заведения* – проектная деятельность, включающая такие ее виды (в частности, проектирование, конструирование и структурирование), которые позволят получить наилучшие (оптимальные) результаты от образования, за счет наиболее рационального подбора и эффективного использования материальных, трудовых, технологических и финансовых ресурсов в их единстве и взаимосвязи, а также методов организации и управления, на основе передовых научно-технических достижений и с учетом конкретных условий. И желательно, чтобы эта деятельность опиралась именно на социологические представления о пространстве.

Вообще, тема проектирования и конструирования образовательного пространства на сегодняшний день является весьма актуальной и активно обсуждаемой в научных кругах. Образовательное пространство в макромасштабе (в контексте Болонского процесса и глобализации образования) рассматривается в работах М. Добрынина, Н. Касярум, О. Рябоконе, В. Сапогова, В. Сенашеенко, В. Чепак и других ученых. В контексте проблематики академической мобильности и качества образования термин «образовательное пространство» употребляется Л. Косогоровым, К. Красиковым и другими. Среди научных трудов педагогического характера, авторы которых обращаются к освещению различных сторон образовательного пространства учебного заведения, следует упомянуть работы С. Аникина, Т. Година, Ю. Драгнева, И. Захаровой, И. Пчелинцева, В. Новиковой, Е. Смирновой-Трибульской, А. Цымбаларь и других ученых. Эти авторы особое внимание сосредотачивают на информационном пространстве учебного заведения. Среди работ, носящих психологический характер, в которых речь идет о субъективном образовательном пространстве, пространстве личности, следует выделить статьи А. Бутенко, Э. Зеера, И. Шендрик и других. Представители философской науки, в частности, И. Кадиевская, А. Марченко, Н. Радионова и другие образовательное пространство зачастую отождествляют с социокультурной средой.

Следует отметить, что в общем перечне ученых, разрабатывающих проблематику образовательного пространства, социологов мало. Социоло-

гический взгляд на проблему интересно и оригинально, на наш взгляд, представлен в работах О. Дмитриевой, Ю. Мануйлова, О. Попова. Что же касается собственно украинских авторов, то количество их работ весьма ограничено. Украинские ученые рассматривают образовательное пространство, как правило, с привязкой к проблематике глобального единства образования, а сам термин «образовательное пространство» используют в ряду таких терминов, как «Болонский процесс», «глобализация», «евроинтеграция» и т. п.

Об организации, инжиниринге образовательного пространства учебного заведения речь, как правило, не ведется, но если все-таки и заходит, то, как правило, разговор сводится к проблемам организации его образовательной среды или информационного пространства. Хотя, на наш взгляд, ответ на вопрос о том, что *конкретно* нужно делать, менять в образовании, чтобы оно действительно давало положительные результаты, удовлетворяя потребности личности, рынка труда и общества, лежит в плоскости микроуровня социального взаимодействия, поэтому в рамках данного подраздела и в дальнейшем наше внимание будет сконцентрировано именно на образовательном пространстве учебного заведения.

Следует отметить, что сам термин «образовательное пространство» весьма популярен на сегодняшний день. Его можно встретить почти в каждой научной работе на тему образования. К употреблению данного термина наиболее часто прибегают при составлении стратегических планов и программ развития, модернизации, реформирования образования. Существует множество различных интерпретаций термина «образовательное пространство», что связано, прежде всего, с его междисциплинарным характером. Анализ всех этих интерпретаций позволяет выделить несколько аспектов рассмотрения образовательного пространства, которые, на наш взгляд, удачно сформулированы российским ученым А. Г. Николаевой [237, с. 185], а именно, в научной литературе образовательное пространство рассматривается как:

- место воспитания «человека культуры» – свободного, гуманного, творческого, способного к самоопределению, к диалогу с другими культурами. (Е. Бондаревская, М. Корнева, Н. Крылова, Р. Туктарова, И. Фруммин, Б. Эльконин и др.);
- часть социального пространства, в рамках которого на единых ценностно-смысловых основах осуществляется нормированная образовательная деятельность (С. Бондырева, Б. Гершунский, Г. Сериков, В. Шукшунов и др.);
- область функционирования государственных образовательных стандартов (Н. Никандров, В. Полонский и др.);

- определенная территория, существующая относительно какого-либо субъекта (индивидуального или совокупного) для которого она имеет определенную значимость (А. Гаврилин, И. Колесникова и др.);
- проявление и освоение ценностей культуры в разнообразных видах детской деятельности – «игровое пространство», «познавательное пространство», «художественное пространство» и т. п. (О. Газман, И. Демакова, И. Иванов и др.).

Нередко понятие «образовательное пространство» определяется через понятие «среда». Так, например, М. И. Корнева определяет образовательное пространство как социокультурную, образовательную среду [172, с. 10], Р. И. Туктарова – как среду, в которой оказывается воспитывающее влияние ближайшего окружения на ребенка [369, с. 15], Г. А. Ферапонтов – как педагогически организованную среду, в которой происходит становление духовно-нравственной творческой личности ребенка [376, с. 25], А. Г. Николаева – как упорядоченную, гармонизированную, социокультурную среду, складывающуюся в результате совместной ценностно-ориентированной образовательной деятельности субъектов, подчиненной актуальным задачам воспитания и развития [237, с. 186].

Мы убеждены, что понятие образовательного пространства не может быть сведено ни к образовательной среде, ни к собственно информационному, культурному или любому другому пространству. Оно гораздо шире и сложнее. Считаем, что полное отождествление со средой слишком упрощает сущность феномена образовательного пространства, а разнообразие интерпретаций термина «образовательное пространство» скорее затуманивает понимание его сути, чем способствует уточнению. В подтверждение сказанному процитируем российского ученого Ю. С. Мануйлова, который пишет о том, что сегодня словосочетание «образовательное пространство» является «собирательным, маркировочным и ни к чему не обязывающим выражением; оно не имеет строго очерченного объема значений и «ассоциируется с чем-то наподобие объемного контейнера, куда можно поместить все, что угодно: образовательные услуги, комплексы, образовательные и воспитательные системы, учреждения, институты, образовательные практики и многое другое» [210], в то время как определение перспектив и конкретизация действий по совершенствованию образовательного процесса требует четкого понимания, что процесс становления и всестороннего развития личности протекает не в абстрактной прострации, а в конкретном месте – в стенах реального учебного заведения, которое имеет свою специфику, особую организацию и организованность. В общепринятом смысле, это место и есть образовательное пространство учебного заведения.

На наш взгляд, сведение всех существующих, нередко не совпадающих и даже противоположных, точек зрения относительно образовательного пространства к «общему знаменателю», представляется возможным именно в области социологического знания. Необходимость такого единства продиктована задачей постоянного совершенствования образовательного пространства с целью обеспечения управления образовательным процессом в учебном заведении. Учитывая специфику социологической науки, именно социолог обладает тем необходимым знанием, которое может послужить надежной основой для разработки и внедрения в жизнь комплексной и целостной, оптимальной и действенной модели образовательного пространства учебного заведения. Жаль, что социологические исследования на эту тему не проводятся. Возможно, именно поэтому имеет место противоречие между потенциальными возможностями образовательного пространства, как «места» всестороннего развития личности и функционирующей системой его организации в реальной практике учебных заведений.

Для того, чтобы раскрыть социологическое видение образовательного пространства, следует выяснить, что понимается под «пространством» в социологии. Подчеркнем, что и в этом отношении однозначности во мнениях не наблюдается. Ф. Теннис, Г. Зиммель, Т. Парсонс, П. Бурдье и многие другие известные представители социологической мысли предлагают разные дефиниции: одни говорят о надындивидуальном социальном пространстве, другие, наоборот, описывают его, как «совокупность субстанций» (индивидов, групп), некоторые акцентируют внимание на структуре социального пространства, его иерархичности. Однако общим для всех социологов является представление о пространстве, как пространстве социальном – являющемся ареной социального взаимодействия.

С социологической точки зрения *образовательное пространство любого учебного заведения может быть определено как социальное пространство, т. е. пространство отношений и сил* (в формулировке П. Бурдье), *возникающее на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса, включенных в сложную систему отношений*. На наш взгляд, наиболее полное и точное определение образовательного пространства учебного заведения дает российская исследовательница О. В. Дмитриева, которая предлагает рассматривать его как «форму эмпирического бытия системы образования, социокультурную конкретику места присвоения личностью жизненно необходимого и профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением в диалектике возможности и действительности» [111, с. 3–4].

Процесс образования – это не просто переключивание знаний из одной

головой (обучающего) в другую (обучаемого), это не вещание, не преподнесение готовых истин. Для того, чтобы соответствовать вызовам современного социума, процесс образования должен раскрываться, как нелинейная ситуация диалога, прямой и обратной связи, между его субъектами (обучающим и обучаемым). Именно такая ситуация способна пробудить собственные силы обучаемого, вывести его на один из путей собственного развития. По сути, речь идет о том, что образовательный процесс, как и вся система образования, строится на отношениях между участниками (и/или субъектами) этого процесса – социальных отношениях. Социальные отношения – это и есть те взаимозависимости, которые возникают в социальном взаимодействии, связаны со статусами и ролями участников этого процесса и являются социально значимыми, так как именно социальные отношения направляют и оформляют, подавляют или стимулируют активность индивидов и групп, как и их ожидания. Социальные отношения реализуются в социальных практиках людей, но в то же время, они являются и предпосылкой социальных практик, представляя собою устойчивую, нормативно закрепленную социальную форму, через которую становится возможной реализация социальных взаимодействий. Следуя таким рассуждениям, структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса – ни что иное как образовательное пространство.

Представления о процессе образования, как обусловленном многообразием отношений, вполне соответствуют современным тенденциями развития науки. По мнению П. Бурдьё, для того, чтобы современная социология выполняла свои научные функции в максимально полном объеме, необходимо, чтобы ее акценты были смещены с «реальностей, которые можно «потрогать руками» (группы, общности, индивиды и т. п.), на понятия отношений. В связи с этим целесообразнее рассуждать не столько о социально-групповой дифференциации, сколько о пространстве отношений (то есть социальном пространстве). Социальные пространства раскрывают себя лишь в форме высоко абстрактных, объективных отношений, они невидимы и неосязаемы, не имеют четких контуров, однако именно они являются тем, что создает всю реальность социального мира [48, с. 15–18].

С оглядкой на такие представления о современном социуме и образовании, актуальность приобретает синергетическая модель социальных процессов, а задача социологии образования, связанная с управлением образованием и разработкой новых технологий, может быть переформулирована с точки зрения необходимости проектирования образовательного пространства.

Безусловно, идея и тема проектирования образовательного пространства не нова. Анализ литературы по этой теме показывает, что, как правило, акцент делается на том, чтобы проектируемая модель образовательного пространства была адаптированной к изменяющимся социальным, социокультурным и другим условиям. Согласно таким рассуждениям, можно выделить три уровня организации образовательного пространства:

Макроуровень – глобальный уровень (мировое образовательное пространство; уровень (со)отношения мировых систем образования Восточной и Западной, например);

Мезоуровень – институциональный уровень (образовательное пространство конкретного государства, региона, города; уровень институциональных отношений);

Микроуровень – локально-средовый (образовательное пространство конкретного учебного заведения; уровень межличностных отношений, а также отношений личности и образовательной среды учебного заведения).

Безусловно, специфика макро- и мезоуровня отражается на организации микропространств образования, на их структурах. Например, существуют, сложившиеся на протяжении веков две макромоделли образования: Восточная и Западная. Каждое государство может взять за основу ту или иную мировую модель образования. К примеру, для государства «X» приоритетной является Западная (утилитарная) модель образования. Мы знаем, что согласно этой модели, приоритет отдается практической подготовке обучающихся, причем, на всех ступенях образования. Соответственно, официальные программы обучения (соотношение в них теоретического и практического знания, обязательной и вариативной составляющих и т. п.), распорядок учебного дня, количество обучающихся на одного педагога, система оценивания, степень автономии учебных заведений и многое другое – все это не просто в той или иной мере подчинено принципам Западной модели, но еще и задокументировано, считается общепринятым на уровне правил, которые необходимо выполнять каждому учебному заведению, работающему на территории данного государства. Все эти правила регламентируют отношения между участниками образовательного процесса внутри учебного заведения. Основными участниками являются педагоги и воспитанники, учителя и ученики, преподаватели и студенты, а по сути, обычные люди, индивиды, вступающие во взаимодействие. И поскольку мы хотим выйти на уровень конкретных рекомендаций относительно повышения качества образования, его эффективности и результативности, считаем, что начинать изменения нужно именно с микроуровня, который затрагивает это взаимодействие. Ни одну мировую модель образования изменить невозможно, в принципе,

поскольку она складывалась исторически. Начинать изменения в образовании с институционального уровня (закона об образовании, базовых стандартов образования¹ и т. п.), как утверждает Т. И. Заславская, с чем мы полностью согласны, ход мало результативный, поскольку любой закон всегда можно обойти. Начинать изменения нужно снизу, то есть с уровня образовательного пространства каждого учебного заведения.

Подчеркнем, что такая трехуровневая схема организации образовательного пространства подходит только для тех случаев, когда рассматриваются изменения именно в образовании, а не в обществе через образование. Как только рассуждения переходят в плоскость изменений в обществе через образование, уровни меняются. Разговор ведется не об уровнях организации образовательного пространства, а об уровнях социального взаимодействия в масштабах всего общества. При этом, принципиально важным с точки зрения наших рассуждений, является рассмотрение образовательного пространства учебного заведения, как агента мезоуровня (проводника интересов общества на (микро-) индивидуальный уровень, а интересов индивида на (макро-) уровень общества. Кроме того, с нашей точки зрения, образовательное пространство должно не только быть адаптированным к изменяющимся социальным, социокультурным условиям, но и продуцировать изменения. Организация образовательного пространства должна быть такой, чтобы влиять на обучающихся, формируя у них целостную и многогранную картину мира, мировоззрение нового типа, обеспечивающее успешную ориентацию личности в сложных жизненных ситуациях, ценностные ориентации и установки. Именно через влияние на процесс формирования личности образование может вызвать изменения в обществе. При этом педагогов в данном случае также предлагаем относить к мезоуровню, о чем мы уже писали в подразделе под названием «Методология постсоветских социальных изменений».

Структура образовательного пространства учебного заведения имеет, как минимум, две проекции, первая из которых представлена различными полями (культурное, информационное, политическое и т. п., а также поля различных учебных дисциплин (предметов)). При этом под «полем» понимаются отношения силы, устанавливающиеся (существующие) между социальными позициями, которые гарантируют их носителям определенную

¹ Кстати, официальная программа обучения (базовый стандарт) – это как раз институциональный уровень, который нас мало интересует именно потому, что изменения официальных учебных программ не приведут, как мы считаем, к желаемым изменениям в обществе.

часть социальной силы или капитала – так, что они оказываются в состоянии вступать в борьбу за монополию власти; решающим измерением этой борьбы оказывается борьба за определение легитимной формы власти.

Другая проекция структуры образовательного пространства учебного заведения имеет две основные составляющие: текстовую и средовую. Текстовая составляющая представлена различными текстами образования, как письменными, так и устными. В самом общем смысле текст (от лат *textus* – ткань, сплетение, связь, сочетание) – связанная и полная последовательность символов. Письменный текст представлен в форме графической материи и воспринимается визуально. Примером письменного текста в образовании являются рабочие программы, учебники, методички, конспекты лекций, перечни вопросов к экзамену и многое другое. Устный текст реализуется в форме звуковой материи и воспринимается акустически. Устные тексты образования – это аудиторные лекции, беседы и дискуссии между участниками образовательного процесса, которые проходят как в аудитории, то есть на занятиях (семинарских, практических, во время экзаменов и т. п.), так и вне аудитории (воспитательные беседы и беседы в рамках индивидуальной работы с педагогами, касающиеся и не касающиеся учебы разговоры, в том числе, и с другими обучающимися, например, о ситуации в стране, личных проблемах и мн. др.).

Образовательная среда учебного заведения – это динамичная совокупность образовательных условий и людей, действующих в этих условиях, имеющая подвижные пространственно-временные границы, обеспечивающая социализацию личности. Средовая составляющая структуры образовательного пространства имеет сложную структуру. В данном случае не будем вдаваться в подробности, разграничивая культурную, информационную и т. п. среды или выделяя множество элементов этой среды (аксиологический, пространственно-временной, природный, социальный, содержательный, процессуальный, информационный, интерактивный и др.), как это делают представители педагогической науки [369; 376]. Разрешение задач, обозначенных нами во введении данной монографии, не требует такого дробления. В качестве подструктур образовательной среды выделим предметную и не предметную области. *Предметная область* (материальное обеспечение, наличие/отсутствие определенного оборудования, предметов интерьера, в том числе и в каждой аудитории (классной комнате), расстановка мебели, пространственные показатели и т. п.). *Непредметная область* образовательной среды (или *этос учебного заведения*) – официальные и неофициальные правила организации образовательного процесса, прежде всего, правила последования, скорости

и контроля (по Б. Бернстайну; начало и конец занятий строго по звонку, невыполнение задания за отведенное время, наличие/отсутствие обязательных санкций за невыполнение задания, в том числе и строгость этих санкций и т. п.), а также официальные и неофициальные правила взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, прежде всего, правила иерархии (по Бернстайну, в особенности это касается общения обучающий-обучаемый, доступности, частоты и манеры личного общения (как обучающих, так и обучаемых) с руководством учебного заведения, возможности обучающихся и обучающихся принимать участие в управлении учебным заведением и т. п.). Обозначая непредметную область образовательной среды учебного заведения термином «этос», мы подразумеваем не только совокупность указанных выше правил, но и практики их соблюдения/несоблюдения, а также практики, которые не имеют непосредственного отношения к самому процессу обучения (морально-нравственные, гражданские, правовые и прочие).

Если рассматривать процесс образования в контексте проблематики образовательного пространства, можно сказать, что они протекают на пересечении множества полей (следуя определению социального пространства П. Бурдьё) [50]. Поле – место сил, внутри которого агенты занимают позиции, статистически определяющие их взгляды на это поле и их практики, направленные либо на сохранение, либо на изменение структуры силовых отношений, производящей это поле. Каждое поле социального пространства представляет собой микрокосм, объединяющий агентов, вовлеченных в процесс (вос)производства отношений между ними, возникающих по какому-либо поводу.

Образовательное пространство учебного заведения, как мы уже писали выше, прежде всего, – пространство социальное. С социологической точки зрения это понятие раскрывается через освещение процессов социализации и идентификации. Как известно, процесс социализации представляет собой подготовку человека к включенности в многогранную жизнь общества. Именно поэтому и образовательное пространство также должно быть многомерным, то есть иметь множество полей. Каждое из полей характеризуется относительной «плотностью» внутренних социальных взаимодействий, создает особую атмосферу, которая имеет «силовой», «притягивающий» характер по отношению к индивидам, в них попавшим. Другими словами, относительно устойчивые формы отношений (взаимодействий), сложившиеся внутри того или иного поля образуют его мощность, силу (влияния). Силы полей воздействуют принудительно на индивидов (как агентов), находящихся в зоне этих полей, детерминируя их постоянные

диспозиции. Однако и сами агенты способны влиять на поля, имея некоторый запас свободы [49, с. 109–110].

Поля взаимно (и очень тесно) переплетаются. В образовательном пространстве учебного заведения в качестве таких полей могут рассматриваться различные сферы деятельности: учебная, научная, культурно-массовая, управленческая и т. д. Кроме того, в качестве полей могут выступать учебные предметы, дисциплины, специальности, которым обучаются школьники и студенты.

Такая дифференциация полей находит отражение в научной литературе. Практически каждая научная статья на тему образовательного пространства рассматривает какую-то одну его сторону. При этом, чаще всего используются такие формулировки, как «культурно-образовательное пространство» и «информационное пространство». На самом же деле, с нашей точки зрения, речь идет не о пространстве, а об отдельном его поле. На наш взгляд, для того, чтобы инженерная, проективная деятельность, связанная с организацией управления образовательным процессом, приносила положительные результаты, на теоретическом уровне обязательным является преодоление фрагментарности и формирование целостного видения образовательного пространства учебного заведения, а на практическом – обеспечение максимальной разветвленности образовательного пространства учебного заведения за счет многообразия и разнообразия его полей (их дифференциации на «культурное», «учебное», «информационное», «поле творчества» и другие поля).

Это требование является универсальным для всех ступеней образования (дошкольного, школьного, «послешкольного»). В то же время, понятно, что с учетом возрастных, физиологических, а также связанных и не связанных с ними интеллектуальных особенностей обучающихся, набор полей может отличаться в зависимости от типа учебного заведения (детский комбинат, обычная общеобразовательная школа, специализированная школа, колледж, университет и т. п.).

Вообще, понятие поля является инструментом исследования, неким конструктом, главная функция которого – обеспечение возможности научного конструирования социальных объектов. Приведем несколько примеров конструирования полей для типичных учебных заведений.

На уровне структуры образовательного пространства *дошкольного учреждения* (детского сада, комбината) поля могут быть дифференцированы следующим образом: игровое; познавательное; художественное; экологическое; поле обучения (для старшего дошкольного возраста) и т. п. Это – только один из возможных вариантов дифференциации полей, представленный

далеко не полным их перечнем. Однако подчеркнем, что особенно важным для дошкольного образования представляется игровое поле. По мнению экспертов (Т. Антоновой, О. Гударевой, Т. Дороновой, Л. Клариной, С. Новоселовой, Н. Педько, М. Севастьяновой и др.), в развитии личности и коллектива детей дошкольного возраста огромная роль принадлежит игре, как основному виду детской деятельности и взаимодействия в этот период жизни [100; 272]. Игра выступает одним из главных средств расширения впечатлений и представлений об окружающей действительности, установления связи с нею. Детские игры имеют социальный характер, в них отражаются явления общественной жизни, воспроизводятся модели социальных отношений. По мнению А. С. Макаренко, игра для ребенка имеет то же значение, что для взрослого – работа. В дошкольном возрасте именно игра способствует всестороннему развитию личности ребенка. В игре он живет и действует не только в зримом, реальном пространстве, но и в пространстве воображаемом, представляемом (например, происходит «оживление» игрушек и других неживых предметов). Фантазируя, ребенок комбинирует свои знания и впечатления, «воссоздает» социальную действительность. Для того, чтобы игра приносила максимум пользы для развития личности ребенка, нужна правильная организация игрового поля. Следует подчеркнуть, что в данном случае речь идет не о предметно-игровой среде, а именно о поле, как платформе разворачивания всего спектра социальных отношений, в том числе и статусно-ролевых.

На уровне *общеобразовательной школы*, по мнению экспертов [387], важной, с точки зрения развития личности, является дифференциация образовательного пространства на два больших поля: возрастное и невозрастное. Каждое из этих полей также имеет сложную структуру.

Возрастное поле (поле «взросления» и самоизменения). В школе человек проводит достаточно длительный промежуток своей жизни, занимающий, как минимум, десять лет. Полнота линии взросления и развития личности, начиная с детского, заканчивая юношеским возрастом, требует проектирования и особых межвозрастных форм деятельности, полей «встречи» и отношений «соседних» возрастов [387, с. 28]. Такое поле «встречи» может быть сконструировано за счет: а) обустройства совместных игровых площадок между детским садом и младшей школой (для встречи дошкольников и младших школьников); б) спортплощадки, спортивного зала (для совместных командных игр и соревнований школьников и подростков); в) библиотек и компьютерных залов (как для подростков и юношей, так и для представителей всех других возрастных групп).

Невозрастное поле (поле творчества и продуктивности), по задумке

специалистов, должно быть противопоставлено возрастному полю. Оно представляет собой систему кружков, клубов по интересам, мастерских и студий, в которых ступени самостоятельности и ответственности, связанные с возрастом, социально не нормируются и не имеют большого значения.

Помимо этого, если на этапе дошкольного образования особый вес в социализирующем плане имело игровое поле, то в школьный период, по мнению экспертов, следует постепенно знакомить обучающихся с политической и правовой стороной жизни, с институтами политики и права, со спецификой политических, правовых, юридических отношений. Следовательно, при проектировании образовательного пространства школы следует сделать акцент на конструировании *политического и юридически-правового полей*. Такие поля не должны быть «экзотикой» школьной жизни, их конструирование – насущная необходимость, связанная с критически низким уровнем политической и гражданской компетентности подавляющего большинства украинцев. В принципе, органы ученического самоуправления есть сегодня практически в каждой школе. Однако во многих школах выборы в эти органы и их последующая деятельность – не более, чем формальность. Однако если мы говорим о существовании поля, значит в рамках этого поля должны существовать отношения и осуществляться взаимодействия, поддерживающие и (вос)производящие эти отношения. Интересная, на наш взгляд, практика осуществляется учебным комплексом «Универс» (г. Красноярск). При избрании совета школы младшие школьники имеют право обсуждения кандидатур, подростки – право голоса, а старшие школьники – право быть избранными. Кроме этого, при переходе из средней в старшую школу (т. е. в 9-й класс) в «Универс» организуется особое квазиправовое действие: администрация школы подписывает с учащимися специальный договор, регламентирующий взаимные права и обязательства, а также формы ответственности за их нарушения [387, с. 30].

Еще раз повторимся, что выше приведены лишь примеры проектирования образовательных пространств дошкольного и школьного учебных заведений. На самом деле, вариантов проектирования образовательного пространства учебного заведения, сочетания полей, его составляющих, может быть множество. Однако самое главное условие – разнообразие полей, реально функционирующих, как особые зоны притяжения обучающихся, их развития, проявления социальной активности. Другими словами, эти поля должны стать зонами действий и противодействий, совершаемых агентами (обучающимися), обладающими постоянными диспозициями, некоторым образом усвоенными в ходе опыта нахождения в том или ином поле (или наборами таких диспозиций – габитусами).

Социально-профессиональное становление личности *в высшей школе* обеспечивается процессами социализации в полях экспертной и академической культуры. Социализация в поле экспертной культуры – усвоение правил, норм, ценностей, образцов поведения, относящихся к сфере будущей социально-профессиональной деятельности. Социализация в поле академической культуры – усвоение норм, образцов поведения, а также развитие индивидуальных стратегий, позволяющих достичь успеха в тех или иных практических ситуациях [114, с. 94–96].

Однако социализация представляет собой двуединый процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, освоением всей совокупности социальных отношений и формированием социально значимых качеств, а с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его «Я», раскрытием индивидуальных способностей и творческого, преобразующего потенциала личности. Социализацию необходимо рассматривать как процесс не только усвоения, но и принятия личностью социальных ролей, норм и ценностей.

Считается, что одним из механизмов принятия социальных ролей является идентификация, как способ интериоризации индивидами объективной социальной реальности.

Понятие «идентификация» и «идентичность» соотносятся, соответственно, как «процесс» и «результат» этого процесса (или серии таких процессов, а, следовательно, и идентичностей у одного индивида формируется, как минимум, несколько). Наиболее часто идентичность понимается как переживание и осознание индивидом своей принадлежности к тем или иным социальным группам, сообществам. Идентификация с определенными социальными общностями превращает человека из биологического существа в «социального индивида», позволяет ему оценить свои социальные связи и отношения в терминах «Мы» и «Они». На сегодняшний день понятие идентичности все еще остается спорным, подвергается критике и требует теоретического и эмпирического переосмысления. Классическая дихотомия «Мы» и «Они» по-прежнему сохраняется при описании процесса социальной идентификации, можно, однако, выделить два основных момента, которые характерны именно для современного понимания идентичности:

1). Идентичность становится объектом выбора. Люди начинают понимать свою идентичность, как объект психологической трансформации и социального конструирования: они сами конструируют свою идентичность, причем, не одну, а несколько; разрабатывают политики идентичности [381, с. 27];

2). Наряду с ориентацией человека на других людей и группы, в качестве основания для социальной (само-)идентификации, социальной интеграции и дифференциации, в настоящее время выступает ориентация на объекты. Объекты замещают людей, как партнеров по взаимодействию, и все в большей мере опосредуют человеческие отношения, делая последние зависимыми от них. Исходя из таких представлений объектно-центрированная среда определяет индивидуальную идентичность так же, как раньше это делали сообщества или группы, и обуславливает существование особых форм социальности, отличных от тех, которые обычно изучались социологами [114, с. 94].

Для наглядной демонстрации сказанного обратимся к процессам, происходящим в системе *высшего образования*. Социальное (само-)сознание формируется в течение всей жизни человека. В вузе этот процесс, конечно, тесно связан и с профессиональным становлением личности. За годы обучения у студентов постепенно складываются осознанные представления о своей принадлежности к социальной, этнической, профессиональной и иной социальной группе. Происходит формирование специфической социальной идентичности, связанной как с высшим образованием в целом, так и с конкретной социально-профессиональной группой или сферой профессиональной деятельности. Формирование социальной идентичности в вузе осуществляется посредством трансляции представлений о ценности ресурсов, предлагаемых определенной учебной дисциплиной (как экспертной культурой) и посредством формирования определенных социально-профессиональных, материальных, моральных ожиданий и представлений о социальной значимости и престижности будущей профессии, а также в целом о жизни после окончания учебного заведения [114, с. 100].

Каждый учебный предмет, каждая учебная дисциплина имеют свои особые объекты, на которых акцентируется внимание обучающихся. В качестве таких объектов могут выступать основные понятия. Через понятийный аппарат и отдельные ключевые понятия образовательное пространство учебного заведения может предлагать «образцы мира» и «образы», различные идентификационные модели [293]. Процесс социально-профессиональной идентификации в образовательном пространстве предполагает соотнесение индивидами самих себя не только с представителями той или иной социальной, социально-профессиональной группы, но и с определенными объектами (понятиями, символами, атрибутами, фамилиями выдающихся людей и т. п.), которые имеют отношение к этой группе. Каждый учебный предмет, учебная (или научная)

дисциплина имеет собственный понятийный аппарат, собственную символику, «своих героев» (в лице выдающихся философов, поэтов, полководцев, изобретателей, первопроходцев и др.). Все это и есть объекты идентификации. Считается, что с этими объектами обучающийся может себя идентифицировать с таким же успехом, как и с представителями тех или иных социальных групп.

Современные социальные реалии характеризуются многогранностью и нестабильностью, требуют постоянного совершенствования механизмов, обеспечивающих включение индивида в общество. Для того, чтобы образовательное пространство учебного заведения функционировало эффективно, необходимо, чтобы в нем была развернута максимально широкая палитра социальных отношений, которые создают условия социализации. И эти отношения не должны быть связаны исключительно с передачей/получением знаний, освоением профессиональных умений и выработкой навыков. Полноценность процесса социализации в учебном заведении может достигаться за счет структурирования его образовательного пространства таким образом, чтобы обеспечивалось «погружение» обучающихся в совокупность социальных взаимодействий разного уровня сложности, обогащение сферы осваиваемых ими социальных ролей. Работа по организации образовательного пространства должна быть связана с организацией объектов идентификации таким образом, чтобы задавалась направленность в «нужное» русло социализационных, идентификационных процессов. То есть, чтобы в образовательном пространстве учебного заведения формировались, конструировались, так сказать, «нужные» и «полезные» индивиду и обществу идентичности, например, идентичность гражданина Украины, идентичность профессионала, интеллигента, порядочного семьянина, гуманиста и т. п.

В заключении данного параграфа еще раз подчеркнем, что наша задача заключается не в том, чтобы дать четкий перечень конкретных действий по организации образовательного пространства. В таком случае нам пришлось бы отдельно прописывать рекомендации для дошкольных, общеобразовательных, высших и других учебных заведений, что, на наш взгляд, не входит в зону компетентности социолога и является уделом педагогики и/или психологии. Задача социологии образования состоит в том, чтобы с опорой на социологическую теорию и результаты социологических исследований, вывести некие общие требования к организации образовательного пространства любого учебного заведения. Считаем, что это будет способствовать преодолению фрагментарности видения образовательного процесса, поддержанию принципов непрерывности и преемственности. Не

зависимо от типа и уровня учебного заведения, выделим те основания для проектирования образовательного пространства, которые являются универсальными.

(1) Пространство нового уровня в современном образовательном учреждении должно быть развивающим, в первую очередь: (а) на уровне сознания (в плане самопознания, самоопределения, самореализации, самовоспитания, саморазвития; (б) на уровне деятельности (в плане социальной активности: информационно-познавательной, мотивационно-деятельностной, инициативно-творческой).

(2) В проектировании образовательного пространства учебного заведения следует обязательно стремиться, чтобы это пространство было не только «информационным», «культурным» или любым другим, а, прежде всего, пространством социальным, то есть пространством социальных отношений. Для этого необходимо расширение и усложнение его структуры.

(3) Не углубляясь в психолого-педагогические тонкости протекания образовательного процесса на каждой ступени образования, отметим, что одним из самых важных следствий наших рассуждений, претендующим на универсальность в отношении проектирования образовательного пространства любого учебного заведения, является требование создания для обучающихся условий сравнения различных жизненных позиций и реального их выбора за счет обеспечения многомерности социального пространства.

Основной педагогической задачей выступает создание в образовательном пространстве учебного заведения зоны ближайшего развития. «Зона ближайшего развития» – понятие, употребляемое в социальной психологии и педагогике, введенное Л. С. Выготским для того, чтобы подчеркнуть принципиальную особенность развития личности, усвоения и присвоения ею социального опыта, прежде всего, путем партнерского взаимодействия со старшими и/или более опытными людьми.

Благодаря разветвленности и разнообразию полей образовательного пространства, включаясь в эти поля, обучающиеся практикуют участие в различных сферах жизнедеятельности «взрослого» сообщества. Образовательная среда создает контекст образовательного процесса, а тексты образования наполняют его содержанием. Безусловно, все это оказывает очень сильное влияние на личность, на процесс социализации, тем более, с учетом наших представлений о педагогическом воздействии, как важнейшем системном свойстве системы образования, обеспечивающем ее относительную автономию (что крайне необходимо для жизнеспособности системы). Однако такие представления будут неполными и однобокими, если не учитывать, что не только обучающие, но и обучающиеся сегодня

считаются полноправными субъектами образовательного процесса. Все дело в том, что результаты образовательного процесса будут в полной мере зависеть от того, насколько личность, включенная в этот процесс, активна во взаимодействии с текстами и окружающей средой. Чем выше степень активности, тем лучше результат. Структура образовательного пространства должна быть устроена таким образом, чтобы обеспечивать возможность проявления этой активности, как и других проявлений личности обучающегося. Только при таком условии может быть создана модель образовательного пространства учебного заведения, адаптивного к изменяющимся социокультурным условиям, организация которого в полной мере будет способствовать формированию мировоззрения нового типа, обеспечивающего успешную ориентацию обучающегося в сложных жизненных ситуациях.

Именно поэтому заключительный раздел нашей работы посвящен инжинирингу образовательного пространства учебного заведения. *Инжиниринг образовательного пространства* предполагает его проектирование таким образом, чтобы обучающиеся (как, кстати, и обучающие) могли проявлять активность в этом процессе, ибо только так могут формироваться габитусы свободы и творчества. Однако такой результат будет достигнут только в том случае, если расширение и усложнение затронет обе (упомянутые выше) проекции образовательного пространства. Это значит, что *инжиниринг образовательного пространства учебного заведения, помимо разветвления полей, включает в себя также проектирование и структурирование (1) образовательной среды, (2) учебных программ и (3) педагогического дискурса.*

Каждая из обозначенных технологий заслуживает отдельного внимания. Более подробно о каждой из них речь пойдет в последующих подразделах монографии. Возможно, в содержании этих подразделов и не будет представлено детального и полного перечня конкретных действий, которые следует выполнять государственным органам управления образованием, администрациям учебных заведений, педагогам и другим участникам образовательного процесса. Тем не менее, отталкиваясь от определения социальных технологий, мы попытаемся представить научно-социологически обоснованное руководство к действию по реализации методов и приемов совершенствования образовательного процесса.

Деятельность по разработке официальных программ обучения, методик и методов преподавания, как и правил, регламентирующих работу учебного заведения и т. п., хотя и может опираться на выводы, сделанные социологами (и тогда у нее больше шансов на положительный результат), однако, все же,

не попадает в зону компетентности социолога. Поэтому, считаем необходимым подчеркнуть, что все наши дальнейшие рассуждения об инжиниринге образовательного пространства учебного заведения будут выстраиваться с акцентом на неявную педагогику, поскольку именно скрытые реалии образования, на наш взгляд, являются полем преломления социологических знаний.

3.3. Проектирование и структурирование образовательной среды учебного заведения

В начале предыдущего подраздела нами были четко обозначены две проекции образовательного пространства и рассмотрены варианты проектирования одной из них – проекции полей. Вторая проекция была обозначена нами, как пространственно-средовая, а связанная с ней инженерная деятельность предполагает проектирование и структурирование образовательной среды учебного заведения как «движущей силы», заставляющей образовательное пространство функционировать. Среда в буквальном смысле слова – это посредник, обеспечивающий условия для выстраивания связей и отношений.

Изучение опыта организации образовательного пространства современных учебных заведений показывает, что, в принципе, практически каждое из них отлично структурировано, имеет достаточно разветвленную структуру (обязательно есть библиотеки и спортивные площадки, игровые зоны и мастерские, лаборатории, кружки по интересам, политклубы и т. п.). На наш взгляд, все перечисленное – не поля, а просто помещения, специально оборудованные, подготовленные для использования в образовательном процессе. Фактическое наличие этих зон еще не означает, что они будут функционировать как поля социального пространства. Именно это и составляет основную проблему большинства отечественных учебных заведений. И проблема эта связана с отсутствием соответствующих условий, способствующих, благоприятствующих, побуждающих к осуществлению деятельности в этих зонах.

Пространство – нечто, не зависящее от человека, оно существует и при его отсутствии. Образовательное пространство учебного заведения, как пространство социальное, в отличие от физического, географического и других – это не место и не местность, а феномен. Оно не имеет четких, видимых пределов, и ни в коем случае не ограничивается стенами учебного заведения, распространяясь, как минимум, на близлежащие территории.

Среда – часть пространства, определенным образом структурированная человеком, выстроенная для каких-то его целей. Среда привязана к человеку (людям) и не может без него (них) существовать.

Невозможно точно сказать и показать, где заканчивается образовательное пространство учебного заведения, однако, без сомнения, можем утверждать, что образовательная среда, являющаяся частью этого пространства, должна заполнять его полностью (или даже быть еще шире, по мнению некоторых ученых) [210], в противном случае, мы получаем описанную выше ситуацию, когда отдельные зоны образовательного пространства, непокрытые, незаполненные образовательной средой, остаются пустовать и бездействовать, так и не став полями отношений.

С социологической точки зрения, образовательное пространство, как социальное пространство сил и отношений, становится для обучающегося зоной ближайшего развития – не просто местом в помещении учебного заведения или близлежащей территории, но еще и зоной, платформой разворачивания ситуации ближайшего развития. Ситуация ближайшего развития создается во взаимодействии, ее определяют целенаправленные действия обучающихся, их практики и элементы образовательного процесса, которые являются как бы «фоном» этого процесса, однако влияют на его ход и результаты, как и на личность обучающегося, незаметно, латентно (что, собственно, и обуславливает эффективность влияния).

Здесь вполне уместно вспомнить о существовании эффекта малых восприятий, который был обнаружен Г. В. Лейбницем [188]. В силу длительного пребывания в одной и той же местности (месте), мы можем не замечать, не обращать внимания на фоновые предметы, которые постоянно присутствуют, или действия, которые постоянно осуществляются в этом месте. Однако, как утверждает Г. В. Лейбниц, в определенных обстоятельствах к нам приходит воспоминание об этих предметах и действиях, что определенно может повлиять на наше понимание сложившейся ситуации и на наше поведение в этой ситуации.

Точно так же, зона ближайшего развития, созданная в образовательном пространстве учебного заведения, может содержать некие образы (предметов и действий), которые «замыливаются», не замечаются в суете повседневной жизни, но, все же, незаметно отпечатываются в памяти участников образовательного процесса, откуда мы их «извлекаем» и используем, если к этому располагает ситуация. Например, если педагоги в своих ежедневных практиках проявляют порядочность, уважительное отношение к окружающим, гуманность, толерантность, увлеченность искусством, интерес к науке, высокую культуру общения и поведения и т. п., это будет способствовать

формированию таких же качеств и образцов поведения у их воспитанников. Или же если в интерьер аудиторий, учебных классов или других помещений учебного заведения гармонично «вплетены» символы национального достоинства и гордости страны, национальной культуры и истории, скорее всего, это будет способствовать формированию национального самосознания, национальной идентичности не менее, чем учебные занятия на соответствующую тему. Причем, все это происходит без нравоучений и наставлений, что сводит к нулю вероятность сопротивления со стороны обучающихся.

Следует отметить, что именно идея «малых восприятий» Г. С. Лейбница легла в основу теории габитуса П. Бурдьё. Габитус, как мы помним, это система прочных приобретенных предрасположенностей (диспозиций), которые в дальнейшем используются индивидом, как исходные установки, порождающие конкретные социальные практики. Он формируется объективной окружающей средой путем усвоения множества «малых восприятий», которые имплицитованы в эту среду, благодаря чему индивид и вступает в практическое отношение к миру. Следовательно, для того, чтобы формировались габитусы свободы и творчества (что должно стать основной целью, ведущей идеей современного образования), необходимо на базе учебного заведения организовать зону ближайшего развития, позволяющую создавать ситуацию порождения творческой активности. Под творческой активностью мы понимаем не деятельность по созданию произведений искусства и т. п., а, скорее, преобразовательную активность обучающегося. Следовательно, организация образовательного пространства, как зоны (ситуации) ближайшего развития, должна быть направлена на актуализацию таких качеств и черт личности, как воображение, способность к импровизации, готовность предложить неординарное решение известного вопроса и т. п. Все это включает потенциал неосознанных компонентов умственной активности, способствует оформлению потребности личности в саморазвитии, самоактуализации [81, с. 4]. Такая зона (ситуация) ближайшего развития активизируется, приводится в действие за счет особой организации образовательной среды учебного заведения.

В специальной научной литературе можно встретить много публикаций на тему образовательной среды, а следовательно, и разные определения данного понятия. Наиболее типичным является определение А. Хазриевой и Г. Гаджиева, которые под образовательной средой понимают ту часть социокультурной среды, в которой функционирует и развивается целостная многоуровневая система непрерывного образования, обеспечивающая равные условия и права его получения, реализацию индивидуальных

образовательных маршрутов, социальную защиту и педагогическую поддержку личности, свободу выбора уровней и способов получения образования и личностно-профессионального саморазвития [394, с. 17]. Как нам представляется, в данном определении речь идет, скорее, о макрообразовательной среде, как части глобального образовательного пространства, поэтому оно не соответствует замыслу данного раздела монографии, в рамках которого мы условились концентрировать внимание на микроуровне организации образовательного пространства – уровне отдельного учебного заведения. Именно так об образовательной среде учебного заведения рассуждает российский ученый А. Ясвин, определяя ее, как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [437, с. 14]. Однако с социологической точки зрения, это определение содержит неточность, поскольку делает упор на «формирование личности по заданному образцу», лишая личность автономии. Такое представление о личности на сегодняшний день является устаревшим и не соответствующим действительности. Более современным и близким предметному полю социологии образования, представляется подход Н. Чибисовой [406, с. 22]. Согласно этому подходу, можно вывести определение образовательной среды, как пространственного континуума, в котором, благодаря общению, взаимодействию и сотворчеству преломляются знания и культурный опыт, как всего общества, так и участников образовательного процесса. Важно отметить, что с социологической точки зрения человек для другого человека также является частью окружающей среды, оказывая влияние своими отношениями и действиями.

В научной литературе наблюдается большое разнообразие трудов, посвященных образовательной среде учебного заведения, однако по-разному ее характеризующих – как культурно-образовательную, эстетическую, воспитательную, информационную, материально-предметную, учебно-техническую и мн. др. (М. Карманова, Л. Уколова, А. Харитоновна, Н. Чибисова, А. Ясвин и др.). Однако речь идет, скорее, о разных структурных компонентах образовательной среды, которая, по сути своей, целостна. Не считаем целесообразным осуществлять дробление на компоненты в рамках данной монографии, так как с точки зрения социологических представлений об образовательной среде учебного заведения, достаточным будет разграничение на предметную и не предметную структурные составляющие.

Предметная (физическая или предметно-материальная) составляющая образовательной среды учебного заведения – система материальных

и технических объектов, включенных в деятельность участников образовательного процесса (отдельные помещения для приема пищи, отдыха и прочего, те или иные предметы мебели, их устройство и расстановка, оснащенность техническим и другим оборудованием, методическое обеспечение учебного процесса, доска почета, присутствие в интерьере атрибутики и/или предметов внешней (государственной, национальной, местной) и внутренней (конкретного учебного заведения) символики и многое другое).

Предметная среда должна быть максимально разнообразной, соответственно многообразию полей образовательного пространства. Эти поля должны отчетливо дифференцироваться обучающимися, поэтому необходима наглядная и предметная фиксация отличий между ними, во-первых, в составе и функциях помещений для работы, во-вторых, между архитектурно-эстетическими характеристиками заданий, выполняемых обучающимися в этих помещениях. Для младшей школы основным помещением является класс, для средней – лаборатория и комната для семинаров с круглым столом, для старших классов – лекционная аудитория и библиотека, специально обустроенная для индивидуальных занятий [387, с. 26].

Польский социолог М. Прышмонт-Цесельская, уделяющая особое внимание неявной педагогике, выдвигает ряд рекомендаций относительно того, как именно должна осуществляться технологизация образовательного процесса с учетом скрытой учебной программы, направленной на развитие личности обучающегося. При этом, в качестве способов технологизации рассматривается организация предметно-материальной среды учебного заведения, вплоть до расстановки мебели.

Структура и организация предметно-материальной среды образовательного пространства может самым неожиданным (чаще всего нерелевантным) образом воздействовать на обучающихся. Однако следует учитывать, что размещение учебного заведения в историческом здании и/или в престижном районе не обязательно говорит о соответствующей престижности или коммерческой успешности учебного заведения. Внешний вид здания, в котором расположено учебное заведение, либо его отдельный(е) факультет(ы), а также его архитектура, состояние, место расположения, прилегающая территория, действительно, имеют значение. Однако все перечисленное не является «маркерами» учебного заведения (факультета), а представляет собой контекст, который может определенным образом и очень индивидуально (специфически в каждом конкретном случае) интерпретироваться участниками образовательного процесса, но не оказывать системного влияния на их поведение. «Маркерами» скрытой учебной

программы в большей мере являются характеристики внутренней организации учебного заведения, такие, как принцип допуска в здание (наличие или отсутствие охраны), расположение кабинетов и аудиторий, особенности организации и оснащения помещений для лекций и семинарских занятий.

В идеале, как писали П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон [459, с. 120], необходимым условием достижения полноценности образовательного процесса является соблюдение баланса между количеством и качественным оснащением помещений, отведенных для лекций и для практической работы или чтения. Диспропорция в пользу лекториев создает благоприятные условия для навязывания доксы, неразвитости способности использовать получаемые знания и информацию для реализации практических целей. Диспропорция в пользу лабораторий и т. п. (что встречается крайне редко) создает благоприятные условия для узкого практицизма (утилитаризма), стремления извлекать из всего только непосредственную материальную или другую выгоду. Подобные диспропорции могут создаваться умышленно, являясь частью «ограничивающей» скрытой учебной программы.

В целом, предметно-материальная среда образовательного пространства учебного заведения выполняет функцию манифестации (публичного выражения) ценностей как этого учебного заведения, так института образования и общества в целом, она неявно структурирует взаимодействие обучающихся и обучающихся, создает у обучающихся определенное представление о тех или иных ценностях.

Однако не стоит чрезмерно увлекаться организацией предметно-материальной (как вариант – физической) среды. Важно учитывать и тип занятий, и методы, и средства аудиторной работы. Анализу подлежит общий уклад учебного заведения, в том числе, его непредметная среда.

Непредметная (социальная или культурно-деятельностная) составляющая образовательной среды содержательно соответствует такой характеристике, как «этос» учебного заведения и обнаруживает себя во взаимодействии участников образовательного процесса. Понятно, что речь идет не о социальных, культурных, профессиональных характеристиках преподавательского состава. Полностью поддерживаем мнение, упомянутых выше, коллег относительно того, что само по себе наличие в образовательном учреждении талантливых высококвалифицированных педагогов или высококультурных родителей в семье отнюдь не предопределяет возможность обучающихся получать от них соответствующую поддержку, стимулирующую их личностное развитие.

Непредметная составляющая образовательной среды представлена:

а) этосом (укладом) учебного заведения; б) строгостью требований к соблюдению правил, инкорпорированных в этос (установленных укладом) учебного заведения; в) практиками участников образовательного процесса (особенно педагогическими практиками); г) статусом педагога (который для обучающегося также является частью образовательной среды); г) дистанцированием этого статуса от статуса обучающегося.

(А) Этос учебного заведения. На страницах данной монографии мы уже вели рассуждения об этосе, давали определение понятию этоса, употребляя его для раскрытия сущности невидимых реалий образования. Напомним, что вслед за Р. Мертоном и М. Вебером, этос понимается нами, как стиль жизни какой-либо социальной группы, общности, ее культурная ориентация и принятая в ней иерархия ценностей, эмоционально воспринимаемый комплекс одобренных и защищаемых (писанных и неписанных) правил (поведения), согласованных норм, предписаний, суждений, «практическая мудрость», объективированная и воплощенная в укладе, строе жизни людей. Важной характеристикой этоса является его имплицитность, незаметность для невооруженного глаза. Современная философия так и рассматривает этос – как совокупность культурных и нравственных характеристик, императивов (предписаний), «имплицитно присущих интересубъективному² пространству». Определяя понятие этоса, мы подчеркивали, что его можно рассматривать во взаимосвязи с понятием габитуса, поскольку единство этоса позволяет формировать гомологичные габитусы. Кроме того, статус педагога, его педагогический авторитет способен влиять на обучающихся, вплоть до навязывания своей точки зрения, то есть сила этого влияния во многом зависит от этоса учебного заведения.

(Б) Строгость правил. Каждое учебное заведение имеет устав официальных правил поведения, которые всем известны и обязательны для исполнения. Эти правила полностью согласуются с теми, которые считаются общеизвестными и общепринятыми на уровне всего общества. Например, все должны приходить вовремя на занятия, выполнять домашние задания, принимать пищу в специально отведенных местах и в специально отведенное время, не пользоваться на занятиях мобильными телефонами и мн. др. Если эти правила не выполняются, применяются определенные санкции.

Есть также правила, которые не являются официальными, они нигде не прописаны. Обучающийся может узнать о необходимости выполнения этих

² *Интерсубъективность* – понятие, означающее (1) особую общность; (2) определенную совокупность людей, обладающих общностью установок и воззрений; (3) обобщенный опыт представления предметов.

правил из уст педагогов либо, ориентируясь на педагогические практики, убедиться в степени строгости соблюдения этих правил на собственном опыте. С помощью этих правил система образования контролирует наше поведение и приучает нас к соблюдению правил и за стенами учебного заведения. И, в принципе, это нормально, так как учит нас благоразумию, порядку и ответственности за собственные поступки.

Важнейшими правилами образовательного процесса являются правила оценивания. Оценивание – один из основных компонентов процесса обучения. Существует официально признанная градация оценок с пояснением критериев оценивания по каждой из градаций. Система оценивания должна быть максимально объективной. Мировые тенденции в образовании выдвигают повышенные требования к эффективности системы оценивания и контроля результатов образовательного процесса. Основным условием обновления контрольно-оценочной системы является минимизация субъективизма педагога и, соответственно, максимизация объективности, достигаемые путем перехода к дробной, градуированной и сложно структурированной системе оценок (от 5-балльной к 12-балльной – в школе и рейтинговой – в вузе). В дошкольных учреждениях оценивание осуществляется совершенно иначе (с помощью звездочек, цветочков, кружочков и т. п.), тем не менее, это тот же контроль, только в более мягкой форме.

Выяснение того, насколько эффективной является та или иная официально признанная система оценивания, не попадает в зону компетентности социолога. В большей степени его интересуют не столько формальные оценки, сколько «неформальная», невидимая сторона процесса оценивания. Особенно активно неформальное оценивание практикуется в дошкольных учебных заведениях и начальной школе (когда оценок еще не ставят), но в той или иной степени присутствует и в средней, и в старшей школе, и в высших учебных заведениях. Важно, что нередко именно неформальное (скрытое) оценивание влияет на формальные оценки (баллы, рейтинг) обучающихся. Хотя в большей степени оно способствует не столько успеваемости, сколько формированию определенных социальных идентичностей, набора социальных качеств у обучающихся, выражается не в конкретной числовой форме, а в форме суждений, которые выносят педагоги, оценивая своих «воспитанников» [459, с. 134]. Одни виды академической активности ценятся больше, чем другие, в различных учебных дисциплинах, различных академических культурах. То, что высоко ценится в одном учебном заведении или в одной дисциплине – в другом (другой) не имеет ценности и даже, возможно, рассматривается, как нежелательное. И все это – при наличии единой официальной системы оценивания для всех учебных заведений.

К примеру, фокусированные групповые интервью, проведенные нами в 2008 году, о которых мы уже писали на этих страницах, показали, что любовь к деньгам и стремление их преумножить любой ценой является нормой для студентов – будущих экономистов, в то время, как студенты-социологи оценивают это качество негативно.

Наличие скрытой системы оценивания, которая существует и поддерживается исключительно посредством деятельности педагогов, еще раз подтверждает роль и значимость педагога, как важнейшего субъекта образовательного процесса, который может направить этот процесс так, как хочется ему, а не как того требует государство. В то же время, педагог не свободен от влияния этого учебного заведения, именно поэтому представляется невозможным говорить о том, что каждый педагог может вести свою собственную скрытую программу обучения.

Однако помимо правил оценивания, существуют правила, касающиеся собственно процесса трансляции/получения знания и опыта, инкорпорированные в коммуникацию педагог-воспитанник, учитель-ученик, преподаватель-студент. Ф. Перрену (как, в общем-то, и многие другие ученые) утверждает, что процесс образования всегда имеет «неявную сторону», связанную с тем, что воспитание, являющееся неотъемлемой частью образования, всегда содержит не рефлекслируемые (обучающимися) намерения и использует скрытые методы для того, чтобы принести максимальный эффект. Однако в данном случае «неявность» рассматривается как характеристика образовательного процесса, приносящая положительные результаты, так как педагогика «скрыта» только для обучающихся, но не для самих педагогов.

Строгость соблюдения правил трансляции/получения знания и специфика коммуникации между обучающим (как «передающим») и обучающимся (как «получающим») регламентируется и определяется ни министерством образования, ни администрацией учебного заведения, а именно педагогом. Хотя, справедливости ради, следует отметить, что образовательная политика государства, как и общий уклад учебного заведения, конечно же, оказывают влияние на тактику ведения занятий каждым отдельно взятым педагогом.

Требование строгого соблюдения правил обучающимися может иметь негативные последствия, как для отдельной личности, так и для общества в целом. Излишняя строгость, присущая авторитарным педагогам, препятствует формированию габитусов свободы и творчества. Авторитарные воспитатели, учителя, преподаватели требуют, чтобы обучающиеся беспрекословно выполняли все, что им говорят, и именно так, как им говорят

и никак иначе. Каждый «шаг в сторону» расценивается, как неправильный и карается жесткой критикой, плохими оценками, низкими баллами. Авторитарные педагоги всегда дают четко сформулированные и очень конкретные задания, что сопровождается выверенной инструкцией их выполнения, для того, чтобы результат на 100% соответствовал тому, что именно хочет увидеть (услышать) сам педагог. Такая педагогика способствует зашоренности мышления и учит действовать по шаблонам, ставит барьер развитию и реализации творческого потенциала личности. Нужно признать, что у авторитарного подхода есть очень мощный «плюс»: его тактика формирует такие важнейшие качества, как упорство, исполнительность, пунктуальность, аккуратность. Кроме того, уроки и предметы именно авторитарных педагогов запоминаются чуть ли не на всю жизнь, и спустя годы и даже десятилетия после окончания учебы человек может вспомнить заученные определения. С первого взгляда может показаться, что такие остаточные знания – весьма весомое преимущество авторитарной педагогики, однако, на самом деле, эти знания пусты и, скорее всего, являются «мертвым грузом» в голове человека, который никогда не найдет применения на практике и, на самом деле, только препятствует гибкости мышления. Перед угрозой применения санкций, обучающиеся могут отлично знать формулировки и определения ключевых понятий курса (урока), теоремы, формулы и т. п., передавая их с высокой степенью точности на экзамене и получая хорошие оценки (высокие баллы), совершенно не понимая, зачем им все это нужно. Такое заучивание – простая тренировка памяти и не более. Оно не имеет положительных последствий в плане развития личности, умения применять полученные знания на практике. Для того, чтобы образование развивало, оно должно быть либеральным, создавать условия для свободы мысли и действия обучающихся. Надо понимать, что эта свобода заключается не в возможности прогуливать учебу, опаздывать на занятия и т. п. Свобода – это когда обучающиеся могут проявлять творчество (в широком смысле этого слова). Например, относительную творческую и интеллектуальную свободу обеспечивает проблемное обучение: обучающиеся не получают конкретных указаний к действию, перед ними ставятся задачи и проблемы, которые предлагается разрешить.

«Идеологом» свободного обучения по праву считается швейцарский психолог Жан Пиаже (1896–1980 гг.). В своем научном труде под названием: «Понять – значит изобрести», ученый (как и П. Фрейд, и П. Бурдьё, и др.) критикует образование, в процессе которого знания в человека просто «закладываются». Необходимо давать обучающимся возможность исследовать, экспериментировать, предлагать собственные (а не ожидаемые

педагогом) ответы на поставленные вопросы. Авторитет педагога в такой ситуации не является непререкаемым, а сам педагог не выступает в качестве источника истины, не является «кладом знаний». Он лишь слегка направляет обучающихся и стимулирует их интерес, создавая новые условия для исследовательской деятельности.

Однако нужно признать, что либерализм в образовании имеет как преимущества, так и недостатки. В числе преимуществ, помимо развития творческого мышления, о котором уже говорилось, следует выделить: развитие самостоятельности (отсутствие четких инструкций педагога в отношении того, что конкретно и как именно нужно делать, стимулирует и интенсифицирует самостоятельный поиск путей и вариантов выполнения задания, решения поставленной задачи); формирование сознательности и ответственности (ввиду отсутствия решительных вмешательств педагога, обучающиеся более полно и глубоко начинают осознавать свою роль в разрешении поставленной задачи, как и ответственность за ее разрешение); развитие навыков самоменеджмента, в том числе, и тайм-менеджмента (чем больше у обучающегося свободы, тем сложнее ему становится управлять своими планами и, особенно, временем, однако приходится учиться этому, так как от этого полностью зависят успехи в учебе).

Недостатки либерализации образовательного процесса связаны с тем, что свобода, как условие деятельности, подходит далеко не всем. Некоторые обучающиеся, в силу своих ментальных особенностей (педантизма, например), но особенно те, которые имели «несвободный» предшествующий педагогический опыт, за неимением четких ориентиров, обозначенных педагогом в отношении выполнения тех или иных действий, могут быть повергнуты в состояние фрустрации и/или стресса. Для некоторых свобода и отсутствие жесткого контроля – это прямой путь к разгильдяйству, что также зависит от опыта предшествующего педагогического воздействия, особенно полученного в семье и начальной школе.

Свобода в образовании, как и строгость, может иметь разные степени проявления: от небольших послаблений до полного творческого беспорядка. Наиболее оптимальным вариантом педагогической тактики является «золотая середина». Однако найти ее очень трудно, тем более, ввиду того, что каждый ученический (студенческий) коллектив требует особого подхода. С кем-то нужно быть строже, а кому-то нужно давать максимум свободы, чтобы увидеть творческую активность. Шансы найти оптимальный баланс между свободой и строгостью больше у тех педагогов, которые и сами являются всесторонне развитыми, творческими личностями, постоянно работают над собой, пополняют и обновляют собственные знания о предмете изучения.

Сами обучающие, как и обучающиеся, также связаны с различными полями (научным, политическим, информационным, полем культуры и/или искусства, полями различных профессий, помимо педагогической и др.), функционирующими, как на уровне образовательного пространства учебного заведения, так и за его пределами. Чем больше таких полей, в которых сам педагог проявляет активность, тем более разносторонними будут его взгляды, тем более толерантным он будет к инакомыслию и всяческим творческим проявлениям обучающихся. Кроме того, вовлеченность педагога в разные поля, его увлеченность чем-то другим, помимо предмета, который он читает, не может остаться незамеченной обучающимися, что также может стимулировать развитие интереса обучающихся к науке, политике, искусству и другим сферам деятельности, способствовать их вовлеченности в соответствующие поля образовательного пространства учебного заведения, со всеми вытекающими (положительными в плане всестороннего развития личности, ее творческого потенциала и преобразовательной активности) последствиями.

(В) Практики участников образовательного процесса. Элементами непредметной оставляющей образовательной среды являются практики участников образовательного процесса, в особенности, педагогические практики. Существование свода писанных и неписанных правил и т. п. – это, конечно, важно, но еще важнее то, в какой мере все эти правила находят отражение в практиках. *Социальные практики* – это действия людей, которые могут быть целесообразными (направленными на преобразование социального мира), так и просто привычными, каждодневными, выполняемыми как бы по инерции, не требующими объяснения, а, зачастую, кажущимися внешнему наблюдателю лишены смысла и/или нелогичными. Когда действие, совершаемое индивидом, приобретает значение социального (в понимании М. Вебера) и начинает часто повторяться, проходя стадию «опривычивания», оно становится социальной практикой. Если практики имеют массовый характер, они выходят на более высокий – институциональный уровень, становясь основой для создания такой формы организации совместной жизнедеятельности людей как социальный институт [25, с. 77–80; 430, с. 156]. Практики определяют образ мыслей и поведения в соответствии с индикаторами «доступного/недоступного», того, что «для-нас/не-для-нас», тем самым заставляя людей приспосабливаться к ситуации, в которой они пребывают.

Если следовать рассуждениям Лейбница об эффекте малых восприятий, как мы уже писали выше, часто повторяющиеся вокруг нас действия (практики), на которые мы даже можем не обращать внимания, все равно

оказывают влияние на наши мысли и поведение, незаметно для нас самих мы перенимаем эти практики, поступаем (или стремимся поступать) в соответствующих ситуациях аналогичным образом. Эти теоретические рассуждения находят отражение в реалиях образования.

Приведем пример целенаправленной организации практик субъектов образовательного процесса согласно концепции развивающего обучения³. Становление личности неизбежно связано с тем, что человек постоянно сравнивает себя с другими людьми, особенно с теми, которые входят в круг его общения. Таких «кругов общения» может быть несколько (члены семьи, одноклассники, однокурсники, друзья, коллеги по работе и мн. др.). Иначе их можно назвать «рефератными группами». С точки зрения целенаправленного развития личности и контроля этого процесса средствами образования, важно, чтобы такой референтной группой для человека стал именно школьный или студенческий коллектив, а не дворовая компания, например, влияние которой не поддается внешнему контролю и, к сожалению, далеко не всегда является положительным в плане становления и развития личности, а нередко приносит прямо противоположные результаты, приводя к ее деградации.

В этом отношении велика роль педагога, усилиями которого школьный класс или студенческая группа может превратиться в «развивающую среду» путем сплочения коллектива. Особенно значима эта роль на начальной стадии формирования коллектива. Именно поэтому каждый класс имеет «своего» классного руководителя, а студенческая группа – «своего» тьютора или куратора. Мы не будем здесь детализировать, что, конкретно, нужно делать классным руководителям, тьюторам и кураторам для того, чтобы сплотить коллектив, так как эта задача не соответствует проблематике социологии образования. Напомним, что задача, которую мы поставили перед собой, начиная работу над третьим разделом монографии, заключалась не в описании конкретных действий, а в выведении и формулировке рекомендаций к действиям, которые могут изменить образование (а вслед за ним и общество) к лучшему. В принципе, каждый человек, обладающий специальной педагогической подготовкой, отлично знаком с универсальными методами сплочения коллектива, такими как: развитие общезначимых целей и установка общезначимых правил; систематическое включение членов коллектива в разнообразную социальную деятельность, соответствующая

³ В предыдущем разделе мы писали о мощном интенсифицирующем эффекте развивающего обучения, который был обнаружен в результате соответствующих эмпирических замеров.

организация совместной деятельности; поддержание общезначимых и развитие внутриколлективных традиций и увлекательных перспектив; создание атмосферы взаимопомощи, доверия, требовательности и мн. др.

(Г) *Статус педагога.* Если в коллективе удалось создать атмосферу, соответствующую критериям творческого общения, взаимопомощи, поиска, личной ответственности, обучающиеся, равняясь друг на друга, будут как бы «выталкивать» друг друга на новый уровень развития. Роль педагога заключается в том, чтобы стать «старшим лидером». В данном случае речь идет именно о роли «старшего лидера», которую нужно отличать от роли наставника, воспитателя и т. п. По своей сути она ближе роли альфа-лидера – целеустремленного, решительного, харизматичного авторитета в группе. Роль «старшего лидера» состоит в постоянной, настойчивой «тонкой настройке» коллектива и в недопущении в нем отчуждения, отречения, лицемерия. Очень важно, чтобы в практиках педагога были в полной мере отражены все те требования, которые он предъявляет к коллективу. Если педагог, как «старший лидер», всегда справедлив, толерантен, лоялен, вежлив, внимателен и чувствителен к проблемам окружающих, отзывчив, ответственен за свои слова и действия, правдив, увлечен наукой, искусством и т. п., если заметен его душевный вклад в те предметы (курсы), которые он читает, он обязательно будет пользоваться уважением у обучающихся. «Заработав» уважение, легко стать «старшим лидером», на которого обучающиеся (осознанно либо неосознанно) будут равняться в своих действиях.

В качестве дополняющего, но очень важного условия, выступает сплоченность, единство правил и требований всего педагогического коллектива. Конечно, не каждому педагогу дано стать «старшим лидером», однако каждый из них обязательно должен отражать в своих практиках выполнение тех правил и требований, которые он сам (как и все другие педагоги), а также администрация учебного заведения и общество в целом, предъявляет к обучающемуся. Именно при условии единства педагогического коллектива, по мнению Д. Эльконина, В. Давыдова, В. Репкина и др., педагоги свободно и воодушевленно конструируют образовательную реальность, не боятся экспериментировать, применять новые подходы. По мнению этих же и некоторых других экспертов, реально развивающее учебное заведение должно быть чем-то наподобие «идейной общины»⁴, деятельность которой в самых общих чертах напоминает организацию общеобразовательного процесса.

⁴ Целенаправленно созданное местное сообщество людей, задуманное для более тесного сотрудничества, чем другие сообщества.

Подчеркивается необходимость преодоления четкого разделения пространства на территорию обучающего и обучающихся, что обеспечивает большее взаимопонимание, способствует открытости и близости взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Дистанция между статусом обучающего и обучающегося является еще одним очень мощным латентным фактором, влияющим на результат образования, определяет специфику коммуникации между обучающим и обучающимся. Какой бы многогранной всесторонне развитой личностью не был педагог, результаты его работы никогда не будут чем-то большим, чем символическое насилие, внушение и навязывание смыслов, если он будет воздвигать себя на «пьедестал» перед обучающимся. Величина дистанции между статусами обучающего и обучающегося зависит от общемировых тенденций и от утвержденных правил, принятых на уровне государства и действующих на уровне института образования, а также от правил и традиций, действующих на уровне конкретного учебного заведения. Чем меньше дистанция статусов, тем меньше шансов проявления символического насилия, тем больше вероятность формирования габитусов свободы и творчества. Об этом в один голос (прямо или косвенно) заявляют все современные ученые (социальные философы, социологи, психологи, представители педагогической науки), как и практикующие педагоги, которых с уверенностью можно назвать экспертами педагогического мастерства (Б. Бернштейн, П. Блонский, Дж. Брунер, П. Бурдьё, Н. Вессель, К. Вентцель, Л. Выготский, В. Давыдов, П. Каптерев, Я. Коменский, Ф. Перрену, Ж.-К. Пассрон, Ж. Пиаже, В. Репкин, В. Тубельский, К. Ушинский, П. Фрейре, И. Фрумин, А. Эльконин и мн. др.).

Итак, делая общий вывод, в самых общих чертах обратим внимание на те основные функции среды учебного заведения, которые можно вывести из содержания данного подраздела, а затем перечислим ряд рекомендаций, представленных в виде перечня необходимых действий, которые следует предпринимать для того, чтобы среда учебного заведения функционировала эффективно.

(1) Образовательная среда имеет предметную и не предметную области;

(2) Предметная область представлена материальным обеспечением образовательного процесса, наличием/отсутствием определенного оборудования, предметов интерьера, в том числе, и в каждой аудитории (классной комнате), расстановка мебели, пространственные показатели и т. п. Предметная область среды образовательного пространства учебного заведения выполняет важнейшую функцию манифестации (публичного выражения) ценностей, как этого учебного заведения, так института образования и общества в целом, она неявно структурирует взаимодействие

обучающих и обучающихся, создает у обучающихся определенное представление о тех или иных ценностях.

(3) Непредметная область образовательной среды (или этос учебного заведения) представлена официальными и неофициальными правилами организации образовательного процесса: последования; скорости; контроля; взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, (иерархии в общении обучающий-обучаемый, доступности, частоты и манеры личного общения, наличия/отсутствия возможности обучающихся и обучающихся принимать участие в управлении учебным заведением и т. п.). Важнейшая функция непредметной области среды образовательного пространства учебного заведения заключается в создании ситуации ближайшего развития, для чего необходимы:

- актуализация и активизация положительных педагогических практик, действующих по принципу эффекта малых восприятий;
- организация коллектива обучающихся по принципу референтной группы;
- формирование имиджа обучающего как старшего лидера (или «альфа-лидера»); минимизация дистанции между статусами обучающегося и обучающего, снижение доли авторитарности и принуждения в текущем контроле, создание условий для самоконтроля и самооценки обучающихся;
- оптимизация педагогического воздействия путем ухода от жестких требований и излишней строгости в сторону расширения свобод обучающихся в разрешении поставленных задач (как в отношении путей разрешения, так и в отношении полученных результатов);
- отказ от преимущественной ориентации текущего и итогового контроля на оценку результатов заучивания, деятельности по образцу, алгоритмических знаний; переход к инновационным «измерителям», обеспечивающим оценку степени развитости критического мышления, способностей творческой и практической деятельности, компетенций (как предрасположенностей к определенной деятельности);
- разработка и внедрение в образовательную практику более достоверных форм оценивания, предполагающих использование в контроле релевантных, значимых для обучающихся, оценочных средств: тестов практических умений, ситуационных заданий, проектов, портфолио;
- в целом отказ от привычной ориентации на «среднего ученика» индивидуализированными методами коррекции образовательной деятельности.

По мнению Д. Дьюи, учебное заведение, как обучающая и воспитывающая среда, должно выполнять следующие основные задачи: упрощать сложные явления жизни, делая их описания и пояснения доступными для

понимания обучающихся; в качестве объекта изучения выбирать наиболее важные, с точки зрения опыта человечества, и наиболее часто встречающиеся в опыте каждого человека (либо той или иной социальной группы, например, молодежи); содействовать выравниванию социальных различий, создавая «единство мыслей и согласованность действий» [308, с. 19–20]. Нельзя не согласиться с этим мнением, однако, на наш взгляд, оно требует уточнения. Мы считаем, что сама по себе образовательная (обучающая и воспитывающая) среда, как бы тщательно она не была организована, не в состоянии справиться с этими задачами только потому, что это – не ее задачи. Мы бы связали эти задачи с организацией процесса передачи, трансляции знания и культуры в образовании, соотнеся их с областью проблематики учебных программ. Образовательную среду учебного заведения можно, помимо прочего, рассматривать, как комплекс условий для реализации образовательных программ. Однако проектирование этих программ заслуживает отдельного внимания, о чем и пойдет речь в следующем подразделе.

3.4. Проектирование и структурирование текстов образования

3.4.1. Проектирование учебных программ

Учебную программу можно рассматривать как «центр притяжения», ядро образовательного пространства, а также, как его структурную и функциональную единицу. Поэтому инжиниринг образовательного пространства учебного заведения обязательно отсылает нас к проблематике проектирования и структурирования учебных программ.

Учебные программы являются структурными и функциональными единицами образовательного пространства, ориентированными на разрешение конкретных образовательных задач. Следовательно, проблематика учебных программ имеет прямое отношение к инжинирингу образовательного пространства.

Особенностью образования является то, что это – целенаправленный и вполне контролируемый процесс. Помимо спонтанной передачи социального опыта и знаний, общество выработало способы институционализации этого процесса, которые являются в то же время и способами «институционализированного социокультурного воспроизводства», как пишет российский ученый Г. Герасимов [80, с. 11]. В таком ракурсе образование может рассматриваться, как институт, направляющий процессы социали-

зации и идентификации, что делается с помощью учебных программ. Задачей социологии является не просто критика результатов такой «направляющей» деятельности, а поиск механизмов, с помощью которых эту деятельность можно сделать более эффективной, социально полезной. В частности, важнейшими вопросами, требующими ответа именно из уст социолога, являются вопросы о том, какие виды знания должны составлять учебную программу, и как сделать так, чтобы это знание было доступным для большинства, а не только для «избранных» (чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к «культуре» учебных программ).

Как мы уже писали в подразделе 2.1.1, в общепринятом смысле учебная программа – государственный нормативный документ, которым определяются цели обучения, содержание обучения и требования к подготовке обучающихся; это учебное издание, определяющее содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания учебной дисциплины, ее раздела или отдельной части. Выполнение учебным заведением этой программы – обязательное требование государства и соответствующих органов власти. По степени «освоенности» обучающимися этой программы определяется объективный уровень их образования, осуществляется перевод из детского сада в школу, из класса – в класс, из школы – в вуз и т. д. Когда вся программа обучения пройдена, а последующая государственная проверка подтвердила, что человек, прошедший эту программу, усвоил ее на достаточном уровне, выдается соответствующий документ, свидетельствующий об окончании обучения по этой программе.

В последние годы, как в нашем, так и в других государствах, в связи с ориентацией на реализацию компетентного подхода в образовании, была осуществлена содержательная и структурная перестройка программ обучения. Например, программы высшего образования сегодня строятся следующим образом: предметная и функциональная области учебной дисциплины встраиваются во внутреннюю и внешнюю среду компетенций, как их составляющие [8]. Согласно компетентному подходу, образовательный процесс предполагает не только передачу знаний, устанавливаемых официальными учебными программами и планами, но и формирование компетенций, составляющих в совокупности потенциал применения этих знаний (а также умений, навыков, личных способностей и т. п.) на практике. Несмотря на то, что компетентный подход существенно расширяет спектр официально признанных и широко известных целей образования, очевидно, что образовательная деятельность учебного заведения выходит за рамки всего того, что прописано в учебной программе.

Прежде всего, учебные программы должны быть направлены на

разрешение тех проблем современного образования, контуры которых были очерчены в самом начале этого раздела:

1) проблема отсутствия целостного видения образовательного процесса, неправомерность деления образования на обучение и воспитание;

2) проблема оптимального сочетания теоретического и практического знания в образовании;

3) проблема преемственности, стоящая особенно остро в аспекте вертикальной образовательной и социальной мобильности.

Следовательно, рекомендации по устранению этих проблем, касающиеся деятельности по структурированию и проектированию образовательных программ, могут быть следующими:

1) поддержание целостности образовательного процесса за счет стирания грани между обучением и воспитанием, сочетания официальной и скрытой учебных программ;

2) оптимальное сочетание теоретического и практического знания;

3) обеспечение преемственности перехода от одной образовательной ступени к другой, как последовательной передачи и рефлексии (обучающимися) знаний и опыта.

(1) Поддержание целостности образовательного процесса. По мнению целого ряда экспертов, на сегодняшний день одной из важнейших проблем образования, как и социологии образования, остается разграничение образования (полностью отождествляемого с обучением) и воспитания [146, с. 96]. На страницах этой монографии мы неоднократно подчеркивали, что образование – сложное сплетение обучения и воспитания как процессов, разграничить которые можно только аналитически, но не фактически. А в английском языке и вовсе не существует, привычного для нас, клеше «образование и воспитание», которое автоматически переводится, как «education and education». Возможно, именно поэтому в зарубежной педагогике и социологии образования отсутствует такое понятие, как «учебная программа». Вместо него употребляется термин «curriculum», который, хотя и переводится, как «учебная программа», однако только потому, что в украинском и русском языках нет аналога, отражающего подлинный смысл данного термина, который намного шире и включает в себя не только аспекты обучения, но и воспитания. Проблематике куррикулума и социологии куррикулума были посвящены два подраздела (2.1.1 и 2.1.2) данной монографии, в которых поднимались вопросы, связанные с этимологией данного понятия и его многочисленными интерпретациями, рассматривались персоналии, посвятившие свою научную и практическую деятельность проблемам куррикулума. Помимо

этого, делался акцент на разграничении явной и неявной форм куррикулума, с концентрацией внимания на второй. Не видим смысла повторяться, поднимая еще раз все эти вопросы, поэтому тезисно представим те основные положения, на которые мы будем опираться в наших дальнейших рассуждениях, выводя основные принципы проектирования и структурирования учебных программ.

Во-первых, от учебной программы куррикулум отличается гибкостью и открытостью, что способствует обеспечению одинаковых и реальных шансов всех обучающихся на максимально полное познание, раскрытие, развитие собственного потенциала и т. п. С нашей точки зрения, термин «куррикулум» имеет социологический – раскрывающий социальную сущность образования – смысл. Напомним, что наиболее близким социологической науке считаем определение куррикулума, предложенное немецким ученым, доктором сравнительного образования С. Браславски. Куррикулум – существующее социальное соглашение между индивидом, обществом, государством и специалистами в области образования относительно курса обучения, который должен пройти человек в определенный период своей жизни.

Куррикулум не только определяет: а) кому и когда учиться; б) зачем учиться; в) что учить; г) где учиться; д) как учиться и е) с кем учиться. Он устанавливает связи между целями образования и повседневной жизнью в учебных заведениях [44].

Во-вторых, через куррикулум осуществляется социальный контроль. Следовательно, признается, что образовательный процесс не связан только лишь с профессионально-трудовым будущим обучающегося, его содержание наполнено не только профессиональными знаниями, но и определенными культурными смыслами, которые транслируются посредством сложных коммуникационных процессов.

В-третьих, как уже упоминалось выше, куррикулум имеет две формы: явную (официальную) и неявную (неофициальную, скрытую, латентную).

В-четвертых, именно скрытые формы куррикулума (неявная педагогика, скрытая учебная программа, скрытый учебный план и т. п.) всегда привлекали внимание социологов, раскрывая социальную сущность образования и механизмы реализации образованием основных его социальных функций. Скрытый куррикулум, не будучи формально отраженным в официальной документации образовательного учреждения, воплощается во всем многообразии взаимодействий субъектов учебного процесса, в отношениях, привычках, ценностях и традициях, и в действительности оказывает сильное воспитательное воздействие, существенно влияя

на процесс формирования, становления личности и результаты этого процесса [243].

В-пятых, рефлексия скрытого куррикулума способствует принятию конкретных мер по организации и проектированию образовательного пространства учебного заведения, способствующего развитию у обучающихся критического мышления, творческого потенциала, обеспечению условий их личностного роста, формированию социальной компетентности.

Современным реалиям образования в наибольшей степени соответствует определение скрытого куррикулума (скрытой учебной программы), как совокупности культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами.

Скрытая учебная программа инкорпорирована:

– в практики агентов образовательного процесса; составляет часть габитусов преподавателей; следовательно, ее можно рассматривать, как структуру, формирующую габитусы студентов [115, с. 14–15];

– в образовательную среду учебного заведения, через предметную область которой могут манифестироваться скрытые смыслы, в частности, связанные с нормами и ценностями, поддерживаемыми как на уровне конкретного учебного заведения, так и на уровне института образования и общества в целом;

– тексты образования (как устные, так и письменные), являющиеся результатом кодификации знания и средством его трансляции, а от их содержания и формы во многом зависит «развивающая» результативность образовательного процесса.

Посредством официальной программы обучающийся получает определенный набор знаний, умений и навыков, а на уровне скрытой – происходит «усвоение культурных смыслов, типизаций и интерпретаций», существующих в рамках определенной экспертной культуры (требований учебной дисциплины) и академической культуры учебного заведения [114, с. 95].

В определении скрытого куррикулума внимание акцентируется не только на том, какое знание транслируется (необходимо транслировать), но и (в большей степени) на том, кто транслирует, и как он это делает.

Современную учебную программу следует проектировать по принципу куррикулума, с учетом воспитательного воздействия образовательного процесса и скрытой учебной программы, как средства управления

латентными процессами в образовании (связанными с воспитанием, трансляцией неявного знания, опыта и культуры).

(2) *Сочетание теории и практики в образовании.* Еще одна проблема современного образования связана с сочетанием теории и практики в образовательных программах. В сторону современного образования, как мы уже говорили, выдвигаются обвинения в чрезмерной переполненности «ненужной» теорией. В то же время, чрезмерное возвышение значимости практического знания (что, кстати, наблюдается сегодня и является характерной чертой общества потребления) грозит девальвацией духовных ценностей. Наши студенты ставят в пример американскую систему образования, которая основывается на принципе «ничего лишнего и все – по делу». Однако американские специалисты в области образования именно в этом принципе и видят причину кризиса образования в Америке. Особенно остро этот кризис проявил себя в 1970-е годы. В поисках путей выхода из кризиса американские ученые обратились к изучению советской системы образования, которая считалась на то время лучшей в мире. Они выяснили, что основное преимущество этой системы – в ее академизме, насыщенности теоретическим знанием, различными сложными теоретическими конструктами, осмысление которых неизбежно приводит к активизации умственной деятельности, развитию критического и творческого мышления [529].

На наш взгляд, проблема оторванности знаний, получаемых в результате образования, от современных реалий, проблема неприменимости этих знаний на практике не решается путем внедрения в учебные программы специальных практических занятий (практикумов) и увеличением времени, отводимого на эти занятия. Сокращение времени, отведенного на усвоение и проработку теории, сопровождается выхолащиванием содержания образования, формированием узкого прагматического мышления, что чревато гуманитарной катастрофой.

По сути, структура учебной программы выстраивается на определенных сочетаниях, пропорциях теории и практики. Понятно, что эти пропорции могут зависеть, к примеру, от профиля специальности, которой обучаются студенты (естественно-научного, социального, гуманитарного, экономического и др.). Однако напомним, что в своих рассуждениях мы претендуем на некую универсальность, нацелены на выведение универсальных принципов, которые могли бы выступить основанием для разработки эффективных социально-педагогических технологий, не зависимо от ступени образования, от специализации и профиля учебного заведения и т. п.

Мы считаем, что обозначенная выше проблема может быть разрешена только посредством переключения с количественно-временных параметров

сочетания теории и практики на собственно содержательные, то есть следует задуматься не столько о часах, отведенных на теоретические и практические занятия в учебной программе, сколько о соотношении в ней теоретического и практического *знания*. Следовательно, рассматриваемая нами проблема перемещается из плоскости социологии образования в плоскость социологии знания. А дальнейшие рассуждения отсылают нас к кантовскому противопоставлению априорного (теоретического) и апостериорного (полученного опытным путем) знания. Такое противопоставление провоцирует споры о том, какое из этих знаний является истинным, истинно полезным и необходимым.

В подразделе 1.2.2 данной монографии, посвященном вопросам сочетания традиций и инноваций в образовании, рассмотрению проблемы нахождения баланса между теорией и практикой было уделено достаточно внимания. Однако тогда мы преследовали цель теоретического обоснования необходимости такой сбалансированности. Сейчас же хотим конкретизировать механизм сочетания теории и практики в образовательном процессе, причем, не с целью выведения конкретных пропорций, а с целью совершенствования в этом отношении педагогических практик.

Обратимся к трудам классиков и современников социально-педагогической и социологической мысли, которые, на наш взгляд, содержат интересные мысли и открывают выход на практику разработки новых и совершенствования уже существующих социально-педагогических технологий в образовании, связанных с проектированием учебных программ.

Американский философ и педагог Дж. Дьюи, известный своим прагматическим подходом к образованию и соответствующими методиками обучения (проблемного, проектного и т. п.), настаивал на том, что основой образования должно стать приобретение обучающимся определенного опыта, обогащающегося в условиях образовательной среды учебного заведения. Он предлагал программы обучения наполнить формами работы обучающихся, связанными с решением деловых задач. Такие формы работы предполагают выполнение конкретных действий (изготовить макет, найти ответ на вопрос, предложить путь разрешения проблемы и т. п.). Однако очень важно, чтобы выполнение не было обузой для обучающихся, основывалось на их интересах, заинтересованности в результатах своей деятельности.

Противоречие между интересом и усилием устраняется, по мнению Дж. Дьюи, знанием педагога возрастных особенностей обучающихся. Так как внимание ученого было сконцентрировано на школьном образовании, он выделял три периода школьной жизни, отличающиеся своими

возрастными особенностями, которые необходимо учитывать. Первый период – с четырех до восьми лет – характеризуется яркостью связей между впечатлением, представлением и действием. Второй период – от восьми до одиннадцати лет – время расширения сфер деятельности и заинтересованности в ее результатах. Игра уже не занимает такое большое место в жизни обучающегося, как в первый период. Именно на этом этапе наиболее ярко начинают появляться творческие способности обучающихся. Третий период – от одиннадцати лет до окончания школы – очень важен в жизни обучающегося, так как связан с естественным ростом всех «сущностных сил личности» [308, с. 19–20].

В целом основной принцип успешного образования по Дж. Дьюи заключался в том, чтобы образовательный процесс начинался как можно раньше, еще в дошкольный период и именно с практики – деятельности, имеющей общественное содержание и практическое применение. Постепенный переход к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления происходит на более поздних, завершающих этапах обучения в школе. Дж. Дьюи считал, что образование должно опираться на врожденные способности человека, развивать именно эти способности, а не создавать.

«Прагматизм» Дж. Дьюи, как и метод проектов его последователя У. Килпатрика, подвергались серьезной критике, особенно со стороны представителей «эссенциализма» – «сущностного» подхода к процессу образования. Одним из ярких эссенциалистов и ярких критиков подхода к образованию Дж. Дьюи является американский профессор Уильям Бэгли (1874–1946). Он был категорически против утилитаризма школьных программ. По мнению ученого, первое, и самое главное, чем должен овладеть человек на начальных этапах образования – это навыками умственной деятельности, которые помогают добиваться успехов сначала в образовании, а позже и в профессиональной деятельности, и в жизни в целом.

Следует также отметить, что У. Бэгли одним из первых в США подверг критике теорию врожденных способностей и основанную на ней практику исследования интеллекта ребенка, считая, что тесты на интеллект (как и любые другие тесты на выявление способностей и т. п.) далеко не всегда показывают реальную картину и не могут в полной мере раскрыть потенциал и возможности личности, так как личность слишком сложна. Ситуация усугубляется еще больше, когда тестирование проводят (либо ориентируются на его результаты) мало компетентные в этом отношении педагоги (что чаще всего и происходит, т. к. педагог имеет, прежде всего, педагогическое, а не психологическое образование). Тесты и их результаты в руках неподготовленных

педагогов могут серьезно навредить процессу становления личности, направив его по ложному пути.

Нам представляется, что спор между прагматиками (утилитаристами) и эссенциалистами в образовании сродни спору о том, определяет ли бытие сознание или же, наоборот, сознание определяет бытие. В отношении сочетания теории и практики в образовании следует применять избирательный подход, ориентируясь на специфику каждой отдельной группы обучающихся. Об этом, в частности, пишет П. Фрейре. Нельзя сказать, что взгляды Дж. Дьюи и П. Фрейре радикально отличаются, в частности, ни один, ни другой не связывают систему образования с понятием «общественно полезного труда» и оба считают, что образование должно быть личностно-ориентированным. Основной задачей образования, по мнению ученых, является подготовка обучающихся к самостоятельному разрешению возникающих проблем и задач. Совпадают взгляды ученых и на роль педагога, как «модератора» деятельности обучающихся в соответствии с их способностями. Однако наблюдаются и существенные отличия во взглядах. В частности, Дж. Дьюи считал, что образование должно формировать личность, умеющую приспосабливаться к среде, в то время как П. Фрейре был убежден, что результатом образования должна стать не приспособляющаяся, а творческая, преобразовывающая личность, способная изменять окружающую действительность.

П. Фрейре предлагает сделать акцент не на «заполнении» практикой программы обучения, а на апелляции в процессе образования к практикам и личному жизненному опыту обучающихся. В цикле своих работ, который начинается с труда «Педагогика угнетенных», ученый предлагает детальное описание того, как должна строиться учебная программа «освобождающего» (разум и действие) образования [384], что вполне соответствует основной цели образования, которую, вслед за П. Бурдьё и Ж.-К. Пассроном, мы определили, как «формирование габитусов свободы и творчества».

Работы П. Фрейре интересны тем, что в отличие от многих других аналогичных работ, они содержат конкретные рекомендации в отношении того, как должен строиться куррикулум «освобождающего образования», то есть, предлагаются конкретные методы проектирования и структурирования учебных программ. В содержании этих программ (в сочетании теория/практика) П. Фрейре отдает предпочтение именно практике. Он настаивает на том, что «угнетенные» – это, преимущественно, люди-практики, т. е. занимающиеся всю жизнь физическим трудом. Эти люди либо вовсе никогда не соприкасались с теорией, либо (что имеет место в большинстве случаев), знают теорию (ибо в основном все проходят через жернова системы

образования), но не умеют ее применять. Теоретическое знание, которое «угнетенные» получают в учебных заведениях, подается им в виде доксы, как некая данность, не подвергаемая сомнению и критике. Следовательно, критическое мышление у обучающихся не развивается. Именно поэтому и свое угнетенное положение они воспринимают некритично – как данность, «судьбу», от которой никуда не деться. Стать реальным субъектом социального взаимодействия, способным преобразовать, изменять социальную реальность, человек может, только постоянно подвергая критике все, что его окружает. Вместе с развитием критического мышления происходит вызревание социальной силы индивидов и групп, другими словами, развивается и крепнет способность к изменению, преобразованию социальной реальности.

Образованный человек – это не приспособленный человек, не тот, который лучше подходит миру и вписывается в существующий социальный порядок. Образованный человек – это тот, который способен противостоять, а не подчиняться социальному порядку, изменять и преобразовывать его. Образование должно направлять процесс социализации, как процесс становления именно такого человека. В таком понимании процесс социализации – процесс становления созидательной, творческой силы личности. Если человек преобразовывает свою реальность, значит, процесс его социализации удался [384].

Содержание куррикулума, соответствующего «освобождающему» образованию, составляется и организуется на основе опыта самих обучающихся, исходя из различных ситуаций их личного практического опыта. Углубленное осознание этих ситуаций приводит к их пониманию, как реальности, допускающей преобразование. Исходя из таких соображений, программа обучения может рассматриваться, как организованная, систематизированная и развитая репрезентация тех «вещей», о которых хотят знать больше сами обучающиеся. По мнению П. Фрейре, невозможно получить положительные результаты от образовательных программ, которые не уважают особенного взгляда каждого обучающегося на мир.

По мнению ученого, отправной точкой для организации содержания программ образования должна стать настоящая, реально существующая, конкретная ситуация, отображающая стремления (чаяния), заинтересованность обучающихся. Учебную программу следует выстраивать по принципу совместного исследования обучающего и обучающихся. Изначально ставится проблема, а затем участники образовательной ситуации совместно, на основе личного опыта каждого из них, ищут оптимальные пути разрешения этой проблемы. Проектирование учебной программы

предлагается осуществлять по принципу исследования «тематической вселенной». Методология такого исследования основывается на диалоге, дающем возможность раскрывать порождающие (генерирующие) темы. Концепция порождающей темы не является ни произвольным изобретением, ни рабочей гипотезой, которая должна быть доказана. Она представляет собой некий объективно существующий (однако, не абсолютный, а относительный) факт [384]. Другими словами, порождающая тема сама по себе является фактом, реальность которого уже была когда-то кем-то подтверждена и доказана. Следовательно, удостоверение в реальности порождающей темы не требует обязательно нашего собственного экзистенциального (существующего) опыта. Реальность этой темы может быть подтверждена через критическое размышление над отношением «человек-мир» и над отношениями между людьми. Например, рассматривая проблему насилия в семье, разбирая причины ее возникновения и пути разрешения, не обязательно, чтобы обучающий и обучающиеся подвергались такому насилию в реальной жизни, приходили к осознанию его причин и т. п., руководствуясь горьким опытом собственной жизни. В науке уже накоплены определенные знания по этому поводу, которые посредством «критической» переработки вполне могут быть использованы при разрешении проблемы насилия в случае ее актуализации «здесь и сейчас». Однако критическая переработка здесь обязательна.

Фрейре пишет, что в своей практике каждый человек преодолевает разные ситуации, которые определяют его «лимит ситуаций». Однако, вслед за В. Пинто, он наполняет это понятие положительным смыслом, не таким, как, к примеру, К. Ясперс. Для последнего «лимит ситуаций» – непроходимые границы, отделяющие бытие от небытия, которые для каждого индивида индивидуальны, и представляют тот предел, за который человек, в силу определенных объективных и/или субъективных обстоятельств, не может, и вряд ли когда-нибудь сможет, выйти. Для П. Фейре, «лимит-ситуаций», наоборот – тот минимум индивидуальных познавательных возможностей человека, за которым открывается горизонт новых возможностей. Это границы, которые «отделяют бытие от еще большего бытия» [384]. Человек отвечает на вызов той либо иной ситуации действиями. Таким образом, совокупности лимит-ситуаций соответствует совокупность лимит-действий. Новые лимит-ситуации вызывают новые лимит-действия. Исходя из сказанного, действительно развивающая и «освобождающая разум» учебная программа должна быть организована таким образом, чтобы расширять лимит-ситуации для расширения лимит-действий.

Как мы уже писали на этих страницах, П. Фрейре дает конкретные

рекомендации относительно построения учебных программ. Ядром этих рекомендаций является концепт «экзистенциальной ситуации». Следует отметить, что точного определения «экзистенциальной ситуации» не существует. В самых общих чертах, это – жизненная ситуация, в которой люди каким-то определенным образом себя вели (ведут) в каких-то конкретных жизненных обстоятельствах. Экзистенциальная ситуация – ситуация описываемая, то есть ее можно рассматривать, как литературный прием. Мы не можем пережить на своем личном опыте абсолютно каждую проблемную ситуацию, лежащую в центре темы того либо иного занятия (урока, лекции, семинара и т. п.). Однако практически каждый из нас, не имея собственной практики, может привести в пример практику других (родственников, друзей, знакомых, известных личностей, киногероев, персонажей литературных произведений и др.). Содержание ученой программы следует выстраивать именно из таких экзистенциальных ситуаций, которые подлежат активному обсуждению на занятии, обязательно в диалоговой форме.

Прежде чем быть озвученной в аудитории, экзистенциальная ситуация обязательно проходит процесс кодирования. Кодирование экзистенциальной ситуации – изображение этой ситуации с демонстрацией некоторых ее элементов во взаимосвязи (например, отсутствие работы может быть связано с потерей смысла жизни). Декодирование – критический анализ закодированной ситуации, то есть поиск всевозможных ответов на все возможные «Почему?». Декодирование требует движения от абстрактного к конкретному и обратно, оно предполагает узнавание субъектом самого себя в объекте (в закодированной экзистенциальной ситуации) и узнавание объекта, как ситуации, в которой он сам лично находится. Примером закодированной экзистенциальной ситуации могут быть фотографии, иллюстрации, фрагменты документальной видеосъемки, художественных фильмов. В таком случае, в качестве метода проверки знаний обучающихся может рассматриваться написание «декодирующего эссе», которое может, в то же время, стать и методом тематического исследования.

На всех стадиях декодирования человек воплощает свой взгляд на мир. И в том, как люди думают и смотрят на мир – фаталистически, динамически, или статически – могут быть обнаружены (найлены) порождающие темы (для них). Если же группа людей не выражает порождающую тематику, это очень тревожный знак, по Фрейдру. Исследовать порождающую тему – значит исследовать мышление человека о действительности и действие человека над действительностью, которая является его практикой. Чем более активно поведение человека в исследовании своих тематик, тем больше он углубляет

свою осведомленность о действительности. Проговаривая интересующие темы, анализируя их, обсуждая с другими, человек овладевает действительностью, начинает разбираться в том, что происходит, а значит, обретает способность влиять на происходящее.

Процесс обучения нужно строить, начиная с поиска ключевых понятий, описывающих абстрактно ту либо иную проблемную ситуацию, лежащую в основе изучаемой темы. Как правило, истинный смысл этих понятий известен далеко не всем. Можно предложить обучающимся поискать в собственном опыте ситуации, связанные с этим понятием и описать их. Разбор, анализ таких ситуаций – есть совместный исследовательский процесс обучающего и обучающихся. В принципе, сам термин «исследование» несет в себе определенный практический смысл. Однако П. Фрейдера говорит не о микроскопах и химических реакциях (хотя, во многих областях знания исследователи никак не могут обойтись без этих и подобных приборов). Ученый имеет в виду тематическое исследование жизненных проблемных ситуаций, которое развивает и дает действенное знание.

Тематическое исследование приводит к осознанию действительности и (само-)осознанию обучающегося, что, по мнению П. Фрейера, позволяет рассматривать такое исследование в качестве отправной точки образовательного процесса. При этом самую большую опасность представляет риск смещения со значимых тем на разбор личных проблем конкретного обучающегося. Результат должен быть прямо противоположным, то есть тематическое исследование должно привести к разрешению экзистенциальной проблемной ситуации, то есть ситуации, являющейся общей для всего общества, а не частным случаем в жизни отдельного индивида.

Исходя из сказанного, общая схема проектирования и структурирования учебной программы (куррикулума) такова: каждую учебную дисциплину можно представить, как тематическую вселенную; эту вселенную «порождают» определенные «темы-планеты», которые, в свою очередь, состоят из множества проблемных ситуаций (возможно, индивидуальных); проблемные ситуации в своей совокупности создающие единую ось – экзистенциальную ситуацию, вокруг которой «тема-планета» вращается и за счет которой, как «силой притяжения», она скреплена со всей тематической вселенной.

П. Фрейдера оставляет приоритет за практическим знанием. Он категорически против интеллектуализма. По мнению ученого – интеллектуализм и академизм, господствующие в учебных заведениях, являются причиной насаждения социального неравенства и угнетения всех тех, для кого теоретическое знание оказывается непонятным, за счет чего они

чувствуют свою интеллектуальную неполноценность и, как следствие, воспринимают угнетающий порядок как справедливый и подчиняются ему. Чтобы избежать этого, П. Фрейре, по сути, предлагает отказаться от трансляции «готового» знания, а обучающему с каждой новой группой обучающихся как бы «переоткрывать» уже сделанные кем-то когда-то открытия, заново изобретать все те изобретения, которые были придуманы предыдущими поколениями. На наш взгляд, такой подход существенно ограничит возможности человека не только развиваться, но и выживать.

Американский социолог М. Янг, являясь сторонником классического академизма в образовании, ратует за приоритет теоретического знания в учебной программе [536]. По мнению ученого, практический опыт может приобретаться без особых умственных усилий. Приобретенные в процессе обучения практики – всего лишь действия, доведенные до состояния механического повторения, не требующие особых умственных затрат. Поэтому, собственно практическое научение не может давать истинного развития. М. Янг считает, что основная ошибка, которая была допущена представителями критической педагогики (одним из которых является и П. Фрейре), заключается в том, что все они считали критику существующей системы образования достаточной для разработки более «демократичных» программ обучения. Однако эта критика не только не принесла положительных результатов, но еще и усугубила ситуацию. Ученый приводит очень хороший пример, который во всей красе описывает и ту ситуацию, которая имеет место сегодня в отечественном образовании. Он знакомит нас с одной из последних образовательных реформ в Англии, нацеленной на расширение прав обучающихся выбирать программу своего обучения в зависимости от собственных интересов, что, якобы, должно способствовать демократичности профессионального выбора и максимально полному удовлетворению социально-профессиональных потребностей каждого человека, начиная буквально со школьной скамьи. Однако такой, на первый взгляд, демократический шаг чреват негативными последствиями. Для того, чтобы личностью был сделан осознанный выбор, нужны достаточные культурные основания, достаточная культурная зрелость. В противном случае, расширение прав обучающихся может привести к новым, хотя и более мягким, формам неравенства. М. Янг настаивает на приоритете теоретического знания в программе обучения, т. к. считает, что именно теоретическое знание позволяет обучающемуся развиваться духовно, нравственно и культурно. Он утверждает, что преобладающее большинство американцев и англичан не имеет доступа к «развивающему» теоретическому знанию [536]. Более того, представители элитных слоев общества сознательно препятствуют этому

доступу, внушая большинству, что теоретическое знание – это «пустое» знание. «Зомбируя» таким образом низшие слои, социальная элита хочет сохранить свой привилегированный статус, передавая ценный багаж «развивающего» теоретического знания своим наследникам через элитарные школы и университеты – учебные заведения для «избранных».

Пограничную позицию между описанными выше противоположными точками зрения на сочетание теории и практики в структуре учебной программы занимает П. Бурдьё. Хотя он и склонен к практицизму, выступая против чистого теоретизирования, однако в его понимании «против» – значит против четкого разграничения и противопоставления теории и практики в образовании. По сути, если разобраться, то истинное знание – это либо уже проверенная на практике теория, либо практический опыт, который находится на стадии теоретического оформления. Теоретическое знание – не какое-то особое знание, а «закодированный» практический опыт. Только в такой (закодированной) форме трансляция знаний и опыта может быть осуществлена. Результаты образовательного процесса полностью зависят от того, насколько успешно осуществляется декодирование. Истинное развитие человеку дает не столько сама теория или практика, сколько процесс кодирования-декодирования – как процесс перевода теоретического знания в практическое и наоборот. Именно в такой диалектике теории и практики может быть реализован принцип бинокулярности интеллектуальной деятельности – одновременного видения, как теории, так и путей, способов ее применения на практике.

Всякая система образования, по своей сути, в большей степени ориентирована на трансляцию теоретического знания и, согласно ее собственной логике, – на интеллектуализм. П. Бурдьё выступает против такого интеллектуализма. Со слов ученого, если в образовании транслировать чистую теорию, без пояснения того, зачем она нужна, как она может быть применима на практике, в итоге получаем эффект «зомбирования».

Ученый подчеркивает социальную значимость практического опыта индивидов и групп, представленного совокупностью социальных практик – привычных действий, осваивая и выполняя которые, индивиды развиваются сами, а вместе с тем развивают и общество, изменяя существующий социальный порядок. В то же время, П. Бурдьё выступает против «фетишистского подчинения» опыту, обращая внимание на принципиальную невозможность развития креативного мышления только лишь с помощью постоянных практических упражнений [51]. Истинно развивающее знание едино и целостно. Оно должно объединять в себе теорию и практику таким образом, чтобы отделить одно от другого было невозможно.

Любое знание рождается из практического опыта, однако транслируется из поколения в поколение только в виде теории – в закодированном виде (именно так его легче всего хранить и передавать). Образовательный процесс, по сути, – процесс расшифровки закодированного теоретического знания и преобразования его обратно в практическое знание нового поколения.

Аргументация в пользу диалектической связи теоретического и практического знания в образовании выстраивается на рассуждениях об отношении человека к миру, частью которого он является, и его отношениях с символами, которые он использует в восприятии и осмыслении этого мира. Именно такой символический характер отношения к миру делает возможным существование знания, его кодирование и трансляцию, декодирование и преобразование. Очень важным является то, что именно такое символическое отношение к миру ограничивает «неограниченные» возможности конструирования каждым индивидом «своего» особого мира, не совпадающего с «мирами» всех остальных. То есть символический характер отношений индивида и общества на основе знаний об этом мире ограничивает способы конструирования им социальной реальности.

Для того, чтобы повысить качество образования, привести его результаты в соответствие с требованиями индивида, рынка труда и общества в целом, следует переориентировать цель, которую ставят перед собой учебные заведения. А именно, не искать идеальных пропорций теории и практики, а разрабатывать способы преобразования теоретического знания в практическое (и наоборот), сконцентрировав внимание на разработке эффективных методик преподавания, действенных педагогических приемов и методов. Речь идет о том, что П. Бурдьё называет «исследовательской педагогикой», которая ориентирована «на передачу искусств, понимаемых, как практически и теоретически насыщенные способы говорить и делать» [51]. Бурдьё не против теоретического знания как такового. Он против методов передачи этого знания. Он говорит, что истинное образование – образование порождающее творчество и изобретательность. А поэтому ни одна теория не должна преподноситься обучающимся, как аксиома, некая докса, абсолютная истина. Каждое теоретическое положение должно подвергаться оспариванию, не зависимо от авторитета его автора. По сути, речь идет о соблюдении принципа преемственности между теорией и практикой. Однако преемственность нужна не только в этом.

(3) *Соблюдение преемственности.* Как известно, преемственность – объективно необходимая связь между новым и старым, прошлым, настоящим и будущим в процессе развития личности и/или общества. Нередко мы слышим о проблеме преемственности поколений, однако существует эта

проблема и в образовании. В педагогической науке преемственность рассматривается, как базовый дидактический принцип обучения, обеспечивающий реализацию других принципов, таких, как систематичность, последовательность, доступность [183, с. 112]. В самом общем смысле преемственность можно представить, как необходимое условие педагогического процесса, форму связи между элементами системы обучения.

В подразделе 2.1.2 данной монографии, рассуждая о скрытых реалиях образования, мы приводили перечень характерных черт образования, официальная (заявленная) цель которого – обеспечивать равные шансы дальнейшего продвижения вверх по социальной иерархии абсолютно каждому человеку, однако которое, на самом деле, «ничему не учит», осуществляя скрыто несправедливую селекцию. Для того, чтобы такая селекция осуществлялась и была незаметна для тех, кому и не нужно ее замечать, достаточно просто преподавать «бессвязность» или, согласно дословному переводу слов Дж. Гатто, – «несвязь всего». Другими словами, достаточно просто нарушить преемственность. Возникает вопрос, кому и зачем это нужно. По мнению Дж. Гатто и многих других представителей критической и радикальной педагогики и социологии образования, такое «бессвязное» образование получают представители низших слоев общества. Несмотря на задекларированную «благую» цель, оно становится не трамплином, а барьером в дальнейших перемещениях вверх по социальной вертикали, т. к. не может послужить базисом для получения образования более высокого уровня. Безусловно, представители низших слоев общества заинтересованы в таком образовании, т. к. оно дает элементарные азы грамотности и, как им кажется, является ступенькой перехода к следующему образовательному уровню. Однако такая заинтересованность – результат внушения, осуществляемого государством. По мнению П. Бурдьё, Дж. Гатто, И. Иллича, Ж.-К. Пассрона и некоторых других ученых, еще более заинтересованы в таком «образовании» представители социальной элиты, т. к. выступая образовательным барьером, оно служит прочной защитой от посягательств выходцев из низших слоев на их «насиженные» элитные места.

Так что, как видим, проблема преемственности актуальна не только в отношении сочетания теоретического и практического знания. Преемственность в образовании можно понимать по-разному и, прежде всего, как:

1) преемственность программ обучения на разных этапах образования, за счет которой происходит последовательный, гармоничный и безболезненный переход от более низких к более высоким ступеням образования (социологическая трактовка – преемственность результатов предшествующего и последующего педагогического труда);

2) преемственность между изучаемыми предметами, курсами, дисциплинами, благодаря которой обеспечивается формирование целостной картины мира, расширение сознания, взглядов, мировоззрения обучающихся.

Нарушение преемственности в каждом из этих случаев чревато дисфункцией образования, выливающейся в ограничение вертикальной социальной мобильности представителей низших слоев общества, закрепление и углубление социального неравенства и поляризации общества. И в любом из этих случаев проблема преемственности связана с некорректной организацией учебных программ. Следовательно, преемственность обеспечивается правильным и грамотным структурированием учебных планов и программ.

О преемственности официальных программ обучения на разных этапах образования не будем много рассуждать. Вести рассуждения о том, в чем мы недостаточно компетентны, было бы не совсем корректным с нашей стороны. Как уже неоднократно подчеркивалось на страницах данной монографии, деятельность по разработке учебных программ, базовых стандартов образования и т. п. не попадает в зону компетентности социолога и социологии.

Считаем необходимым отметить, что многие прогрессивные учебные заведения, весьма озадачены проблемой преемственности, что выливается в разработку сквозной тематики и интегрированных учебных программ (от начальной школы – вплоть до пятого или шестого курса высшего учебного заведения) программ по отдельным предметам (математике, истории, иностранным языкам и др.). Кроме того, начинают появляться учебные заведения, объединяющие под одной крышей дошкольников, школьников, студентов, слушателей последипломного образования (ярким примером такого учебного заведения в Украине является Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»). Огромное преимущество таких образовательных учреждений заключается в том, что в них созданы наилучшие условия для реализации принципа преемственности, создания ситуаций ближайшего развития.

Как мы уже писали выше, преемственность – дидактический принцип. Такая «классическая» трактовка преемственности сразу же отсылает в область педагогики. Однако есть «неклассическая» трактовка, сформулированная социологами, которая раскрывает, образного говоря, «тыльную сторону» «изнанку», скрытый механизм обеспечения преемственности.

С социологической точки зрения (вслед за такими известными социологами как П. Бурдьё, Б. Бернстайн, Ж.-К. Пассрон, М. Янг и др.), преемственность в образовании может быть представлена, как соответствие результатов предшествующего и последующего педагогического труда.

Следует сказать, что в своих работах ни один из этих ученых прямо не говорит о принципе преемственности в образовании и термина такого не употребляет. Однако внимательное знакомство с содержанием этих работ не оставляет никаких сомнений в том, что именно о преемственности идет речь. Каждый из перечисленных авторов выражает устойчивую убежденность в том, что упомянутое выше соответствие обеспечивает целостность и непрерывность образовательного процесса, которые, в свою очередь, являются важнейшими условиями его результативности и продуктивности (социологическая трактовка которых будет раскрыта ниже).

Анализ педагогической литературы по проблеме преемственности в образовании показывает, что разрешение этой проблемы видится, прежде всего, в корректировке, взаимном «настраивании» содержания учебных программ. Другими словами, слишком много внимания уделяется вопросу о том, «что?» транслируется (нужно транслировать) в образовании, чтобы соблюсти преемственность между разными его ступенями.

Постановка вопроса преемственности, безусловно, весьма актуальна в отношении отечественного образования. К примеру, согласно официальной программе дошкольного образования, воспитатели-методисты не должны учить детей чтению (якобы, «еще рано» и этому дети должны учиться в школе). По идее, содержание учебной программы первого класса должно быть организовано таким образом, чтобы на начальном этапе не было необходимости в навыках чтения. Однако беседы, проведенные нами с директорами и психологами некоторых харьковских школ, показали, что те школы, которые считают себя «элитными» в смысле высокого качества образования, выраженного в высоких показателях среднего балла по ВНО, в количестве побед в олимпиадах и т. п., отбирают в ряды своих воспитанников только тех детей, которые умеют читать, запуская таким образом скрытый механизм (несправедливой) селекции по аскриптивному признаку, связанному с социальным происхождением. Дело в том, что шансов попасть в такую школу у ребенка из малообеспеченной и/или неблагополучной семьи очень мало, так как у родителей нет времени (желания, мотивации) заниматься с ним чтением, а также нет материальных средств на репетитора или посещение специальных групповых занятий по подготовке к школе. А в детском саду, согласно официальной программе, его этому не учат.

Борьба с такой несправедливостью – совершенно отдельный вопрос, не связанный напрямую с преемственностью. Конечно, каждый педагог, каждый директор школы, заинтересован в том, чтобы набирать контингент детей из благополучных семей. Причем, проблема в том, что многие из них считают такой отбор вполне справедливым! Объясняя это тем, что если

родители (самые близкие и родные люди) не хотят заниматься развитием своего ребенка, то школа, тем более, не должна тратить на это усилия. Ведь кто-то же должен работать «дворниками или посудомойками», не всем же быть успешными программистами или юристами. Однако на наш взгляд, ни школа, ни, тем более, школьные психологи и директора, осуществляющие отбор в первый класс, не вправе решать, кем кому «быть», а кому - «не быть». Кем быть, должен решать сам обучающийся, но для этого необходимо обеспечить ему условия на получение качественного образования, такие же, как и всем остальным, не зависимо от социального происхождения и от того, насколько активно с ним занимаются родители. Это очень сложно, но именно к этому и должна стремиться школа, именно в этом заключается одно из главных ее социальных предназначений, а не в том, чтобы быть «вершителем судеб».

Вот так и получается, что разные биографии обеспечивают неравные шансы успеха в образовании и связанной с ним социальной мобильности. По мнению экспертов, наиболее остро проблема преемственности проявляет себя на этапах перехода из детского сада – в младшую школу, и из и старшей школы в высшее учебное заведение. Такое обострение связано с переходом из одного образовательного пространства – в другое, существенно отличающееся своей структурой, организацией образовательной среды, этосом, текстами. Основной вопрос заключается в том, как смягчить этот переход, и одной лишь корректировкой *содержания* официальных программ обучения здесь не обойтись. Более того, собственно содержание программ в данном случае играет весьма посредственную роль. На первый план выходят вопросы, связанные с тем, «как именно?», с помощью каких методов, приемов, средств должна осуществляться трансляция этого содержания, чтобы максимально обеспечивалась преемственность. Именно этими вопросами и озадачены социологи, считая, что ответы на эти вопросы приведут к разрешению многих проблем образования.

Процесс образования происходит в коммуникации. Поэтому продуктивность педагогического труда, которая заключается в формировании габитусов свободы и творчества, полностью зависит от информационной продуктивности коммуникации, которая, в свою очередь, предполагает максимально полное понимание смысла сообщения и совпадение этих смыслов у «отправителя» и «получателя». Вероятность выравнивания посредством образования социальных шансов выходцев из разных слоев общества во многом зависит от того, как именно в образовании происходит трансляция культуры и знания, в частности, от характера и средств педагогической коммуникации (как одной из форм педагогического труда).

Как известно, процесс коммуникации достаточно сложен. Сложность этого процесса, с привязкой к институту образования, была раскрыта во втором разделе данной монографии, когда речь шла об образовательно-педагогическом дискурсе. Не видим смысла повторяться, однако заострим внимание на нескольких ключевых моментах, важных с точки зрения выстраивания логики дальнейших рассуждений и формулировки рекомендаций относительно того, на что конкретно нужно обращать внимание для того, чтобы принцип преемственности в образовании соблюдался.

Во-первых, как известно, у «отправителя» (источника) сообщения обычно заранее складывается представление о том, как именно его информация должна быть воспринята, однако нет никакой гарантии, что «получатель» информации воспримет ее именно так. Поэтому продуктивность процесса коммуникации в образовании зависит от многих факторов, среди которых особое внимание заслуживает фактор кодирования (так как именно этот фактор является наименее изученным не только социологами, но и представителями других наук, «неравнодушных» к проблемам образования).

Во-вторых, согласно такой логике, на первый план выступает понятие «код», которое трактуется нами, как определенная установка на смыслы, с помощью которой осуществляется репрезентация социальной реальности в сознании индивида, что затем находит выражение в его деятельности, отражается в его практиках.

В-третьих, коды могут быть дифференцированы на коды эмиссии и рецепции; и первые, и вторые могут подразделяться на языковые и когнитивные коды (более подробное описание этих кодов представлено в подразделе 2.1.5).

В-четвертых, успешность каждого педагогического воздействия зависит от степени овладения обучающимися кодом эмиссии (кодом педагогической коммуникации). В свою очередь, успех овладения кодом эмиссии зависит от кода рецепции (которым уже владеет обучающийся, который был получен им в результате предшествующего педагогического труда).

Вывод заключается в следующем: для того, чтобы принцип преемственности соблюдался, следует стремиться к достижению согласованности методов и результатов каждого предыдущего и каждого последующего педагогического труда. Продуктивность каждого последующего педагогического труда будет тем выше, чем более полно он создает социальные условия коммуникации, способствующие сближению кодов эмиссии и рецепции. Для этого изначальный замысел «отправителя» сообщения (идею, которую он хочет донести до «получателя») нужно перевести на «язык», понятный получателю, осуществить конвертацию символов и смыслов – сближить коды

эмиссии и рецепции. На это и должны быть нацелены современные социально-педагогические технологии.

В разработке таких технологий активное участие должны принимать специалисты в области когнитивной лингвистики (в ее современном виде) как науке, занимающейся разработкой методологии изменения *познавательных установок* (эвристик), когнитивной психологии, а также эксперты по семиотической дидактике. И здесь мы с чистой совестью могли бы поставить точку, передавая «микрофон» и право дальнейших рассуждений представителям этих наук, если бы не центральный тезис наших рассуждений, согласно которому мельчайшим «винтиком» в механизме изменения общества через образование является «код». Поэтому считаем, что не имеем права останавливаться и в следующем подразделе попытаемся очень осторожно выйти за пределы социологии и заглянуть в область других наук, которые, как мы считаем, должны присоединиться к разработке программ обучения.

3.4.2. Рефрейминг как субтехнология⁵ по расширению (усложнению) когнитивных кодов

Когнитивная лингвистика – лингвистическое направление изучения языка, в рамках которого язык изучается, как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации [212, с. 8].

В психологии и социологии применение когнитивного подхода (в самых общих чертах) объясняется стремлением понять, каким образом человек расшифровывает информацию о действительности и организует ее, чтобы принимать решения, решать насущные задачи, одним словом – действовать.

Семиотическая дидактика – междисциплинарная отрасль научного знания, находящаяся на границе между семиотикой (наукой, исследующей свойства знаков и знаковых систем) и педагогикой (наукой о воспитании и обучении человека), позволяющая научно обосновать и технологически спроектировать учебный процесс, в основе которого находится семиотическое многообразие культурных и других кодов содержания образования.

Ниже приведен набор терминов, которыми оперируют «когнитивные» лингвисты, психологи и социологи, а также специалисты в области семиотической дидактики.

⁵ В значении «технология в технологии», то есть специфическая (под)технология более общей технологии – инжиниринга образовательного пространства учебного заведения.

Когнитивность – способность к умственному восприятию и переработке внешней информации; в более широком смысле – акт познания.

Когнитивный стиль – термин, наиболее активно использующийся в когнитивной психологии, для обозначения устойчивых характеристик того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию и/или для обозначения предпочтительного для них способа решения проблем (когнитивный стиль обычно отличают от *когнитивной способности* или *уровня*, который измеряется с помощью тестов интеллекта).

Когнитивная карта – образ знакомого пространственного окружения. Когнитивная карта создается и видоизменяется в результате активного взаимодействия субъекта с окружающим миром; субъективная картина мира (а чаще – отдельной его части), имеющая, прежде всего, пространственные координаты, в которой локализованы отдельные воспринимаемые предметы (выделяют карту-путь, как последовательное представление связей между объектами по определенному «маршруту», и карту-обозрение, как одновременное представление пространственного расположения объектов). Другими словами, когнитивную карту можно определить, как схематичное, упрощенное описание картины мира индивида, точнее, ее фрагмента, относящегося к конкретной проблемной ситуации. Считается, что «расширение» когнитивных карт является способом борьбы с избытком агрессивности у людей, способствует адекватной ориентации в решении разных жизненных проблем. Когнитивные карты относятся к тому же классу систем представления знаний, что и фреймы. Отличие в том, что когнитивная карта – это больше психологический феномен. Считается, что абсолютно каждый человек имеет свою особенную когнитивную карту. Понятие «фрейм» отражает социальную сущность порождения смыслов. Это – более широкое понятие, затрагивающее социальный контекст формирования смысловых рамок. С социологической точки зрения, фрейм – порождение типичных социальных, а точнее, коммуникативных ситуаций. Типичные ситуации и способы употребления языка порождают похожие (гомологичные) фреймы. В фрейме доминируют типизированные признаки, в то время, как когнитивная карта включает абсолютно все признаки, вплоть до самых субъективных, характерных только для конкретного индивида. Фрейм – «коллективное» понятие, а когнитивная карта – индивидуальное. Поэтому мы будем употреблять именно это понятие.

Фрейм – понятие, используемое в социальных и гуманитарных науках, означающее в общем виде смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо и действий в рамках этого понимания. Другими словами, фрейм – устойчивая структура, когнитивное образование, схема

репрезентации; это метакоммуникативное определение ситуации, основанное на управляющих событиями принципах организации и вовлеченности в события. В социологии разработкой понятия «фрейм» занимался И. Гофман, определяющий его, как конституируемую агентами целостность практик и смыслов, которые люди в типичных, повторяющихся социальных ситуациях придают своим действиям и действиям других (как вербальным, так и не вербальным). По И. Гофману, фрейм – это способность практического сознания «собирать» мир в организованное целое, это вид процедурного знания («знания–как»), а также последовательность действий, описывающих какой-либо креативный либо функциональный аспект предмета. Кроме того, фрейм, согласно И. Гофману, – это «определенная перспектива восприятия, создающая формальное определение ситуации» [92, с. 547]. Интересное определение фрейма предлагает аналитик И. Гофмана Филипп Мэннинг, подчеркивая, что фрейм – это «разбор наличных целостностей (социальных, культурных) и затем сборка структур, как совокупности взаимодействующих элементов» [506, с. 169]. Фрейм – механизм представления знаний, объединяющий декларативные знания об: (1) объектах, (2) событиях и свойствах, (3) о методах извлечения информации и достижения целей (процедурное знание). Исходя из такого определения, фреймы можно разделить на следующие типы: (1) *фреймы-структуры*, использующиеся для обозначения объектов и понятий («дом», «земля», «родина» и мн. др.); *фреймы-роли* (родитель, менеджер, преступник и мн. др.); *фреймы-сценарии* (бегство, борьба, празднование); *фреймы-ситуации* (выигрыш в лотерею, авария, признание в любви и мн. др.). Фреймы могут отличаться своими результатами, а также размерами. По аналогии с когнитивной картой, чем глубже и шире фрейм, тем сильнее не только адаптационные, но и преобразовательные способности его носителя. Следовательно, есть смысл проводить специальную работу по изменению фреймов (рефрейминг), углублению и расширению их границ. Фрейм – род сложного концепта или *сложно структурированный концепт*.

Концепт – дискретное ментальное образование, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [294, с. 34].

Концепты и фреймы (как сложные концепты) – базовые единицы когнитивного кода.

Когнитивный код – ключ к пониманию, установка на понимание социальной реальности (отдельной ситуации), которая может передаваться «по наследству» в рамках тех или иных больших социальных групп. Когнитивный код – закодированная в некоей форме информация, позволяющая идентифицировать ситуацию для того, чтобы определиться, как действовать в этой ситуации. В итоге формируется определенный когнитивный стиль. Когнитивная психология насчитывает более десятка разновидностей таких стилей. Каждая разновидность стиля представляет собой дихотомическую шкалу, крайними точками которой являются прямо противоположные стили. Уклон в сторону положительного полюса открывает благоприятные перспективы всестороннего, творческого и другого развития личности. Ограниченный и расширенный когнитивные коды, рассматриваемые нами, создают предпосылки формирования разнополюсных когнитивных стилей. Ограниченный – код стилей со смещением в отрицательную сторону, а расширенный – стилей со смещением в положительную сторону.

Разновидности стилей могут пересекаться и сочетаться. Формированию габитусов свободы и творчества сопутствует сочетание положительных полюсов следующих разновидностей когнитивных стилей:

1. *Когнитивная простота (ограниченные коды) / сложность (расширенные коды)*. Одни люди понимают и интерпретируют происходящее в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений (полюс когнитивной простоты). Другие, напротив, склонны создавать многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон (полюс когнитивной сложности).

2. *Конкретность (ограниченные коды) / абстрактность (расширенные коды)*. В основе конкретности-абстрактности лежат такие психологические процессы, как дифференциация и интеграция понятий. Полюс «конкретной концептуализации» характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий. Для «конкретных» индивидуумов типичны следующие психологические качества: склонность к «черно-белому» мышлению, зависимость от статуса и авторитета, нетерпимость к неопределенности, стереотипность решений, ситуативный характер поведения, меньшая способность мыслить в терминах гипотетических ситуаций. Напротив, полюс «абстрактной концептуализации» предполагает как высокую дифференциацию, так и высокую интеграцию понятий. Соответственно, для «абстрактных» индивидуумов характерна свобода от непосредственных свойств ситуации, ориентация на внутренний опыт в объяснении физического и социального мира, склонность к риску, независимость, гибкость, креативность.

3. *Полезависимость (ограниченные коды) / полнезависимость (расширенные коды)*. Полнезависимость понимается как возможность субъекта преодолевать влияние контекста, зависимость от стимульного поля либо как способность испытуемого ориентироваться в большей степени на самих самого себя, собственные ощущения, а не на контекст предъявления стимуляции. Измеряется с помощью разработанных Г. Виткиным и его сотрудниками методик: теста «встроенные фигуры», теста «стержень и рама» и прочих. Люди с полезависимостью гораздо более социально эффективны. В отличие от них, люди с полнезависимостью гораздо более эффективны интеллектуально. Поэтому полезависимые люди в процессе обучения больше зависят от стимулирования, внешнего подкрепления (особенно отрицательного). Люди полнезависимые больше зависят от внутренней мотивации. В целом академическая успеваемость выше у людей полнезависимых, у них сильнее выглядит тенденция выбирать наиболее рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала, ярче происходит генерализация и перенос знаний.

В итоге, проанализировав разновидности когнитивных стилей, мы пришли к выводу, что независимые и творческие люди (носители габитусов свободы и творчества), являются обладателями синтетического сложно-абстрактно-полнезависимого когнитивного стиля. Предпосылкой формирования этого стиля является именно сложные (развитые, расширенные) когнитивные коды. Для того, чтобы изменить (развить, расширить) когнитивный код, необходимо воздействовать на его элементы – фреймы. Совокупность методов такого воздействия можно обозначить одним словом «рефрейминг». Рефрейминг позволяет взглянуть по-новому на ситуацию, иначе интерпретировать, найти новые решения тех или иных проблем. Это происходит за счет изменения фреймов, в рамках которых эти проблемы воспринимаются. Буквально рефрейминг обозначает помещение какого-либо образа или переживания в новый фрейм (рамку), отличный от исходного. За счет периодически повторяющегося рефрейминга расширяются и углубляются размеры фреймов, и то же самое происходит со взглядами носителя фреймов на ситуацию, его установками на понимание этой ситуации.

Каждый обучающийся является носителем (более или менее) простых или сложных кодов, тип которых определяется специфическим набором фреймов. *Для того, чтобы изменить (расширить)⁶ код, необходимо осуществить рефрейминг.*

⁶ Когнитивный код можно только расширять (развивать), его нельзя сузить (как нельзя повернуть вспять деление клеток), можно только затормозить процесс развития. Чем старше человек, тем сложнее поддается развитию его когнитивный код.

Рефрейминг как технология, действующая на кодовом уровне, а также как субтехнология инжиниринга образовательного пространства, в образовании может осуществляться двумя способами. Первый способ связан с вовлечением обучающихся в разные поля отношений (об этом много было написано в подразделе 3.1.2). Такого мнения придерживаются зарубежные социальные педагоги, социологи и психологи Г. Жиру, М. Эппл, Р. Шарп и др. Интересный опыт, на наш взгляд, представляют работы Г. Жиру, отличающиеся радикальным подходом и поддерживающие постнеклассические тенденции в современной педагогике. Ключевым в радикальной педагогике Г. Жиру является концепт трансгрессии. При этом под трансгрессией понимается некоторое экзистенциальное состояние в образовательном процессе, обусловленное изменением индивидом своих собственных внутренних идентификационных детерминант, расширением собственного опыта путем включения в него другого социокультурного и смыслового поля. От себя добавим, что такое включение становится возможным благодаря особой организации культурно-образовательной среды учебного заведения, которая создает условия для включенности обучающегося в разнообразные поля отношений, составляющие образовательное пространство учебного заведения. За счет этого открываются новые горизонты познания, а также новые возможности выбора различных путей дальнейшего развития. По сути, речь идет о трансгрессивном прорыве (выражаясь словами Г. Жиру), а в терминах синергетики такой «прорыв» является аналогом бифуркационного разветвления. Г. Жиру призывает учить обучающихся трансгрессировать. Для этого необходимо создать такие условия образования, в которых обучающиеся развиваются и социализируются, «преодолевают границы» и ограничения [123, с. 81].

Однако структура полей образовательного пространства, какой бы разветвленной она ни была, не может отражать всю сложность реальной жизни, воспроизвести весь спектр возможных ситуаций, в которых может оказаться человек. Учитывая тот факт, что концепты, как и фреймы, имеют лингвокультурную природу, одним из главных и самых мощных, действенных инструментов расширения и углубления фреймов является язык [109, с. 27–30].

Выраженность того или иного когнитивного стиля может меняться на протяжении онтогенетического развития. Когнитивное развитие не заканчивается в подростковом возрасте (распространенное ошибочное мнение). Анализ научной литературы позволяет определить границы когнитивного развития от 0 до 30–33-х лет. Однако это не значит, что после 33-х этот процесс останавливается. Просто он становится менее интенсивным,

с постепенным снижением интенсивности в направлении пожилого возраста. Однако эксперты утверждают, что если человек постоянно занят интеллектуальной деятельностью, то высокая интенсивность процесса когнитивного развития может сохраняться и после 40-а лет.

Ж. Пиаже выделяет несколько стадий когнитивного развития, привязывая их к возрасту, однако с оговоркой, что некоторые взрослые люди, пренебрегающие интеллектуальной деятельностью, могут находиться на когнитивной стадии, не превышающей уровень развития 15-летнего подростка. Современная когнитивная психология все больше склоняется к точке зрения, выдвинутой психологом Грейс Крайг, которая утверждает, что с приходом «взрослости» (ранний период которой начинается в 20–21 год, но не ранее) точно указать границы стадий когнитивного развития довольно трудно, поскольку главная особенность развития в этот период – минимальная зависимость от хронологического возраста. В гораздо большей степени изменения мышления и поведения личности взрослого человека определяются обстоятельствами жизни человека – его целями, установками, опытом, окружением, родом занятий [177, с. 61].

Из всего выше сказанного вынесем два основных момента: во-первых, проблема когнитивного развития касается всех ступеней образования (дошкольного, школьного, «послешкольного»), а во-вторых, когнитивное развитие может происходить само по себе (особенно в детстве), но желательно целенаправленно управлять этим процессом, интенсифицируя его посредством применения специальных методов и методик когнитивного обучения и развития.

В общих чертах, основная *цель «когнитивного обучения»* заключается в развитии всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным дальнейший процесс обучения и развития, а также адаптации к новым ситуациям. Если же перейти на технологический уровень, обозначая конкретные методы, педагогические, дидактические приемы когнитивного обучения и развития, следует обратить внимание на рефрейминг, о котором шла речь выше.

Как утверждает целый ряд современных ученых – представителей социолингвистики (Н. Арутюнова, Н. Болдырева, Г. Берестнева, Е. Кубрякова, З. Попова, И. Стернина и др.), когнитивное развитие человека неразрывно связано с речевым (вербальным, лингвистическим) развитием, пик которого также приходится на возраст 30–33 года. Именно поэтому объектом современных социально-педагогических технологий, преследующих цель развития творческого потенциала личности, должна стать не сама личность, а ее мысли и язык, с которым она обращается к действительности, взгляд на

мир, в котором обнаруживают себя порождающие темы, которые обучающий должен распознать и взять на вооружение, осуществляя образовательную деятельность.

П. Фрейре как-то писал, что язык обучающего, с которым он обращается к обучающимся, как и язык обучающихся, не может существовать без мысли. В свою очередь, ни язык, ни мысль не могут существовать без структуры, к которой они обращаются. Для того, чтобы общаться эффективно, обучающий должен понять структурные условия, в которых мысль и язык обучаемых диалектически обрамлены. Другими словами, особый когнитивный стиль у человека формируется в зависимости от социальных условий существования. Сходство условий существования приводит к формированию похожих когнитивных стилей. Когнитивный стиль связан с разновидностью когнитивного кода (в нашем случае – расширенного либо ограниченного). По сути, здесь вполне применима теория Б. Бернштейна, согласно которой, для того, чтобы обеспечить максимальную эффективность своего труда, педагог должен формировать когнитивные стили (зависящие, помимо прочего, от степени развитости когнитивных кодов, обучающихся), соответствующие требованиям современного социума.

В современной науке можно выделить несколько подходов относительно того, как следует реагировать на разнообразие когнитивных стилей. Например, согласно концепции мобильности или теории когнитивного функционирования (Г. Виткин, Д. Гуденау), индивиды с тем или иным доминирующим стилем могут выработать качества, присущие представителям других стилей. Способность перехода от одного стиля к другому создает реальные преимущества перед иными субъектами, лишенными такой способности. Следовательно, предметом развивающего обучения выступает выработка стилевой гибкости и достижения мобильности, что (по мнению сторонников этого подхода) способствует проявлению креативности, развитию творческого мышления [75, с. 89]. Здесь считаем необходимым отметить, что высокая степень развитости когнитивных кодов становится необходимым условием стилевой гибкости.

Подчеркнем, что мы не преследуем цель представить на этих страницах максимально развернутый веер педагогических приемов и методов когнитивного обучения. Все-таки, данная монография – социологический научный труд, а не психолого-педагогический. Тем не менее, считаем необходимым привести несколько наиболее ярких примеров, подтверждающих, что процессом когнитивного развития можно и нужно управлять, не зависимо от возраста обучающегося, а также демонстрирующих, как именно, с помощью каких приемов и методов это может делаться. Итак,

ниже представлено несколько методик «подтягивания» или развития когнитивных кодов (посредством рефрейминга) обучающихся дошкольного, школьного и «послешкольного» возраста (так как для каждого возраста приемлемы свои методы), а также несколько универсальных методов, которые одинаково эффективны вне зависимости от возраста (как стадии онтогенеза). Все методы, без исключения, ориентированы на взаимосвязь когнитивного развития и речи. Именно речевые (языковые, лингвистические, дискурсивные) практики (в значении часто повторяющихся актов) выступают инструментом когнитивного развития.

Важный аспект когнитивного развития *дошкольников* – владение устной речью. Воспитатель-методист должен постепенно вводить в лексикон своих воспитанников новые слова, тщательно и многогранно расшифровывая их смысл. Заведующая одного из дошкольных учреждений г. Харькова (с уклоном лингвистического развития детей), поведала нам о методе, который они практикуют. Это – своеобразная игра «в слова» под названием «Букет для мамы». Группа детей делится на команды, каждая из которых снабжается вазой, а каждый член каждой из команд букетами, состоящими из одинакового количества цветов. Задача заключается в том, чтобы вспомнить различные слова, характеризующие маму. При каждом новом слове, вспомнивший его ребенок ставит цветок в вазу. Игра продолжается до тех пор, пока не закончатся слова либо цветы. Побеждает та команда, в вазе которой больше всего цветов. Отдельно поощряется ребенок, у которого осталось меньше всего цветов (то есть, который вспомнил больше всего слов). С помощью таких и подобных игр расширяются и когнитивные схемы детей. Такая игра может иметь множество вариаций. Дети могут характеризовать не только маму, но и папу, или бабушку, или других людей, животных, предметы – в зависимости от возраста.

С *младшими школьниками* специалисты рекомендуют периодически организовывать мероприятия, нацеленные одновременно на развитие внимания и логики (неотъемлемые когнитивные элементы). Например, рассказывается сказка (рассказ, стихотворение) с явными несуразностями («Красная Шапочка съела Волка», «Дядя Степа – лилипут») или предлагается перечень предложений со словами, которые стоит заменить («Весной птицы улетают в теплые края», «Яблоки растут на елях»). Задача обучающихся – заметить «сомнительный» момент и предложить свою (правильную) интерпретацию с разъяснением того, в чем ошибка и почему должно быть именно так, как предлагает обучающийся. С исправленными выражениями коллектив может составить рассказ.

В *подростковом и более старшем возрасте* вопрос владения устной

речью остается актуальным. Со школьниками подросткового и юношеского возраста эксперты рекомендуют играть «в слова», усложняя задания в зависимости от возраста (животные; города; строки поэта; термины, употребляемые в рамках того или иного предмета и др.). В качестве еще двух интересных, на наш взгляд, методов предлагается «игра в рифмы», а также «игра в ассоциации» (очень хорошо развивает воображение). Эффективной оказывается и игра «в корову» с понятийным аппаратом учебного предмета. Это – командная игра, суть которой состоит в том, чтобы каждая из команд как можно быстрее отгадала загаданное «соперником» слово (понятие), содержание которого передается не вербально (жестами, мимикой, позами).

Со студентами игровые методики практикуются реже. Однако, в принципе, для разнообразия можно пробовать более сложные вариации всех перечисленных выше игр, только с привязкой к содержанию изучаемой дисциплины, ее текстам, понятийному аппарату. В качестве неигрового метода когнитивного развития студентов эффективным представляется составление понятийного аппарата дисциплины (либо отдельной темы) с предложением трактовок понятий.

Универсальные методы когнитивного развития (в том числе и рефрейминга):

1. Чтение и обсуждение прочитанного, с акцентом на сложные неоднозначные тексты, содержащие много «непонятных» слов, незаконченных мыслей и т. п. (в старшем возрасте в приоритете авторские тексты философского содержания). Обучающиеся (с помощью педагога) ищут, подбирают определения непонятных слов, предлагают свои интерпретации неоднозначных фрагментов текста и/или незаконченных мыслей автора. Занятие проходит в дискуссионной форме. Педагог при этом выступает в качестве модератора, его задачей является свести все разнообразие мнений к возможному минимуму.

2. Работа с понятиями (учебного предмета, курса, дисциплины), направленная на расширение и умножения смыслов в них закладываемых. Предполагает, к примеру, составление словаря (гlossария). Кроме того, можно устроить соревнование: кто найдет (предложит) больше разных определений того или иного термина (понятия). После этого путем коллективного обсуждения выбирается то определение, которое, по мнению коллектива (членом которого является и педагог), наиболее полно раскрывает суть термина (понятия). Если же коллектив не сможет прийти к единому мнению либо посчитает, что все определения «неудачны» (даже если их авторами являются известные ученые), можно предложить обучающимся сформулировать определение самостоятельно.

3. Интересным, на наш взгляд, представляется метод под названием «Кластер». Это – один из методов, относящихся к технологии развития критического мышления через чтение и письмо, способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. «Кластер» является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом» [276]. Последовательность действий такова: (1) обучающемуся (или всему коллективу) предлагается посередине чистого листа (классной, аудиторной доски) написать ключевое слово (термин, понятие) или предложение, которое является «сердцем» темы; (2) вокруг «разбросать» термины и/или предложения, выражающие идеи, факты, образы, связанные с центральным понятием (модель «планеты и ее спутники»); (3) по мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи, проводятся соответствующие линии. В работе над кластерами следует рекомендовать обучающимся соблюдать следующие правила: а) не бояться записывать все, что приходит на ум; б) дать волю воображению и интуиции; в) продолжать работу, пока не окончится время, либо идеи не иссякнут; г) стараться вывести как можно больше связей; д) стараться избегать существующих шаблонов.

Самое главное – развитие способности к критическому и творческому мышлению. Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности. Отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Учеными доказано, что способности к критическому и творческому мышлению неразрывно связаны с когнитивным стилем [399, с. 91–93]. Творческие люди, как мы уже писали выше – обладатели синтетического сложно-абстрактно-полнезависимого когнитивного стиля, предпосылкой формирования которого является именно развитые (расширенные) когнитивные коды. Успех педагогического труда зависит от умения педагога распознавать когнитивные стили (обусловленные расширенными или ограниченными кодами) и работать с ними.

Универсальные принципы развития (расширения) когнитивного кода путем рефрейминга средствами образования:

1. Вариативность учебных программ и учебных заданий, с учетом того,

что обучающиеся могут отличаться когнитивными стилями, как и степенью развитости когнитивных кодов. Для этого необходимо обеспечить разнообразие материалов для проведения занятия, чтобы предоставить каждому обучающемуся возможность выбора типа, вида и формы задания в соответствии с его личными предпочтениями, особенностями мышления, интересами. Вариативность тесно связана с технологией проведения занятия, предполагающей разнообразие видов работ, форм организации работы обучающихся, гибкость и оперативность обучающего в нестандартных ситуациях (А. Асмолов, Е. Агалакова, Н. Виноградова, А. Воронцов, В. Гороява, Е. Дерина, Н. Истомина, Н. Калашникова, Т. Котло, Н. Крохмаль, Л. Кулагина, О. Куревина, А. Кушнир, С. Лысенкова, Е. Новикова, В. Пеньковская, О. Пронина, В. Шаталов и др.). В качестве когнитивно-развивающего приема предлагается использовать различные способы подачи материала, создающие эффект «Шведского стола», где каждый обучающийся может выбрать «блюдо по своему вкусу». При этом использование «нетипичных» для стиля обучающегося стратегий и тактик решения поставленной задачи не является обязательным условием, однако должно активно поощряться, так как, по сути, представляет собой волевое усилие и способ расширения зоны актуального развития [70].

2. *Расширение и усложнение понятийного поля* обучающегося, раскрытие многогранности понятий (Ю. Бабанский, П. Блонский, Д. Богоявленский, Л. Выготский, П. Гальперин, В. Давыдов, Е. Кабанова-Меллер, Н. Кузнецова, Н. Менчинская, Е. Пономарева, С. Рубинштейн, Н. Талызина, А. Усова, Н. Чуприкова, М. Шардакова, Д. Эльконин и др.). Объем понятийного аппарата обучающегося является одним из показателей его общего развития и уровня знаний по предмету. Поэтому работа с терминами (при монологах учителя, диалогах, полилогах) является неотъемлемой частью занятия. Важно помнить, что расширение понятийного аппарата происходит не путем заучивания определений, а путем раскрытия причинно-следственных связей одних понятий с другими и формирования целостной понятийной картины.

3. *Проблематизация содержания образования* является формой гибкого реагирования образования на потребности каждой личности и всего общества, создает условия эффективного становления субъектности (ее первоначального проявления в процессах, происходящих между обучающим и обучающимся), возможности актуализации потенциала саморазвития, обучающегося (О. Белобрыкина, Е. Затева, А. Нестеренко, Т. Сидорчук, Л. Шрагина, З. Шустерман и др.). Она позволяет, как бы, ввести обучающегося в мир культуры и социума в целом через раскрытие (актуальных) социальных

и других проблем. Это важно учитывать в связи с тем, что знания и культура не просто усваиваются личностью в процессе социализации, но и трансформируются в картину мира, задающую основания для становления адекватного ей образа жизни и возможностей актуализации потенциала саморазвития обучающегося. Процесс образования при этом понимается как вхождение обучающегося в социум, мир его культуры, как процесс (пере)осмысления накопленного опыта поколений, что требует создания атмосферы, раскрепощающей интеллектуальные ресурсы обучающегося, создающей условия становления такого сознания, главными показателями которого (по Л. С. Выготскому) являются его системный и смысловой характер. Методологическим основанием проблематизации образовательного процесса может послужить концепция образования «Постановки проблемы», предложенная П. Фрейре и детально описанная нами в подразделе 2.1.2. Напомним, что эту концепцию бразильский ученый противопоставлял «Банковской концепции» образования, согласно которой знания просто «складируются», забывая головы обучающихся и не принося никакой пользы. Для того, чтобы знание не лежало «мертвым грузом», использовалось обучающимся на практике, обучающий должен уходить от простой и безальтернативной констатации фактов. Его роль заключается в создании, вместе с обучающимися, условий, при которых знания на уровне «doxa» (преподносимые, как некая данность, не подвергающиеся проверке, считающиеся само собой разумеющимися, как общепризнанная истина) заменяются знаниями на уровне «logos» (полученными опытным путем либо путем логических рассуждений самих обучающихся). Об этом же писал и П. Бурдьё в своей статье «Университетская докса и творчество: против схоластических делений» [51]. «Полезное» знание может быть получено только путем проб и ошибок, за которые педагог не наказывает, по крайней мере, не настолько «сильно», чтобы обучающийся в дальнейшем боялся экспериментировать, пробовать нетрадиционные пути решения задач и т. п. Проблематизация образовательного процесса приводит к расширению лимит-ситуаций обучающихся и ответной выработке соответствующих лимит-действий. Содержание программы образования «постановка проблемы» составляется и организуется, опираясь на взгляды обучающихся на мир и их личный жизненный опыт. Истинное образование требует истинного общения – коммуникации, постоянного общения с обучающимися не в форме монолога, который ведет обучающий, а в форме дискуссионного обсуждения, диалога (по П. Фрейре и др.), дискурса (по Б. Бернштейну и др.) или диалогического дискурса (в нашей интерпретации).

На основе всего сказанного в рамках данного подраздела, представим

перечень рекомендаций по организации и структурированию учебных программ, которые, на наш взгляд, могут послужить основой для разработки социально-педагогических технологий, эффективных с точки зрения формирования габитусов свободы и творчества. А именно:

1. Выстраивать содержание программы не от простого к сложному, а от абстрактного к конкретному;

2. Придерживаться не последовательности «накопления знаний», а последовательности преодоления человеком своих «центраций», преодоления «консервации» средств мышления, задающих точку зрения и модель мира. Подобного рода преодоления имеют результатом объективацию собственной точки зрения и модели мира обучающегося, объективацию оснований и границ его опыта, их вынесение во вне и превращение в предмет работы (как у П. Фреyre: расширение «лимит-ситуаций»);

3. Нацеленность на расширение сознания посредством специальных методов и приемов, способных вызвать трансформацию когнитивного кода.

Если мы хотим, чтобы в образовательном процессе формировались габитусы свободы и творчества, необходимо, чтобы педагогическая деятельность была дифференцированной (то есть учитывала различия когнитивных и речевых кодов, связанные с отличиями социального и образовательного опыта и спецификой предшествующего педагогического труда) и, следовательно, – разъясняющей. Уже упоминаемый на страницах данной монографии Ф. Перрену, в одной из своих книг под названием «Организация работы – ключ к дифференцированной педагогике» отмечает, что несмотря на то, что важнейшей целью образования является усвоение обучающимися «общего ядра» того или иного учебного предмета, той или иной дисциплины, при этом необходимо «уважать различия» самих обучающихся, которые, приходя в одно учебное заведение, заходя в одну аудиторию (учебный класс) могут иметь кардинально отличающийся социальный, культурный, гражданский опыт. Именно поэтому педагогика должна быть «дифференцированной», учитывать социальные, культурные и другие различия обучающихся. По мнению ученого, дифференцированная педагогика не является чем-то сказочным и нереализуемым. Однако на наш взгляд, она требует иной организации работы, другого способа подготовки педагогов, иных схем проведения занятий, иного подхода к управлению учебным заведением, иной оценки учебных ситуаций. И все это – не сложнее, чем традиционное обучение. Просто нужна особая организация работы с обучающимися. И каждому педагогу под силу организовать эту работу так, чтобы каждый учился лучше. Для этого учителям и преподавателям

необходимо пройти переподготовку по совершенствованию навыков индивидуальной и коллективной работы с обучающимися, что позволит двигаться в направлении более справедливого и эффективного образования [513, с. 4–6].

«Особая организация работы с обучающимися», о которой писал Ф. Перрену, на наш взгляд, достаточно подробно описана П. Фрейре, на которого мы неоднократно ссылались выше. По мнению ученого, многие планы образовательной политики государства проваливаются именно потому, что авторы образовательных программ составляют их в соответствии с личными взглядами на реальность, не принимая во внимание опыт «человека-в-ситуации», для которого эти планы предназначены.

Проблема в том, что выходцы из разных социальных групп, слоев обладают разным набором лимит-ситуаций и лимит-действий, и с этими разными наборами они приходят в одно и то же учебное заведение. Следовательно, их шансы на развитие критического мышления, преобразовательного (творческого) потенциала могут существенно отличаться. И функция образования как социального лифта, его роль «выравнивателя» социальных шансов заключается не только в том, чтобы усадить за одну парту выходцев из разных социальных слоев. Считается, что, если это произошло, значит институт образования выполнил свою функцию, а дальше все зависит от самих обучающихся, их интеллекта, способностей и т. п. Такое мнение, на наш взгляд, является глубоко ошибочным. Особая миссия образования заключается в когнитивном подтягивании тех обучающихся, которые в этом нуждаются, чей предшествующий образовательный и социальный опыт, как и предшествующий педагогический труд, не обеспечили их расширенными когнитивными кодами.

Самая большая ответственность в этом непростом деле ложится на плечи обучающихся, а успех, результативность образовательного процесса зависит от его способности: а) оценить потребности обучающихся; б) предложить такие виды деятельности на занятии, которые их удовлетворили бы; в) найти необходимые для этого средства.

В целом, обучающийся должен стремиться создавать такие условия, чтобы обучающиеся, которые являются носителями расширенных кодов и обладателями когнитивной стратегии высокой степени гибкости и независимости, «подтягивали» до своего уровня тех, чей когнитивный код менее развит. Препятствием такому «подтягиванию» может стать чрезмерная строгость педагога, которая, мягко говоря, не способствует расширению когнитивных кодов.

Какими бы продуманными не были учебные программы, какими бы разнообразными не были методы обучения, все это приводится в движение

действиями педагога, в частности, его речью, а точнее дискурсом. Немного перефразируя высказывания П. Фрейре, отметим, что «озабоченность» структурой и содержанием программы обучения в действительности является «озабоченностью» содержанием диалога и структурой педагогического дискурса. Именно поэтому в следующем подразделе мы обращаемся к вопросам, связанным со спецификой организации и структурирования педагогического дискурса, считая ответы на эти вопросы принципиально важными с точки зрения разработки эффективных социально-педагогических технологий.

3.4.3. Структурирование и организация педагогического и аудиторного дискурсов

Посредственный учитель излагает.
Хороший учитель объясняет.
Выдающийся учитель показывает.
Великий учитель вдохновляет.

У. А. Ворд

Несмотря на то, что происходящие социальные трансформации влекут за собой смену образовательных парадигм, подходов, целей и задач, есть один факт, который остается неизменным и неоспоримым: качество образования напрямую зависит от качества преподавания. Основная задача, стоящая сегодня перед учебными заведениями, заключается в создании условий для активации внутренних резервов и саморазвития личности. Человек становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности благодаря помощи педагога (учителя, преподавателя), который учит умению приобретать знания, формирует принципы мышления и мировосприятия. В этом, на наш взгляд, заключается роль педагога, не только как субъекта образовательного процесса, но и как субъекта социальных изменений.

Как бы сильно не расходились взгляды ученых по поводу того, какой должна быть программа обучения, все они абсолютно солидарны в одном: «истинное» образование осуществляется в социальном взаимодействии и требует истинного общения – коммуникации. В этой связи П. Фрейре подчеркивает значимость диалога учитель-ученик. Причем, по мнению ученого, диалогический характер образования начинается не тогда, когда учитель встречается с учениками и начинает обсуждать ту или иную

проблему, а тогда, когда он перед встречей продумывает то, о чем будет вести разговор, на чем будет расставлять акценты. По сути, получается, что речь идет, скорее, о дискурсе, чем о диалоге. Ведь обучающий заранее продумывает, какие проблемные моменты он будет освещать, «выпячивать» для дальнейшего совместного с обучающимися обсуждения. Получается, что образование имеет не столько диалогический, сколько дискурсивный характер. Именно об этом пишут П. Бурдые и Б. Бернстайн, и многие другие ученые, особенно представители социолингвистики.

Результатом всех объективных отношений, которые складываются в любом социальном пространстве, оказываются отношения символической власти, проявляющиеся во взаимодействии в форме риторических стратегий, то есть в языковой (лингвистической), а точнее – дискурсивной форме. Целью педагогических дискурсивных стратегий является «создание фасада объективности» образовательного процесса (в частности, объективности транслируемых знаний и информации, объективности оценивания работы обучающихся). Эти стратегии, а главное – результаты их реализации, будут зависеть от равновесности символических сил между различными полями (в данном случае, полями обучающего и обучающихся или педагогическим и ученическим (студенческим) полями) и от особых ресурсов этих полей, которые гарантируют различным участникам принадлежность к этим полям [48, с. 381]. Мы видим, по крайней мере, две интерпретации этого утверждения, автором которого является П. Бурдые.

Во-первых, каждый учитель или преподаватель, готовясь к лекционному или другому занятию и проводя это занятие (специально или не специально), будет подбирать материал и структурировать текст таким образом, чтобы сделать акценты на определенных моментах, которые он считает наиболее значимыми, важными и т. п. Если кто-то из обучающихся обладает достаточным опытом или владеет информацией (которой очень доверяет, считает в высокой степени достоверной), он может поставить под вопрос утверждения, артикулируемые педагогическим дискурсом, усомниться в их истинности. В таком случае, стратегия педагога может не сработать, если педагог, в свою очередь, не найдет достаточно убедительные контраргументы. Безусловно, с точки зрения результативности образовательного процесса, формирования габитусов свободы и творчества, такая борьба точек зрения обязательно должна иметь место, практиковаться в образовательном процессе (во избежание навязывания доксы), что является весьма продуктивным. Однако далеко не всегда могут быть созданы условия, необходимые для того, чтобы обучающийся имел возможность высказывать свою точку зрения, ставя под вопрос то, о чем вещает обучающий. Эти условия создаются (либо

не создаются) особой организацией образовательной среды, о чем шла речь в одном из предыдущих подразделов.

Во-вторых, реализация педагогической стратегии или замысла может зависеть не только от информационных ресурсов, которыми обладает обучающийся, но и от когнитивных, то есть от того, насколько ему понятно все то, о чем говорит обучающий. Чем меньше он понимает, тем меньше ставит под сомнение слова и доводы обучающего, тем более сильным становится символическое насилие, тем больше вероятность навязывания точки зрения обучающего. Если обучающийся стремится получить высокие баллы, скорее всего он будет вынужден просто заучить то, о чем говорил обучающий. В результате имеем «эффект складирования», о котором писал П. Фрейре, давая разъяснение «банковской концепции» образования. В такой ситуации ни о каком развитии критического мышления и творческого потенциала и речи быть не может. Если же мало понимающий педагога обучающийся не будет стремиться заучивать тот материал, который предлагается педагогом, он обречен на неудачи в образовании.

На самом деле, разговор о дискурсе был начат нами еще в предыдущем подразделе, как только мы переключились на когнитивно-лингвистический аспект преемственности в образовании. И сказано уже немало. Однако на этих страницах мы хотим сделать акцент именно на особенностях структуры и структурирования педагогического дискурса и организации аудиторного дискурса.

Анализ многочисленных научных трудов и публикаций на тему дискурса показывает, что педагогический дискурс может трактоваться двояко:

(1) полагание дискурса в тексте (имеется в виду его текстуальная «судьба», управляющая восприятием читателя или слушателя и реализующая на нем свои «программирующие возможности» [291, с. 20]), а с технологической точки зрения представляется важным рассмотрение особенностей структуры педагогического дискурса с целью определения принципов структурирования;

(2) как форма социальной практики⁷ (речь идет не столько о собственно педагогическом, сколько об аудиторном дискурсе, поскольку социальная практика порождается только во взаимодействии, в котором участвует, как

⁷ В данном случае под *социальной практикой* понимается, с одной стороны, совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения в процессе образовательной коммуникации, а с другой стороны, – вид деятельности, направленный на приобретение субъектами образовательного процесса (обучающими и обучающимися) позитивного социального опыта.

минимум, две стороны (в нашем случае с одной стороны – обучающий, с другой – обучающиеся), а с технологической точки зрения имеет смысл рассмотреть особенности и принципы организации аудиторного дискурса.

Педагогический дискурс, его структура и принципы структурирования. Итак, начнем с вопроса, касающегося структуры педагогического дискурса: какой должна быть эта структура, чтобы способствовать реализации принципов развития (когнитивного; полихромантности мышления; «бинокулярности» интеллектуальной деятельности и др.), формированию габитусов свободы и творчества. Или же, наоборот, какой она не должна быть, чтобы не создавать барьеры для реализации этих принципов.

В подразделе 2.1.4 под названием «Педагогический дискурс и революция в образовании» мы писали о социокультурных эффектах педагогического дискурса, проявляющихся, как на индивидуальном, так и на социально-групповом и общесоциальном уровнях, подчеркивая, что эти эффекты отражают способность педагогического дискурса влиять на социальную реальность (способствуя воспроизводству культуры и/или социальной структуры, социальных неравенств и отношений), а также способность педагога быть субъектом социальных изменений.

Педагогический дискурс обладает личностно-развивающим потенциалом. Воздействуя на когнитивном уровне, он становится средством обеспечения условий активации внутренних резервов личности, ее успешного социально-профессионального становления и т. п. Однако педагогический дискурс может способствовать этому процессу и препятствовать ему. Положительная или отрицательная направленность влияния педагогического дискурса регламентируется его структурой. Поэтому вопросы организации, проектирования и структурирования педагогического дискурса с целью совершенствования дискурсивных практик, операций и приемов, представляются весьма актуальными с точки зрения обеспечения высокого качества образования.

В связи с неизученностью особенностей структурирования современного педагогического дискурса, имеющего место в системе отечественного образования, трудно конкретизировать, какой именно должна быть его структура, чтобы максимально способствовать когнитивному, всестороннему развитию личности. Научных трудов на эту тему, которые опирались бы на данные реальных исследований педагогического дискурса, очень мало (Т. Ежова, А. Липаев, Мухаммад Халид Иннаят Али, А. Полонников, С. Сивуха и др.) [122; 223, 290, 291, 327]. Хотя знакомство с содержанием этих

немногочисленных работ позволило вывести некоторые предпосылки для дальнейших размышлений в данном направлении.

Каждый завершённый акт коммуникативного взаимодействия имеет свое «начало», «середину» и «конец», что, вроде бы, дает основания сделать вывод о его структурированности. Хотя, некоторые ученые с этим выводом не совсем согласны. В частности, Д. Р. Серль отмечает, что кружка пива тоже имеет «начало», «середину» и «конец», однако это не означает, что акт поглощения ее содержимого – структурированный акт.

Что касается социального взаимодействия и коммуникации, то в целом ученые сходятся во мнениях относительно того, что все коммуникативные акты можно дифференцировать по степени строгости и четкости их структуры.

Дискурс, как особая «разновидность» коммуникативного действия, а точнее – инструмент этого действия (имеющий письменную или устную форму), представляет собой не просто текст, а актуально произнесенный текст. Порождение дискурса является одной из составляющих двуединого процесса порождения/восприятия текста, лежащего в основе коммуникации. Любой текст, независимо от его содержания, передает какую-либо информацию реципиенту. Автор, «порождающий» текст, определенным образом распределяет в нем информацию. В последние годы вопросы распределения информации в тексте обсуждаются в контексте проблематики прагмалингвистики, когнитивной лингвистики и теории информационных структур (Т. А. ван Дейк, Е. Кубрякова, М. Олешков и др.).

По Т. А. ван Дейку, текст – это сложный коммуникативный акт, осуществляемый с определенными целями и следствиями, следовательно, и распределение информации в тексте согласуется с этими целями и следствиями. По сути, вопросы распределения информации в тексте, теснейшим образом связаны с вопросами его структурирования и функциональностью структуры текста. Специалисты в области лингвистики подчеркивают, что распределение информации в любом тексте, по сути, имеет когнитивно-дискурсивный характер. В связи с этим выделяется три основные функции распределения информации в тексте/дискурсе:

- когнитивную;
- прагмастилистическую;
- текстообразующую (объединяющую характеристики как когнитивной, так и прагматической функций) [252, с. 71].

Когнитивная функция связана с оперированием знаниями в процессах построения и интерпретации текста. В самом общем представлении когнитивная функция отвечает требованию интерпретируемости текста, которое некоторые ученые (Н. Энквист и др.) считают одним из главных,

наиболее фундаментальным условием успешной коммуникации (различая четыре основных компонента коммуникативно успешного текста: грамматичность, приемлемость, уместность и интерпретируемость) [478, с. 19]. Согласно когнитивной функции, автор строит текст в ориентации на аудиторию (адресатов или получателей, слушателей или читателей), на понимание этого текста аудиторией. Для того, чтобы достичь понимания, информация должна распределяться с учетом имеющегося «субъективного» опыта адресатов. Так, американский психолог Джордж Миллер (1920 г. р.) отмечает, что один из простейших способов передать новую информацию – задать ее в отношении к чему-то уже известному. При этом известная информация является «включенной» в информационный тезаурус ее получателя. Известной становится и та информация, которая передана в предшествующем фрагменте текста. По мнению Д. Миллера, гармоничное сочетание новой информации с уже известной является базисным принципом построения концепта текста, как в процессах его понимания, так и продуцирования. Когнитивная функция распределения информации в тексте по принципу дифференциации на «известную» и «новую» является отражением общего принципа усвоения знания: «Новые знания усваиваются апперцептивно, путем соотнесения со старыми» [219, с. 250–251].

Фактически, любое разделение, «разведение» информации в тексте облегчает понимание не только самого сообщения, но и целого комплекса дополнительных смыслов. В условиях образовательной коммуникации осознание необходимости такого «разведения» послужило предпосылкой обязательного структурирования содержания урока, лекционного, семинарского или практического занятия и обязательного представления структуры занятия вниманию обучающихся в виде плана.

Как и любой текст, дискурс обязательно имеет структуру, однако он может быть слабо или сильно структурированным. Основные отличия слабо структурированного и сильно структурированного дискурсов представлены в таблице 3.1, приведенной ниже.

Примером наименее структурированного типа дискурса может послужить повседневное бытовое общение. Дискурсы, порождаемые образовательной коммуникацией (в рамках урока, лекционного, семинарского, практического занятия и т. п.), лингвисты относят к наиболее структурированным, наряду с судебными и телевизионными дискурсами [496, с. 85]

По Д. Серлю, единицей общения является не слово, не отдельный символ (буква, жест и т. п.), а «иллокутивный акт», то есть тот, который имеет четкую коммуникативную и смысловую направленность (утверждение, вопрос, приказ, просьба и т. д.). Ученый подчеркивает, что совершение иллокутивного

**Слабо структурированный и сильно структурированный дискурсы:
результаты сравнения**

№ n/n	Типы дискурса	
	Слабо структурированный	Сильно структурированный
1.	минимум речевых ограничений	максимум речевых ограничений
2.	относительно свободная смена коммуникативных ролей	относительно фиксированная смена коммуникативных ролей
3.	большая обусловленность непосредственным контекстом	меньшая обусловленность непосредственным контекстом
4.	примат локальной организации	примат глобальной организации
5.	целей много, и они обычно имеют локальный характер	целей немного, и они обычно имеют глобальный характер

акта относится к тем формам поведения, которые обязательно регулируются правилами: «...Такие действия, как задавание вопросов или высказывание утверждений, регулируются правилами точно так же, как подчиняются правилам, например, базовый удар в бейсболе или ход конем в шахматах...» [326, с. 152–153]. Очевидно, что любой дискурс состоит именно из иллокутивных актов. А с учетом того, что совершение каждого из этих актов подчинено определенным правилам (для того, чтобы цель была достигнута), по идее, должны существовать и правила структурирования дискурса.

Аналитическая и проектная деятельность в масштабах такого объекта, как образовательная коммуникация, требует более четкого определения понятия структуры дискурса на уровне модели. Основными структурными единицами дискурса считаются коммуникативный акт (простое единичное коммуникативное действие), коммуникативный ход (макроакт, способствующий достижению основной цели коммуникации), обмен, трансакция (захват внимания, передача информации, включение яркой речи на этапе завершения контакта с целью ее фиксации в памяти адресатов) [205, с 200–202; 252, с. 98–99]. По мнению М. Л. Макарова, М. Ю. Олешкова и некоторых других ученых, модель дискурса должна строиться на интеракционной основе с учетом факторов инференционной интерпретации, коллективной интенциональности и принципа интересубъективности. При этом отличительными чертами дискурса являются его связность (когеренция), а также метакоммуникативная самоорганизация.

Итак, важнейшие качественные характеристики дискурса (которые, в то

же время, являются его отличительными чертами) – это связность, самоорганизация и предсказуемость. Такое качество, как *связность*, не требует тщательных пояснений. Что же касается *самоорганизации*, то, как считают некоторые специалисты дискурс-анализа, для дискурсивных текстов (как письменных, так и устных) вполне нормальным является взгляд со стороны, то есть дискурс по поводу самого дискурса или *метакоммуникация*. Большинству людей, часто выступающих на публике, PR-менеджерам и другим специалистам в сфере коммуникационных технологий, хорошо известны коммуникативные ходы, приемы и методы, направляющие и меняющие ход общения. Некоторые правила ведения дискурса усвоены путем личного опыта, но большинство из них обычно подхватывается из специальной научной литературы, в которой на сегодняшний день нет недостатка.

Для дискурса характерна *предсказуемость* возможных путей его продолжения. Предшествующий элемент в последовательности языковых выражений, как правило, обуславливает, *предписывает* набор возможных вариантов следующего за ним элемента наиболее рекуррентных, стабильных, вызывающих устойчивые когнитивные реакции коммуникативных структур [326, с. 9]. Следует подчеркнуть, что в естественном (бытовом, повседневном) общении путей продолжения дискурса намного больше (вплоть до неисчислимого количества), тем не менее, и в данном случае, с той или иной долей сомнения, можно определить наиболее вероятные.

В качестве элементов, структурирующих дискурс, мы выделили следующие: кванты дискурса и интонационные единицы. С одной стороны, эти элементы позволяют структурировать дискурс, а с другой – вычленение этих элементов позволяет осуществить анализ дискурса.

Как известно, *квант* (понятие, зародившееся и наиболее активно употребляемое в физике) – это частица или квазичастица, соответствующая полю взаимодействия неограниченного количества похожих частиц. Физики говорят о квантах, как о «частицах возбуждения» или просто «возбуждениях» соответствующих полей. С позиции наук, изучающих дискурс, *квант* может пониматься аналогичным образом: как некое слово, фраза, предложение (возможно, но не обязательно, скрывающее за собой какой-то яркий образ), нацеленные на возбуждение сознания аудитории и навязчиво повторяемые с определенной периодичностью. Данная аналогия представляется вполне оправданной применительно к анализу структуры дискурса, в силу того, что он порождается как бы толчками, пульсациями. Течение дискурса не похоже на плавное течение реки, в то же время, его нельзя сравнить с внезапными и резкими порывами ветра. Наиболее успешная ассоциация – течение крови

по артериям: четко выделяются кванты, но границы толчков очень обтекаемы, практически, незаметны.

Помимо квантов, структурирующими единицами дискурса и, в то же время, единицами его анализа являются *интонационные единицы*. На фоне единого интонационного контура дискурса могут выделяться обертоны и полутона (соответственно, повышения и понижения тональности голоса); интонационные ударения на словах, словосочетаниях, которые адресант хочет выделить; паузы и др.

Все сказанное касается и педагогического дискурса, который, как мы писали в самом начале, имеет довольно четкую структуру. При этом *педагогический дискурс* понимается нами как целостное социально-коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии обучающего и обучающегося с помощью образовательных текстов и других знаковых комплексов в рамках организованной учебно-педагогической ситуации (урок, лекция, семинарское/практическое занятие, тренинг и т. п.).

Интерес к изучению языка (речи), как социально-лингвистического феномена, объединяющего когнитивные особенности его «носителя» и дискурсивные параметры, отражен в результатах научной деятельности отечественных и российских ученых Ф. Бацевича, Л. Безуглой, А. Беловой, И. Бехты, В. Карасика, В. Козловского, О. Кубряковой, А. Литовченко, М. Макарова, М. Полужина, А. Приходько, О. Селивановой, И. Шевченко и др.

Разработке проблематики проектирования и структурирования педагогического дискурса посвящены труды некоторых западных ученых (Б. Бернштейна, Дж. Таф и др.), а также немногочисленные работы отечественных ученых и представителей ближнего зарубежья (А. Габидуллиной, Т. Ежовой, Е. Заир-Бека, А. Полонникова).

С опорой на труды перечисленных выше авторов, а также некоторых других ученых, занимающихся изучением иных институциональных и/или профессиональных дискурсов (например, политического дискурса или PR-дискурса и прочих) [193; 316], представим перечень основных постулатов педагогического дискурса, выведенных нами по аналогии с PR-дискурсом:

- педагогический дискурс всегда сопряжен с той или иной коммуникативной стратегией или интенцией;
- педагогический дискурс имеет некий «интерфейс», представленный определенными смыслами, идеями, образами, ценностными ориентациями, идеологией и т. д., которые он обязательно репрезентирует (иначе он не был бы «дискурсом»);
- у педагогического дискурса, как и у любого другого (медиа-дискурса,

PR-дискурса, политического дискурса и прочих), имеется невидимый план, к которому относятся контексты, подоплека, потенциалы;

– педагогический дискурс, как и PR-дискурс, несет в себе определенный эмоционально-энергетический заряд, обладает социальной и психологической энергией;

– педагогический дискурс включен в широкое пространство культурно-исторических коммуникаций, включающих диалог различных культур, поколений, учебных и научных дисциплин и др.

Отталкиваясь от этих постулатов, педагогический дискурс можно представить в виде сложно структурированной многомерной модели, включающей следующие проекции:

1) интенциональную (коммуникационный проект, цели и задачи коммуникации);

2) актуальную («здесь-и-сейчас» дискурса; практическая реализация коммуникационного проекта в живой деятельности, имеющей знаково-символический характер);

3) виртуальную (ментальные механизмы передачи и восприятия смысловых единиц коммуникации, включая ценностные ориентации, способы идентификации, репертуары интерпретаций и другие ментальные операции);

4) контекстуальную (расширенное смысловое поле с привлечением социокультурных, исторических и иных контекстов, таких, как место действия и атмосфера (соответственно, внешняя и внутренняя среды коммуникации); сценографический контекст (исполнительское решение коммуникационного проекта); информационные продукты, представляемые аудитории (видеоматериалы, данные исследований и т. п.));

5) социально-психологическую, пронизывающую все другие проекции, дающую им определенный эмоциональный заряд;

6) «осадочную» (отражение всех названных выше проекций «на бумаге», в частности, в учебниках, текстах лекций, а также в конспектах обучающихся).

Педагогический дискурс (как и любой другой) имеет свои глубинные «ментальные пласты», на уровне которых происходит переплетение смысловых образований, составляющих контентное ядро сообщения. Этот «узел» смысловых образований, посредством коммуникативного воздействия обучающего, может «внедриться» в смысловой строй ментальных структур обучающихся, формируя определенные ожидания, представления, мировоззренческие и поведенческие установки. Подчеркнем, *может* внедриться, однако происходит это не всегда, а только в том случае, если удачной окажется операция по взаимной «настройке» двух основных

ментальных структур, вступающих во взаимодействие в процессе образовательной коммуникации – обучающего (отправителя сообщения, «донора» смыслов) и обучающихся (получателя сообщения, «реципиента» смыслов).

Дело в том, что ментальные структуры обучающего и обучающихся имеют разный когнитивный, метакогнитивный и интенциональный опыт, а следовательно, отличаются «своими» узлами смысловых образований

Целый ряд ученых, занимавшихся и занимающихся исследованием ментальных структур (Л. Гуревич, Н. Копосов, Л. Репина, В. Шкуратов и др.) под «узлами смысловых образований» (или просто «смысловыми узлами») понимают следующее [419, с. 12–15]:

- а) способы обозначения и оценки феноменов и процессов социальной реальности (символизация и ценностная ориентация);
- б) способы интерпретации феноменов и процессов социальной реальности (мировоззрение);
- в) способы (само)идентификации (самоопределение);
- г) способы достижения целей (образ действия).

Образно выражаясь, если взаимная настройка ментальных структур обучающего и обучающихся произошла, возникает «эффект резонанса», а другими словами – адекватности восприятия в форме взаимопонимания и усиления обратной связи [154, с. 18; 316, с. 33].

Смысловые узлы ментальных структур образуют когнитивные «ансамбли», настроенные на тот или иной способ восприятия и осмысления реальности. Для обозначения такого рода ансамблей мы используется термин «когнитивная решетка».

В. М. Русакова определяет *когнитивную решетку (КР)*, как систему ментальных фильтров предпочтения (мировоззренческих, концептуальных, образно-символических, перцептивно-чувственных и др.), на базе которых формируются те или иные образы мира и поведенческие установки. Кроме того, исследовательница отмечает, что мировидения, мировосприятия, а также образцы поведения определяются характерными особенностями или типами структурных компонентов когнитивной решетки [316].

Базовыми компонентами когнитивной решетки являются следующие:

- 1) типы рациональности (классический, неклассический, постнеклассический)⁸;

⁸ 1) *Классический тип рациональности* характеризуется следующими чертами: *монизм* (представление о том, что существует некая единая первопричина, она же – первоначало бытия); *логоцентризм* (представление о принципиально иерархическом

2) типы ценностных ориентаций и соответствующие им типы ожиданий (традиционный, рыночный и др.);

3) концептосфера – совокупность концептов (за которыми стоят понятия), в том числе, фреймов (сложных концептов), как смыслообразующих ментальных единиц;

4) архетипы, лежащие в основе сюжетостроения (нарратива) передаваемого сообщения.

В дискурсе любого публичного выступления, в том числе, и в педагогическом (и/или аудиторном) дискурсе, во взаимодействие вступают две когнитивные решетки:

КР-1 – передающего сообщение (в нашем случае – обучающего), представляющая собой модель смысловой констелляции, которая подлежит трансляции и внедрению в ментальные структуры реципиента;

КР-2 – получающего сообщение (в нашем случае – обучающихся), то есть той адресной аудитории, которая либо сопротивляется производимой в процессе коммуникации смысловой интервенции, либо видоизменяется под ее воздействием.

В. Русакова подчеркивает, что в случае, если коммуникатору не удастся перестроить КР-2 в соответствии со структурой КР-1 – транслируемые смыслы не «пробиваются» к сознанию аудитории и, следовательно, не вызывают у нее состояния их внутреннего принятия.

На наш взгляд, процесс настройки когнитивных решеток будет существенно упрощен, если он будет не односторонним. То есть, в случае

устройстве мира); *телеологизм* (представление о существовании некоей цели, изначального проекта, замысла, в соответствии с чем разворачивается ход мировой истории и конкретные события). 2) *Неклассический тип рациональности* обладает чертами, альтернативными классической рациональности: *плюрализм; автономность; альтернативность*. 3) *Постнеклассический тип рациональности* опирается на принципы *ризомы, сети, синергизма*.

Принцип ризомы, как принцип мышления и принцип организации, предполагает методологический анархизм. Никакой из элементов той или иной сферы знания, ценностей, опыта, практических навыков, не может претендовать на роль главного, исходного, центрального, единственно правильного.

Принцип сети – это тип мышления, идеалом которого выступает сетевая модель коммуникации, его организация характеризуется особым типом связности – открытой горизонтальной и вертикальной мобильностью, преобладанием нестатусной коммуникации, самоуправлением и самоопределением.

Принцип синергетизма означает, что когнитивная структура ментальности постнеклассического типа не на порядок, стабильность и равновесие, а на неустойчивость, неравномерность, хаотичность.

образовательной коммуникации педагог и сам должен подстраиваться под аудиторию (под типы рациональности и ценностные ориентации, как и под концептосферу и архетипы), особенно на этапе знакомства и налаживания контакта. После того, как контакт налажен, расположение аудитории к принятию транслируемых смыслов будет более благосклонным.

Налаживание контакта, взаимное настраивание когнитивных решеток обучающего и обучающихся, осуществляется посредством особой организации аудиторного дискурса, о чем и пойдет речь далее. Подчеркнем, что в данном случае, мы не случайно используем термин «аудиторный дискурс» вместо употребляемого ранее «педагогический дискурс». Осуществив такую замену терминов, мы хотим показать, насколько важным, с точки зрения эффективности и результативности образовательного процесса, является взаимное настраивание, взаимное изменение когнитивных решеток обучающего и обучающихся, особенно ввиду того, что современное образование должно быть субъект-субъектным.

(2) *Особенности организации аудиторного дискурса.* Результативность образовательного процесса, связываемая нами с формированием габитусов свободы и творчества, не может быть предопределена исключительно структурой педагогического дискурса. Существенное влияние на ход, промежуточные и конечные результаты образовательного процесса, оказывают сформировавшиеся, относительно устойчивые модели аудиторного дискурса, которые считаются само собой разумеющимися и нейтральными, а поэтому незаметными, по крайней мере, для обучающихся. Обсуждению этих моделей и поиску наиболее действенных из них, эффективных с точки зрения глобальных и локальных целей образования, и пойдет речь далее.

Считаем необходимым еще раз заострить внимание на критериях разграничения понятий педагогического и аудиторного дискурса, хотя очевидно, что они очень тесно переплетаются. Не менее очевидным является и то, что понятие «аудиторный дискурс» представляется более широким, включающим в себя как дискурс обучающего (педагогический дискурс), так и дискурсы обучающихся. Педагогический дискурс (наиболее ярким примером которого является классическая лекция), в отличие от аудиторного, имеет более четкую и жесткую, предзаданную структуру. Аудиторный дискурс более гибок и динамичен, открыт к моментальным и ситуативным преобразованиям и представляет собой «живой» процесс коммуникации. На наш взгляд, наиболее полное определение *аудиторного дискурса* было предложено Мухаммадом Халидом Иннаятот Али, который определяет данный феномен образования, как *актуализированную в условиях*

аудитории действительность, проявляющуюся в эксплицитных (вербальных и невербальных), так и в имплицитных коммуникативных средствах межличностного взаимодействия [223, с. 5]. Несмотря на то, что данное определение выведено и предложено вниманию научной общественности филологом, по своей сути оно очень близко к социологическому пониманию аудиторного дискурса, в основе которого – социальное взаимодействие.

Актуальность научного исследования аудиторного дискурса, в том числе и со стороны социологии, заключается в том, что результаты такого исследования могут послужить основой для моделирования оптимальных дискурсивных схем, с помощью которых становится возможным управление образовательно-коммуникационными процессами, направление их на конкретный результат. Эти схемы выстраиваются на основе зависимости проявления творческого потенциала обучающихся от дискурсивных практик обучающего и характера взаимодействия между ними. Результаты исследования аудиторного (как и собственно педагогического) дискурса, рассмотренного с позиции субъект-субъектного взаимодействия (речевого взаимодействия) в образовании, могут послужить основой для разработки программ педагогического образования, повышения квалификации педагогов, овладения ими дополнительными коммуникативно-речевыми ресурсами, позволяющими повысить результативность работы с обучающимися.

Традиционная модель аудиторного дискурса (в идеале) имеет либо форму монолога (типичный пример – классическая лекция), либо форму, представленную следующей схемой: «вопрос обучающего – ответ обучающегося – оценка ответа обучающим» [463, с. 21]. Полноправным инициатором и монопольным руководителем коммуникации является педагог. Он может говорить, когда ему вздумается и столько, сколько посчитает нужным, в то время как обучающиеся говорят и выполняют другие действия только с разрешения обучающего. Обучающий может прерывать речь обучающегося, если ему кажется, что тот говорит не по теме (игнорируя тем самым точку зрения обучающегося). Он может давать оценку ответам и действиям обучающихся, единолично определяя, что является «правильным», а что таковым не является. Как очень точно замечает В. Дудина, даже способ вопросно-ответной коммуникации, кажущийся достаточно эффективным с точки зрения проверки знаний, не снимает проблемы несвободного, «подчиненного» положения обучающихся. По мнению исследовательницы, чаще всего вопросы обучающего нацелены на то, чтобы получить предсказуемый ответ (который обязательно должен совпадать с каким-то общепризнанным мнением или, по крайней мере, с мнением самого

обучающего, в противном случае, он будет квалифицирован, как неверный, и получит соответствующую оценку) [114]. Ошибочно полагать, что правильный ответ обучающегося свидетельствует о хорошем знании предмета. Возможно, он просто усвоил «правила игры» и точно знает, что именно от него хочет услышать обучающий, а поэтому именно так и отвечает, чтобы быть высоко оцененным, поскольку для традиционного аудиторного дискурса считается само собой разумеющимся, что каждый вопрос имеет правильный ответ. Преподаватель всегда знает «правильный» ответ на все вопросы. Типичными для такой модели коммуникации являются несимметричные (неравноправные) отношения между обучающим и обучающимися, в рамках которых последние занимают пассивную позицию (объекта). Как считает целый ряд современных ученых и специалистов в области педагогики (А. Адольф, И. Алексашина, Д. Беляева, Е. Бодрова, А. Вербицкий, Ю. Кулоткин, А. Маркова, Д. Митина, В. Морозова, А. Орлов, Т. Пашкевич, В. Сериков, Е. Юдина и др.), такая форма коммуникации ограничивается процессами низшего когнитивного уровня, состоящего в простом воспроизведении информации и не более. Ни о каком рефрейминге, расширении когнитивных рамок, расширении «лимит-ситуаций» и «лимит-действий» и речи быть не может.

Другая (можно сказать – альтернативная) модель аудиторного дискурса – *дискуссионная*. Даже в рамках лекционного занятия всегда есть возможность поддерживать дискуссию, пусть даже в ущерб тщательным конспектам. Современный педагог должен стремиться не надиктовывать, а разъяснять, стараться добраться до уровня понимания, повлиять на когнитивные процессы. И тогда обучающиеся всегда смогут найти в обилии информации ту, которая является наиболее достоверной, точной, полной, ту, которая станет частью их знания и опыта. Дискуссионная форма педагогического дискурса ставит на одну ступеньку обучающего и обучающихся, выравнивает всех обучающихся друг перед другом. Каждый из них имеет право перенимать ведущее слово, высказывать (даже очень настойчиво) свою точку зрения. Такая форма аудиторного дискурса допускает, что обучающий тоже может чего-то не знать, в чем-то ошибаться. Каждая точка зрения имеет право на существование, может претендовать на истину, если подкрепляется разумной аргументацией. Обучающий может открыто призывать к возражению, высказыванию альтернативных взглядов, не боясь такого противостояния – это дает необходимую «закалку» обучающимся. На самом деле, поддерживать дискуссионную форму аудиторного дискурса намного сложнее, чем придерживаться традиционных методов проведения занятий. Для этого нужно обладать особым мастерством

модератора, которому необходимо учиться. Кроме того, не многие педагоги согласятся стать на одну ступень со своими «воспитанниками». Ведь находясь «на высоте», «на пьедестале» (по высказыванию П. Бурдые), возвышаясь, всегда легче выдерживать конкуренцию (особенно тогда, когда сомневаешься в своих силах), апеллируя к собственному авторитету, ученой степени, званию и т. п. Большинство педагогов уверено, что, если стать на одну ступень с обучающимися, можно потерять возможность влиять на них, и тогда обучающиеся ничего не будут делать. Однако опыт учебных заведений, практикующих методики развивающего обучения, согласно которым, как мы уже писали выше, педагог – не наставник, начальник или надзиратель, а старший товарищ, который заработал авторитет своими реальными поступками, а не званиями, свидетельствует об обратном. Типичными для дискуссионной модели коммуникации в рамках аудиторного дискурса являются симметричные (равноправные) отношения между обучающим и обучающимися, а также между всеми обучающимися (как членами одного коллектива).

Следует признать, что выравнивание статусов обучающего и обучающихся, безусловно, не снимает всех возможных проблем, которые могут усложнить образовательную коммуникацию. Как отмечают неоднократно цитируемые нами на страницах данной монографии французские ученые П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон, одной из самых трудноразрешимых проблем становится то, что преподаватель, пожертвовав ради качества образования многими символами и привилегиями своего статуса, не в силах лишиться своего последнего и самого мощного «козыря» – профессионального языка, который стал «частью» его габитуса. Ученые пишут: «...Логика академического института, базирующаяся на педагогической работе традиционного типа и гарантирующая «непогрешимость» мастера, выражается в ... тиранической строгости и разочарованном потакании, которое позволяет обучающему рассматривать все неудачи коммуникации, как неотъемлемую часть отношений, предполагающих плохое восприятие лучших сообщений худшими получателями» [459, с. 112]. Получается так, что обучающийся сам виноват в своих образовательных неудачах, в том, что он – «балбес» и еще не дорос до понимания мудрейших изречений обучающего. За счет своей полной или частичной недоступности пониманию обучающихся язык обучающего перестает служить инструментом коммуникации, а становится инструментом «магического заклинания» и навязывания. Вместе с тем внушается, навязывается смысл посылаемых сообщений, происходит, образно выражаясь, «зомбирование» обучающихся, полное подчинение их сознания в ущерб развитию свободы мысли, критического и творческого мышления.

Повторимся, «сложный язык» – не просто «визитная карточка» педагога, а часть его габитуса. С учетом этого, нужно понимать, что даже при большом желании обучающему довольно сложно избавиться от такой своей «особенности». Однако на самом деле, можно этого и не делать, тем более, с учетом того, что, как считают некоторые современные ученые, сложность языка педагога также проблематизирует образовательный процесс, как и инициирование конкретных проблемных ситуаций. А как мы помним, грамотно осуществленная проблематизация приводит к развитию самостоятельного, критического мышления. Более того, упрощение языка педагога может привести к примитивизации содержания транслируемого знания. Поэтому лучше не прибегать к упрощению, а вести тщательно продуманную разъяснительную работу с незнакомыми и непонятными для обучающихся словами (понятиями). Некоторые аспекты такой работы уже были нами освещены в предыдущем подразделе, однако только те из них, которые касаются возможных изменений учебных программ. Ниже будут рассмотрены вопросы, связанные с дискурсивными практиками разъяснительной работы педагога.

Сразу же хотим предупредить, что, с первого взгляда, может показаться, что тот материал, который будет изложен ниже, логичнее вписывается в проблематику структурирования и проектирования учебных программ, куда мы и хотели отнести его изначально. Однако более внимательный разбор вопроса вывел нас на проблематику педагогического и аудиторного дискурса, поэтому было принято решение представить этот материал в рамках данного подраздела. Хотя, на самом деле, грань между вопросами организации учебных программ (особенно скрытой учебной программы) и образовательного дискурса очень тонка и провести между ними демаркационную линию можно только теоретически.

Напомним, что важнейшим принципом организации образовательного процесса, не зависимо от ступени образования и специфики учебного заведения, является принцип преемственности (как методов, так и содержания образования), который, в свою очередь, реализуется с опорой на такие дидактические⁹ принципы, как систематичность и последовательность. Согласно первому из них, изложение учебного материала должно соответствовать внутренней логике изучаемой науки и, вместе с тем, отвечать

⁹ *Дидактика* – составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения. Дидактика вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков, формирования компетенций, определяет объем и структуру содержания образования.

возрастным и психологическим особенностям обучающегося. С принципом системности связаны важнейшие дидактические правила, которые считаются традиционными – обучать, переходя от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому, от легкого к трудному. Анализ современных трудов и публикаций, имеющих как прямое, так и косвенное отношение к социологии образования, показывает, что развивающее обучение требует изменения правил в отношении реализации принципа системности. В частности, предлагается двигаться не от простого к сложному, а от абстрактного к конкретному, с внедрением, помимо этого, в содержание обучения логики построения учебной задачи (об этом шла речь в предыдущем подразделе, когда мы в деталях описывали организацию учебной программы по принципу «тематической вселенной», согласно концепции «образования постановки проблемы» П. Фрейре). Однако в современной научной литературе по педагогике мы натолкнулись на описание еще одного способа организации содержания образовательных программ с помощью образовательного (аудиторного, дисциплинарного, педагогического) дискурса, который может расцениваться, как способствующий формированию системной и целостной знаниевой картины мира у обучающихся.

Как мы уже неоднократно писали, каждая учебная дисциплина, каждый учебный предмет имеет свои особые объекты, на которых акцентируется внимание обучающихся в процессе ее изучения [231; 233]. В качестве таких объектов могут выступать ключевые понятия. Через понятийный аппарат программа обучения может предлагать «образцы мира» и «образы», различные идентификационные модели. Отталкиваясь от этого тезиса, некоторые эксперты (Е. Князева, В. Лысенко, Л. Микешина, А. Попов, Ж. Симонова и др.) предлагают выстраивать программу обучения не из конкретных тем, а из «эпистем» [161; 203; 204, 293]. Такой подход к организации содержания программы обучения получил название «эпистемический». Эпистемический подход основан на использовании в образовательном процессе «эпистем», освоение которых предполагает актуализацию знаний, опыта, языковых способностей обучающихся, направлен на развитие его творческого потенциала и формирование оригинального индивидуального образовательного опыта (характеризующегося элементами новизны), ориентированного на практическую значимость в будущей социально-профессиональной деятельности обучающегося, а также в общественной и личной жизни.

Вообще, как известно, эпистема – один из основных терминов, используемых в философии М. Фуко, который трактуется, как структура, обуславливающая возможность определенных взглядов. Сторонники

эпистемического подхода подчеркивают, что эпистемы сопровождают человека на протяжении всей его жизни, однако редко кто раскрывает их содержание для себя с той глубиной и обстоятельностью, которая помогает человеку понять себя и мир. Раскрыть это содержание – задача образования. Согласно эпистемическому подходу в педагогике, «эпистема» – это проблемно-познавательная тема, концентрирующаяся вокруг центральных понятий, включающая в себя сведения из различных областей знания. На деятельностном уровне эпистему можно представить, как совокупность учебно-познавательных заданий, ориентированных на достижение общей цели всестороннего и целостного рассмотрения темы в социальном, культурном, историческом, политическом, эстетическом, религиозном, экологическом и других аспектах. При выполнении этих заданий должен делаться упор на личные знания и личный жизненный опыт обучающихся.

Рассуждая о том, как должен быть организован образовательный процесс, многие ученые противопоставляют две модели учебных заведений, условно обозначаемые, как «авторитарная» и «гуманистическая» [115; 202; 203; 203]. Подчеркивается, что в авторитарном учебном заведении удовлетворение познавательной потребности обучающегося происходит стихийно и реализуется далеко не в полной мере. Гуманистическое учебное заведение выдвигает проблему познавательной деятельности обучающихся на первый план, как связанную с развитием его творческих способностей. Образовательный процесс в таком учебном заведении ориентирован на формирование в сознании обучающегося целостного мировосприятия и системной картины мира. Следовательно, объектами изучения могут быть не «учебные предметы» – искаженные копии огромных массивов научного знания, носящих семантически размытые названия («физика», «химия», «биология», «история»), а проблемно-познавательные темы, или «эпистемы», для работы над которыми обучающим и обучающимся придется привлекать сведения из различных областей знания [203].

Для большей ясности приведем пример простой «эпистемы» под названием – «Дерево».

Очевидно, что понятие «дерево» связано не только с миром природы. Дерево можно рассматривать, как историко-культурный феномен, без которого невозможно представить жизнь человечества. Есть «дерево познания добра и зла», «дерево жизни», «мировое дерево», «генеалогическое дерево», «денежное дерево», можно быть «стройным как береза» и «крепким как дуб», «дрожать как осина» и мн. др. Перечисленные понятия прочно вошли в культуру письменного и устного общения. В литературе и искусстве, в культурологии и философии, в истории и эстетике они используются и как

символы, и как семантически неисчерпаемые образы-идеи (эйдосы). Кроме того, дерево выполняет определенные, очень важные функции, участвуя в производстве кислорода, например, а также служит материалом для производства многих вещей, без которых современный человек не представляет своей жизни (бумага, стройматериалы, предметы мебели и прочее). Эпистатический подход в образовании нацелен не столько на раскрытие какой-то конкретной темы, сколько на раскрытие многогранности конкретного понятия.

С опорой на принципы эпистемического подхода технологизация образовательного процесса предполагает создание проблемно-познавательного тезауруса, разработку стратегий познавательной деятельности как обучающихся, так и обучающихся. В сущности, каждое понятие можно представить, как «эпистему», содержащую в свернутом виде огромный пласт информации. Основная проблема и задача реализации эпистемического подхода на практике связана с выбором из всего множества понятий именно тех (а не иных) «эпистем», которые должны составить программу обучения. Предлагается особое ударение в учебных программах делать на эпистемы, связанные с универсальными (общечеловеческими) ценностями, такими, как права человека, жизнь, свобода, собственность, равенство, свобода слова, справедливость, свобода вероисповедания и т. п.

С нашей точки зрения, эпистемический подход в образовании довольно интересен. Однако на самом деле, есть большие сомнения относительно его полноценной реализации на практике. Вряд ли наше министерство образования решится реструктурировать базовые образовательные стандарты по принципу эпистем. И такая нерешительность вполне оправдана, с учетом того, что реализация эпистемического подхода в официальных программах обучения может привести к полнейшей путанице в голове обучающихся, которые будут знать многое обо всем, но ничего конкретного.

Вслед за М. Янгом, мы поддерживаем четкую дифференциацию ученых дисциплин в программах обучения, однако подход с эпистемами кажется нам весьма продуктивным. Безусловно, для формирования целостной картины мира необходима преемственность между всеми учебными предметами и дисциплинами, которая может обеспечиваться за счет эпистем, однако в нашем понимании – в первоначальном смысле данного термина, который закладывался в него Мишелем Фуко. По определению М. Фуко, эпистема – это *дискурс*-формирование (определяющее способ, которым мир представляется или «видится»). Отталкиваясь от такого определения, можно представить, что именно эпистемы составляют структуру скрытого куррикулума, который, как мы знаем, инкорпорирован в практики и тексты

образования. В то время, как официальный kurikulum может состоять из традиционных, привычных и обычных тем, межпредметная связь, ради формирования целостности картины мира, может обеспечиваться не на бумаге, а в коммуникации, посредством образовательного дискурса. Именно поэтому рассуждения об эпистемах в образовании были отнесены нами к проблематике проектирования (структурирования и организации) педагогического и аудиторного дискурса.

Например, педагогический дискурс может быть организован по принципу гипертекста (что предполагает наличие возможности переключения в любой другой текст, жанр и т. п.). Гипертекст называют «текстом третьего типа», который поддерживается новой культурой и отражает важнейшие признаки эпохи постмодерна. Главная характеристика гипертекста – возможность постоянных переходов (траверсалий) [252, с. 61] к другим семиотическим образованиям, с сохранением возможности возвращения в «исходную точку», к исходной теме. Некоторые ученые, в частности М. Олешков, А. Полонников и др., считают, что организация педагогического дискурса по принципу гипертекста является весьма продуктивной с точки зрения целостности и системности знаниевой картины, конструирующейся в результате у обучающихся. По принципу гипертекста предлагается организовывать не только актуальный устный педагогический дискурс, но и его (письменные) остаточные формы (учебники, конспекты лекций). Для этого электронные издания следует «насыщать» гиперссылками, а печатные – обычными перекрестными ссылками.

Рассуждая о структурировании и организации педагогического и аудиторного дискурса и о том, каким они должны быть, чтобы максимально способствовать реализации образованием его основных социальных функций (и прежде всего, функции социального лифта, «выравнивателя шансов»), считаем необходимым обратиться еще раз, однако совершенно с иной позиции, к проблеме преемственности предшествующего и последующего педагогического труда.

Ученический (студенческий) коллектив состоит из людей, имеющих за плечами разный образовательный и социальный опыт. В силу этого опыта, обучающему приходится для некоторых разжевывать чуть ли не каждое свое слово, на что тратится очень много времени, которое теряется впустую для тех обучающихся, чей предшествующий опыт позволяет понимать педагога чуть ли не с полуслова. В качестве оптимального решения данной проблемы некоторые ученые и специалисты в области педагогики предлагают придерживаться принципа противоположного принципу преемственности и совершать кардинальный разрыв с опытом абсолютно каждого

обучающегося. Такой принцип можно условно обозначить как «постмодерновая деструкция». Приемы и методы обучения, основанные на этом принципе, предполагают предельную проблематизацию процесса обучения, введение в состояние «когнитивного стопора» всей ученической (студенческой) аудитории. Примером такой проблематизации может послужить работа с очень сложными, неоднозначными, непонятными в одинаковой степени для всех (кроме, разве что, самого обучающего) текстами. Много таких примеров приведено в монографии А. Полонникова [291]. Автор вступает в полемику с теми теоретиками и практиками педагогики, которые критикуют постмодернизм в образовании, считают, что он способен разрушить всю систему образования. Однако если согласиться с тем, что эпоха постмодерна, со всеми присущими ей чертами, составляет реальность нынешней жизни, то отказ принять ее вызовы вряд ли назовешь оптимальным решением. Атакуя принцип преемственности в образовательной коммуникации, А. Полонников предлагает не выстраивать мосты от прошлого опыта к настоящему и будущему, а наоборот, устанавливать габитуальные разрывы, «утверждая новые топологии учебной ситуации «поверх» ее старых редакций» [291, с. 198]. Такое предложение вполне согласуется с тем, что писал П. Фрейре: обучающий как бы раскрывает другие векторы развития ситуации, другие варианты действия, выходя за рамки жизненного опыта обучающихся, тем самым «расширяя» их лимит-ситуации, а вслед за ними – и лимит-действия (что приводит в последствии к расширению и видоизменению габитусов). Однако, в то же время, по П. Фрейре, привязка к социальному опыту обучающихся (каждого из них) является залогом успеха образовательного процесса.

Примеры реализации принципа габитуального разрыва непосредственно в педагогическом дискурсе можно обнаружить, прослушав несколько лекций известного на постсоветском пространстве грузинского философа Мераба Мамардашвили, который умышленно делал ошибки в словах, преследуя цель активизации и акцентуации внимания аудитории на тех моментах, которые, по его мнению, особенно заслуживали этого внимания.

Действительно, процесс социализации (становления и развития личности) может быть представлен, как процесс постоянного поиска «ответов» на кризисы. Согласно этому утверждению, кардинальный разрыв между предшествующим и последующим опытом может устранить зависимость будущего и настоящего от прошлого, что может оказаться весьма эффективным, в частности, в разрешении проблемы воспроизводства неравенства через образование по аскриптивному признаку (социального происхождения). Однако возникает целый ряд вопросов. Возможна ли

тотальная перестройка и переориентация всей системы образования с принципа преемственности на принцип габитуального разрыва? Какие результаты может принести связанная с такой «переориентацией» перманентная проблематизация образовательного процесса, как и образовательного дискурса? Насколько эффективной она окажется? Ведь это означало бы тотальную переподготовку абсолютно всех педагогических кадров, причем, резкую – в один момент. Разве возможно, чтобы все преподаватели стали такими же блестящими лекторами, как М. Мамардашвили, которому удавалось «ломать мосты с прошлым», устанавливая тем самым габитуальные разрывы, а на руинах этих мостов возводить новые семиотические конструкции? Как же тогда быть с молодыми и неопытными педагогами?

Как видим, постмодерновая деструкция, хоть и представляется как своеобразная и необходимая реакция образования на переход в эпоху постмодерна, однако вызывает больше вопросов, чем дает ответов. На наш взгляд, риск перманентной проблематизации, и без того проблемного (в условиях системного кризиса) образовательного процесса, слишком высок. В качестве допустимой альтернативы вполне уместной представляется точечная и периодическая практика методов и приемов установления габитуальных разрывов, но с общим приоритетом в пользу принципа преемственности. В целом же считаем, что эти два принципа (преемственности и габитуального разрыва) не стоит так категорически противопоставлять. Ситуации образования бывают разными, с разными аудиториями приходится работать и в каждом отдельном случае следует руководствоваться тем или иным принципом, подстраиваясь под опыт обучающихся.

С того момента, как педагог заходит в аудиторию (класс), которая может оказаться весьма социально неоднородной, ответственность за «выравнивание шансов» обучающихся полностью возлагается на его плечи. В первую очередь, как мы уже писали, педагог должен озадачиться поиском «общего языка» с аудиторией. Первым объектом внимания педагога должен стать не человек (обучающийся), а язык, на котором этот человек обращается к действительности. Учителя и преподаватели (как, кстати, и ученые, и политики) могут говорить очень много, однако безрезультатно, из-за того, что их язык и содержание речи не соответствуют языку людей, к которым они обращаются. Для того, чтобы общаться эффективно, быть услышанным и понятым, обучающему необходимо разобраться, каковы те структурные условия, в которых произошло «обрамление» мысли и языка обучающихся.

«Диалог – акт созидания», – пишет П. Фрейре, рассматривая его как пример коммуникации «на равных» [384]. Взаимодействие «учитель-ученик» в образовании должно, по П. Фрейре, иметь именно форму диалога. Язык

общения в образовании не должен служить хитрым инструментом господства одного человека над другим, что характерно для дискурса. Именно дискурс является инструментом манипулирования, насаждения власти, о чем говорят многие ученые. Однако на наш взгляд, если убрать некую «властную» составляющую из коммуникации «обучающий-обучаемый» и полностью поддерживать диалогический формат общения, это может ни к чему не привести, не дать того образовательного эффекта, который ожидается от такого общения. В дальнейшем и сам Фрейре, в некоторой степени, опровергает свои же слова и пишет о том, что, как правило, «угнетаемые массы», нуждающиеся в определенном изменении, субъективно не осознают этой потребности, не желают или не решаются меняться и что-то менять в своей жизни, имея (навязанную) убежденность в том, что не заслуживают более высокого социального статуса. И именно благодаря педагогу (по Фрейре) может наступить «момент осознания». Но приблизить наступление этого момента можно благодаря дискурсивному характеру общения обучающий-обучаемый [235; 236]. Дискурсивные практики педагога можно рассматривать как инструмент «задания» необходимого тона диалогу и приближения момента осознания проблемной ситуации, понимания ее причин, а значит, и видения путей разрешения. Действительно, именно субъект-субъектная модель образования является наиболее эффективной, однако роли «учителя» и «ученика» в этой модели нельзя полностью отождествлять. Иначе, зачем вообще учитель нужен? Именно он задает тон общению, и делается это посредством дискурса. Однако подчеркнем, что дискурс должен быть диалогичным, о чем мы неоднократно писали на страницах данной монографии.

Подводя итог, сформулируем функции образовательного (то есть и аудиторного, и дисциплинарного, и педагогического) дискурса:

– функция *культурно-символической репрезентации и конструирования реальности*. Дискурс – мощнейший инструмент вербальной и письменной репрезентации социальной реальности, а, следовательно, и ее конструирования. Разные описания одного и того же события, то есть его репрезентации с помощью разных слов и интонаций, могут создать совершенно разные конструируемые;

– функция *смыслопорождения*. Дискурс – это не просто речь, а речь, несущая на себе отпечаток ментальности, идеологии и т. п., а вместе с тем, конкретные идеи и смыслы;

– функция *конструирования идентичностей*. В образовательном дискурсе обучающий выступает не только как (ре)транслятор информации, но и как носитель специфической языковой идентичности, (1) порожденной

образовательной средой учебного заведения, а также (2) связанной с теми учебными дисциплинами (предметами, курсами), которые он читает, каждый из которых содержит «свои» языковые маркеры идентичности (ключевые понятия, часто употребляемые клише, крылатые фразы, фамилии известных личностей и др.). Эти маркеры расставляют свои «метки» в сознании обучающихся, вызывая отчетливые ассоциации с соответствующими предметами, явлениями, событиями, происходящими в реальной жизни и активно участвуя в процессе (само)идентификации обучающихся. Наше знание мира можно представить, как дискурсивно обусловленное. Например, (само)идентификация в качестве коммуниста либо националиста, стилиста либо программиста и т. п. – ни что иное, как дискурсивный продукт, поскольку она имеет смысл только в рамках совокупности классификаций, устанавливаемых определенным дискурсом (в данном случае – политическим и профессиональным);

– функция *коммуникативного и эмоционального доминирования*. Как известно, дискурс – властный ресурс. Отличие дискурса и диалога заключается в том, что второй, посредством особенностей своей структуры, навязывает (как правило, латентно и незаметно) определенные идеи и смыслы;

– *литофаническая* функция (специфическая функция педагогического дискурса, за счет которой становится возможной реализация всех перечисленных выше функций);

Последняя в представленном перечне функция, на наш взгляд, является базисной функцией собственно педагогического дискурса. Литофания (с др.-греч. «lithos» – камень, «phainein» – освещать) – это искусство подсвечивания рельефных узоров, выполненных на полупрозрачном просвечивающемся материале, таком, как фарфор, стекло или пластик. Другими словами, литофания состоит из тонкого материала, в основном из квадратных плит, и источника света, такого, как свеча или лампа. Из-за разной толщины используемого материала свет проходит неравномерно, и более тонкие места подсвечиваются ярче, а толстые, соответственно, тусклее. Литофания заключается в умении при создании формы хорошо соразмерять выпуклости на ней, так, чтобы места, долженствующие быть в оттиске с нее наиболее прозрачными, были достаточно возвышенны, а те, которые должны быть менее прозрачными или совсем непрозрачными, – достаточно впальми [39]. Литофаническая функция педагогического дискурса как раз и заключается в том, что с его помощью знание как бы «оживает», а изучаемый объект становится «объемным». Весь механизм литофании работает только при появлении источника света, поскольку комбинация светлых и темных оттенков играет ключевую роль в создании подобного барельефа. Без

освещения «знаниевая картинка» теряет вид, а изучаемые объекты становятся плоскими и однобокими. Источником света в данном случае является педагог. Литофаническая функция педагогического дискурса заключается в подсвечивании важных, центральных моментов в образовательных текстах. С помощью такого «подсвечивания» задается определенная направленность мышления обучающихся, обеспечивается его полихроматичность и бинокулярность.

Ярким примером того, как «работает» литофания педагогического дискурса на практике, является наша экспериментальная лекция, условия проведения которой и полученные результаты были детально описаны в подразделе под названием ««Нетрадиционные» методы социологического исследования образования и их результаты (тестирование, эксперимент, анализ дискурса)». Напомним, что нами было проведено 3 лекционных занятия на одну и ту же тему «Гендерное неравенство и дискриминация» в трех разных студенческих группах (двух экспериментальных и одной – контрольной). Текст лекций был одинаков во всех трех случаях. В двух экспериментальных группах лекции имели классический характер (надиктовывание без дискуссии) и в каждой из них с помощью педагогического дискурса подсвечивались разные моменты. В итоге, в этих группах сложились кардинально противоположные точки зрения по поводу обозначенной в лекции проблемы. В третьей группе лекционное занятие проводилось в формате дискуссии, с активным привлечением студентов, а точнее, практиковался диалогический дискурс. Такой формат проведения занятия оказался наиболее продуктивным, поскольку создавал условия для развития критического мышления обучающихся, способствовал достраиванию недостающих элементов в картине видения облучающимися такого феномена, как гендерная дискриминация.

Анализ результатов, полученных в ходе проведенного эксперимента, позволяет сделать выводы, полностью подтверждающие те, которые были некогда сделаны Мухаммадом Халидом Иннаятом Али [223, с. 261], а именно:

- можно выделить два основных типа моделей образовательно-педагогического дискурса: жесткие (дискурс как четко спланированное речевое образование, имеющее монологическую форму) и гибкие (дискурс как динамическое, частично спланированное образование, имеющее диалогическую форму);
- оба типа моделей несут на себе отпечаток личности педагога (обучающего), однако только вторая модель – и личности обучающегося тоже;
- критическое мышление и творчество обучающихся в наибольшей степени проявляется в свободном гибком образовательно-педагогическом

дискурсе, когда обучающиеся имеют возможность проявлять инициативу, образуя тем самым множество центров и векторов развертывания дискурса, объединенных общим полем интеллектуальной деятельности (общность поля поддерживается обучающим).

Результаты исследования, как и проделанной нами работы со специальной научной литературой, позволяют составить перечень принципов организации образовательного (в частности, аудиторного и педагогического) дискурса, которые, на наш взгляд, могут послужить основой для разработки социально-педагогических технологий, эффективных с точки зрения формирования габитусов свободы и творчества. А именно, речь идет о следующих принципах:

- демократичность и гуманистичность дискурса, полный отказ от авторитарной модели;
- «проблемность» дискурса;
- динамичность дискурса, его гибкость (свобода и легкость в изменении лингвистических и экстралингвистических параметров в зависимости от специфики аудитории);
- трансгрессивность дискурса (принцип организации – по аналогии с гипертекстом).

Полностью разделяем точку зрения тех ученых, которые убеждены, что образование можно (и нужно!) рассматривать, как иницирующее социальные и культурные перемены. Однако для этого что-то должно быть сделано в самом образовании, чтобы оно, действительно, послужило трансформационной динамике общества. В определенном смысле речь идет о «перволочке», способном прекратить бесконечное воспроизводство моделей образования, давным-давно не соответствующих требованиям современного мира. Перспектива изменения образования, а вслед за ним и общества, неразрывно связана с изменением посреднической (агентной) функции педагога на функцию полноценного субъекта образовательного процесса. В образовании много субъектов микро- и макроуровня. «Макроуровневым» субъектом является государство и соответствующие органы власти, «мезоуровневым» – учебное заведение и его образовательное пространство.

С социологической точки зрения, образовательное пространство, как пространство сил и отношений, становится для обучающегося зоной ближайшего развития – не просто местом в помещении учебного заведения или близлежащей территории, но еще и зоной, создающей, ситуацию ближайшего развития. Ситуация ближайшего развития создается на уровне этоса учебного заведения, с подключением положенных педагогических

практик, действующих по принципу эффекта малых восприятий; в условиях, когда коллектив обучающихся имеет статус рефератной группы, а обучающий – статус «альфа-лидера».

Речь здесь идет о таких конструктивных основаниях, как поляризация и пограничность. Нужно сказать, что поляризация и пограничность должны стать основой не только организации образовательной среды, но и всего образовательного пространства, в том числе, текстовой его составляющей.

Понятно, что взаимодействие обучающего и обучающихся строится согласно учебному плану, однако в действительности оно преследует куда более разнообразные и глубокие цели всестороннего развития личности, реализация которых должна основываться на принципах преемственности знаний и деятельности, а также на совместном творчестве.

Процесс образования протекает не в Верховной Раде и не на педсоветах, а в учебных классах и аудиториях. И здесь единственный субъект, который может управлять этим процессом – это педагог. В системе образования педагога логичнее отнести к микросубъектам образовательного процесса. Однако этот микросубъект, возможно, является самым влиятельным из всех, перечисленных выше. Именно поэтому в системе общества педагога следует рассматривать как субъекта мезоуровня. Основным инструментом влияния, как и средством, обеспечивающим субъектность педагога, является дискурс.

Резюмируя все рассуждения о социально-педагогических технологиях в образовании, подчеркнем, что затронутая проблематика инжиниринга образовательного пространства учебного заведения, которая включает в себя задачи проектирования, структурирования, организации образовательной среды учебного заведения, учебных программ и педагогического дискурса, лежит не столько в плоскости педагогики, психологии, философии и других наук, сколько в плоскости социологического знания, так как связана с изучением наиболее устойчивых социальных взаимосвязей, закономерностей в сфере образования на всех (макро-, мезо-, микро-) уровнях социального взаимодействия и с объяснением комплементарности этих уровней, что, собственно, и репрезентирует ведущую идею, исходные принципы социологии как науки.

Очень важно, чтобы организация образовательного пространства с учетом принципов, обозначенных в данном подразделе, не стала прерогативой элитарного образования, то есть «образования для избранных», а открывала перспективы развития и успешной вертикальной образовательной мобильности всех обучающихся без исключения, сводя к минимуму зависимость этих перспектив от социального происхождения и последствий предшествующего педагогического труда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях системной трансформации общества, актуальной задачей социологии является концептуализация образования, с учетом происходящих изменений (глобализации, индивидуализации, виртуализации и прочих), на таком уровне обобщения, который позволил бы интегрировать умозрительное теоретизирование (различные теории образования) и образовательную практику (образовательные программы, методы, технологии и т. п.) в их совместной ориентации на современные социальные реалии и объективные тенденции развития мирового и отечественного образования.

Эксперты в области социологии образования утверждают, что ее миссия сегодня заключается в создании методологической платформы для взаимодействия представителей разных наук, объединения и координации их усилий в достижении общей цели – выведения образования из состояния кризиса. Для этого необходимо развивать собственно социологическую теорию образования, которая на сегодняшний день развита весьма слабо. Кроме того, по мнению многих ученых, с методологической точки зрения очень важным представляется поиск ответа на вопрос о том, как встраивается в образование категория воспитания. Этот, чрезвычайно важный с практической точки зрения, вопрос до сих пор остается открытым, в то время как полноценность образовательного процесса и его результативность напрямую зависят от того, насколько гармонично в нем будут сплетены обучение и воспитание.

Во введении монографии мы ставили три вопроса, последовательные ответы на которые, как нам представлялось, приведут к осознанию того, возможно ли изменить общество средствами образования. В заключительной части постараемся дать краткие ответы на эти вопросы.

Отвечая на первый вопрос: *«Как изменяется общество?»*, мы пришли к следующим выводам.

Проделанный нами анализ теорий социальных изменений показал, что представители разных направлений социально-философской и социологической мысли склонны подчеркивать значимость разных факторов социальных изменений. Однако, несмотря на принципиальные отличия, все рассмотренные выше теории имеют общую задумку, общую генеральную цель. Каждая из них стремится предложить некую универсальную модель

развития социума и человечества. Каждая из этих моделей (эволюционная, революционная, циклическая) имеет большую или меньшую объяснительную силу в отношении тех или иных процессов, происходящих в обществе. В результате получается фрагментированная картина реальности, отсутствует целостность видения происходящего. В создании такой модели, которая объединяла бы фрагменты воедино, многие современные ученые видят необходимость и перспективу приложения не только своего собственного научного труда, но и науки в целом. Результатом интеллектуальных усилий в этом направлении стала синергетическая модель.

В основу объяснения постсоветских изменений нами были положены деятельностно-структурная концепция Т. И. Заславской и нормативно-личностная концепция Н. В. Паниной, которые, на наш взгляд, обладают достаточно мощной объяснительной силой в отношении процессов, происходящих в постсоветских странах, в том числе и в Украине.

Трансформация понимается, как состояние перехода от «старого» к «новому» социальному порядку при том, что более-менее отчетливые очертания «нового» отсутствуют. В самых общих чертах, происходящие социальные изменения можно рассматривать, как переход от модерна к постмодерну. Этот переход описывается нами именно в терминах модерна и постмодерна (имеющих культурные основания), а не в терминах индустриального и постиндустриального общества (имеющих экономические основания), поскольку, на наш взгляд, в современном обществе мощность культурных факторов социальной динамики ничуть не меньше, чем экономических. Тем более, что говорить о трансформации можно только в том случае, когда происходят глубинные качественные социальные изменения, то есть изменения на уровне ценностного сознания индивидов и групп.

Социальный механизм трансформационного процесса включает субъектов, инициирующих этот процесс, содержание их целенаправленных социальных действий, а также взаимосвязь этих действий с массовыми процессами, вызывающими сдвиги в институциональной и социальной структурах общества. При этом весомыми и значимыми оказываются акторы микроуровня (малые социальные группы и отдельные личности), активность и массовый характер действий которых становится мощным толчком и двигателем институциональных сдвигов. Роль акторов микроуровня недооценивается как самими акторами, так и учеными, склонными их относить к категории «заложников» происходящих социальных изменений. Однако такое отнесение является ошибочным, поскольку именно они формируют благоприятную среду социальных изменений. Направленность трансформационных процессов во многом зависит от акторов мезоуровня,

которые обеспечивают преемственность между микро- и макроуровнями социального взаимодействия.

В целом проделанный нами анализ классических и современных теорий социальных изменений указал на отсутствие более-менее четких описаний механизма, объединяющего индивидуальное действие с макросоциальным контекстом, показывающего, как именно соотносятся изменения, происходящие на микро- и макроуровне социального взаимодействия. Подчеркнем, что выведение взаимосвязей, происходящих на разных уровнях социального взаимодействия, является для социологии принципиально важной задачей, разрешение которой подкрепляет базовый принцип социологии, подтверждает ее уникальность и специфичность как особой науки, что и побудило нас к разработке такой теоретической модели, которая соответствовала бы этому принципу. Эта модель получила название «системно-кодовая».

Однако цель наших научных поисков состояла в построении не просто модели социальных изменений, а модели изменений общества через образование. Достижению этой цели предшествовал поиск ответа на еще один важный вопрос: *«Можно ли изменить общество с помощью образования?»*. Ответ на этот вопрос лежит в плоскости социологии образования.

Наша системно-кодовая модель – конструкт, соответствующий трансформирующемуся, переходному обществу, хотя бы потому, что в ее основу легли модерный проект Н. Лумана и постмодерный – П. Бурдьё. Выстраивая эту модель, мы не отказываемся от (модерных) понятий системы и субъекта. В то же время, признаем, что система общества основывается на взаимодействиях, которые сегодня в высокой степени символичны, на коммуникации, которая обеспечивается при помощи языка. Наша системно-кодовая модель выстроена на основе понимания большой роли языка в конструировании социальной реальности, (постмодерных) представлениях о дискурсивности и текстуальности этой реальности, откуда и выплывает понятие кода, являющееся ключевым для нашего теоретизирования.

Согласно нашим представлениям о социальных трансформациях, происходят они в некотором субъектно-культурном континууме. Субъективная детерминация процесса социальной трансформации – это когда внутренне состояние субъекта становится образом нового общества, его субъектной проекцией. Под преобразованием внутреннего состояния субъекта понимается развитие интернальных, а также духовно-нравственных качеств (обучающихся) и педагогического мастерства (обучающих) по развитию этих качеств. Институт образования обладает всеми необходимыми

средствами, чтобы «произвести» такие преобразования внутреннего состояния субъекта.

На основе анализа современных наработок в области социологии образования нами были выявлены несколько тенденций научной мысли относительно взаимосвязи общества и образования:

- развитие представлений об образовании как большой открытой социальной системе, взаимодействие которой с обществом сегодня наиболее точно может быть описано в терминах синергетики; концентрация внимания на системных свойствах образования, особенно тех, которые не позволяют системе распасться, укрепляют ее способность оказывать сопротивление внешним влияниям и потокам, многочисленность и хаотичность которых могут быть опасными для целостности системы; в то же время, недостаточно уделено внимания тем системным свойствам, которые укрепляют способность системы оказывать влияние на внешнюю среду (другие подсистемы и общество в целом);

- смещение внимания на микроуровень социального взаимодействия в образовании; объектом такого внимания становятся отдельные учебные заведения: детские комбинаты, школы, университеты и прочие, как особые образовательные среды и пространства взаимодействия;

- увлеченность современных ученых, работающих над проблемами образования, трудами американских и западноевропейских ученых (Б. Бернстайна, П. Бурдье, И. Иллича, П. Мак-Ларена, Ж.-К. Пассрона, П. Фрейре, М. Эппла, М. Янга и др.), давно признавших существование скрытых реалий образования, которые не менее активно задействованы в процессах воспроизводства культуры, социальной структуры и других социальных процессах и требуют тщательного изучения со стороны социологов. В противном случае социология образования обречена на постоянную неполноценность и прикладную несостоятельность.

Вслед за представителями критической педагогики и социологии образования мы пришли к выводу, что роль образования в изменении социального порядка колоссальна и уникальна. Никакой политический переворот не в состоянии изменить тот социальный порядок, который, с учетом чрезвычайно высокого уровня неравенства и поляризации в большинстве современных стран мира, в том числе и в Украине, можно охарактеризовать как «ситуацию угнетения». Именно образовательная, а если точнее, «педагогическая революция» может рассматриваться, как истинный социальный переворот с положительными социальными последствиями.

Образовательная революция может сделать социальный порядок более

справедливым, поспособствовать обеспечению положительной социальной мобильности, повысив тем самым общую адаптационную способность общества, а также способность общества к социальным преобразованиям (то есть способность трансформироваться).

Для того чтобы изменить социальный порядок, образование должно формировать габитусы свободы и творчества, а не подчинения. Поскольку процесс формирования габитусов – довольно длительный процесс их развития, изменение общества через образование можно представить, как эволюцию общества через революцию в образовании.

Более подробное описание этого процесса представим в следующих тезисах: 1) образование как социальная система – система коммуникаций; 2) образование как процесс – коммуникационный процесс; 3) образование как результат – результат успешности коммуникационных процессов; 4) «образовательные» коммуникации осуществляются не сами по себе, а в определенном контексте, которым является образовательное пространство учебного заведения; 5) в образовании и педагогической деятельности существуют господствующие коммуникативные коды, предполагающие опору на определенные дисциплинарные контексты, четко структурированные изнутри, «последовательно дифференцируемые» и «тщательно охраняемые»; кроме того, нередко преподавание и педагогическая деятельность привязывается к «сильным» классификациям, отождествляемым со строгой «классичностью», что, фактически, может служить бездумной «консервации» прошлого опыта, а также социальной сегрегации (далеко не всегда намеренной и осознаваемой); 6) основным средством образовательной коммуникации является язык, диалог или, если точнее, дискурс, который, при условии продуманного его структурирования и грамотной организации, может стать средством революционных изменений в образовании – таких изменений, которые приведут к положительным изменениям в обществе, связанных с установлением нового (более справедливого) социального порядка; 7) для того, чтобы общество развивалось, эволюционировало в прогрессивном плане, необходима революция в образовании. Педагог – главный «революционер»; 8) революция осуществима посредством неявной педагогики и скрытой учебной программы (поскольку официальные программы могут быть непригодными для изменения, расширения сознания), с помощью педагогических практик и дискурса; 9) для этого необходимы новые социально-педагогические технологии, которые учитывали бы латентные факторы образовательного процесса; 10) однако разработке таких технологий должны предшествовать соответствующие исследования.

Исследовательский опыт ученых разных стран позволяет вынести три важнейших урока: 1) при исследовании эффективности функционирования образования необходимо отдельно изучать влияние на образовательный процесс семьи и школы, для того, чтобы определить, какие скрытые факторы являются внешними, а какие характеризуют систему образования; 2) при исследовании особенностей образовательного процесса не достаточно учета формальных показателей, целесообразным представляется обращение к рассмотрению «неформальной», скрытой стороны образования, которая во многом определяет его результаты; 3) неформальная сторона образования представлена неявной педагогикой, скрытой учебной программой и т. п., которые инкорпорированы (а) в образовательную среду учебного заведения, как некую культурную целостность; (б) в практики участников образовательного процесса, (в) в тексты образования, как устные, так и письменные (лекции, беседы, дискуссии, учебники, учебно-методические пособия и т. п.).

Ввиду существования скрытых, невидимых реалий образования (неявной педагогики, скрытой учебной программы и т. п.) и необходимости их исследования в целях повышения качества образования, нельзя обойтись без применения качественных, а также нетрадиционных для социологии методов исследования, которые могут оказаться весьма результативными. Речь идет о применении тестовых методик, метода эксперимента, разнообразных методов анализа дискурса.

Поскольку количество и качество исследований неявной педагогики и скрытой учебной программы в отечественной науке оставляет желать лучшего, нами был проведен цикл собственных исследований с применением указанных выше методов. Особенности применения этих методов и их результаты описаны в отдельных подразделах монографии.

С опорой на эти результаты были сделаны выводы, позволяющие дать ответ на последний вопрос, поставленный во главу угла нашего научного поиска, а именно: *«Что, конкретно, нужно менять в образовании, чтобы вызвать положительные перемены в обществе?»*.

В частности, были сформулированы принципы и рекомендации, которые могли бы послужить прямым руководством к действию по изменению образования – такому изменению, которое могло бы вызвать положительные изменения в обществе. Эти принципы и рекомендации рассматриваются нами, как те, что ложатся в основу разработки социально-педагогических технологий, эффективных в условиях современного трансформирующегося украинского социума. Подчеркнем, что ни принципы, ни рекомендации, ни технологии мы не дифференцировали с привязкой к конкретным образовательным ступеням, то есть дошкольному, среднему, высшему и последую-

цему образованию, хотя прекрасно понимаем, что для каждой ступени характерна своя специфика. Напротив, были выведены некие универсалии, которые могли бы послужить общим ориентиром в организации образовательного процесса на всех его уровнях, во всех (и в каждом по отдельности) учебных заведениях, не зависимо от степени аккредитации, базисом обеспечения не только вертикальной (между разными уровнями образования), но и горизонтальной (межпредметной, междисциплинарной – в рамках одного уровня) преемственности образования.

И если, к примеру, С. А. Шаронова выводит ряд функций образования, рассматривая их в качестве (теоретических) универсальных констант образования, то в нашем случае речь шла об универсалиях «практических», связанных с организацией и технологизацией образовательного процесса.

Постановка вопроса в формате: «что конкретно нужно менять в образовании», требует конкретизации целей образования, причем, конкретизации в прямом смысле этого слова. Другими словами, на практическом уровне – уровне организации образовательного процесса, цели должны быть не абстрактными, а конкретными. В качестве таковых нами были выделены следующие: когнитивное развитие личности; развитие критического мышления, творческого потенциала, способности творить и созидать (достижение данной цели предполагает реализацию личностно-ориентированного и компетентностного подходов в образовании);

С опорой на обозначенные выше цели образования, был выведен ряд принципов (руководящих правил, установок осуществления образовательной и педагогической деятельности) разработки современных социально-педагогических технологий:

1) направленность на формирование и развитие мировоззрения, основанного на многокритериальности решений и терпимости к инакомыслию, ответственности за собственные действия, на идеях гуманизма и общечеловеческих ценностях;

2) направленность на развитие полихроматичности мышления;

3) направленность на развитие «бинокулярности» интеллектуальной деятельности;

4) ориентация на продуктивность – в результате своей деятельности обучающийся должен увидеть готовый «продукт», который может быть применим на практике, быть полезным, как-то использоваться;

5) ориентация на рефлексивность – глубину понимания обучающимися учебного материала.

Подчеркнем, что разработка эффективных социально-педагогических технологий не представляется возможной без учета скрытых реалий

образования. Как мы уже писали выше, эти реалии скрыты в образовательной среде учебного заведения, в текстах образования (устных и письменных), в педагогических практиках. Все перечисленное составляет структуру образовательного пространства учебного заведения.

Следовательно, в качестве технологии, основанной на реализации в отечественном образовании указанных выше принципов, предложено рассматривать инжиниринг образовательного пространства учебного заведения, который включает в себя проектирование, структурирование и организацию: образовательной среды учебного заведения; учебных программ; образовательно-педагогического дискурса, а также рефрейминг как субтехнологии по расширению кодов. На страницах монографии было дано детальное описание каждой из этих составляющих инжиниринга образовательного пространства учебного заведения.

Получив ответы на три вопроса, поставленные во главу угла монографии, можно утверждать, что изменение общества через образование – не иллюзия, а реальность. Механизм этого процесса раскрывает сконструированная нами теоретическая системно-кодовая модель взаимодействия общества и образования, изменения общества через образование, суть которой состоит в следующем.

Изменение общества происходит за счет выполнения образованием своей внутренней функции (формирования габитусов «свободы и творчества»), которая обеспечивает выполнение внешних, по отношению к другим (под)системам, функций. Формирование таких габитусов происходит под влиянием педагогического воздействия, в результате педагогического труда, при наличии надлежащих условий для обеспечения его продуктивности. Продуктивность педагогического труда обеспечивается за счет: а) установления педагогического авторитета и, в то же время, умеренности его использования (давать свободу действиям и мыслям обучающихся, избегать шаблонности); б) организации «контекста» обучения (образовательного пространства и его структуры); в) организации и структурирования педагогических практик и педагогического дискурса таким образом, чтобы максимально сближать коды эмиссии и рецепции, путем редукции первых и, в то же время, повышения сложности (расширения) вторых. Практический смысл этой теоретической модели заключается в том, чтобы «а» и «б» «работали» на «в» ($a + b = v$). Проще говоря, нужны педагоги и программы, способные на всех уровнях процесса образования проводить «педагогику культурного и языкового подтягивания» обучающихся, чей предшествующий социальный опыт привел к тому, что они в этом нуждаются.

Исходя из всего сказанного выше на страницах данной монографии,

следует вывод о необходимости переосмысления также и программ педагогического образования. Социологи об этом пишут мало. Однако в последнее время начали появляться социологические работы, посвященные поиску оптимальных путей изменения качества педагогического образования (в частности, работы С. Щудло и других ученых). От себя добавим, что считаем целесообразным введение в практику обучения (повышения квалификации) педагогов тренинги по ассертивной коммуникации, то есть коммуникации на равных. Ассертивная коммуникация, как нам представляется, ложится в основу диалогичности дискурса.

Кроме того, считаем, что имеет смысл разработка программы специальных тренингов по «объясняющей педагогике» для родителей, в частности, для будущих или состоявшихся «молодых» матерей (как важнейших агентов первичной социализации и первичного педагогического труда). Опираясь на результаты исследований, проведенных западными социологами, а также на результаты наших исследований, выражаем стойкую убежденность в том, что те родители, которые не хотят передать свой статус «по наследству» своим детям, должны научиться устанавливать и поддерживать с ними особый стиль речевого общения, в ходе и результате которого дети получают максимально развернутые ответы на все задаваемые вопросы (особенно – в период возраста «почемучки»). Знать, как именно это делается, может не каждый родитель, особенно, если речь идет о представителях низших слоев общества. Однако сделать это под силу абсолютно каждому. Просто «объясняющей педагогике» нужно научиться. Такие тренинги, как нам представляется, не займут много времени и не потребуют больших временных, эмоциональных и физических затрат.

Подводя общий итог, еще раз подчеркнем, что трансформирующееся украинское общество – маргинальное, переходное общество. В таких условиях каждое незначительное микрособытие может стать поводом больших перемен. Доминирующим фактором направления развития переходного украинского общества являются личностные качества его членов (субъектов микроуровня), особенности их сознания, в чем мы полностью солидарны с Н. В. Паниной и другими украинскими социологами. В частности, как утверждают эксперты, для того, чтобы успешно развиваться и прогрессировать, украинскому обществу не хватает личностей с интернальными качествами. К таким относятся следующие: инициативность; решительность; уверенность в себе; повышенное чувство ответственности за происходящее; принципиальность в межличностных отношениях; отсутствие страха перед риском; склонность оценивать все происходящие значимые события, как результат своей собственной деятельности;

уверенность в возможности влиять на события своей жизни, управлять ими и, следовательно, нести ответственность за них и за свою жизнь в целом; положительная самооценка, то есть оценка себя, как доброго, общительного, дружелюбного, решительного, честного, самостоятельного человека¹⁰. Можно сказать, что интернал на сегодняшний день – это базисный тип личности, то есть тот, который наилучшим образом отвечает потребностям современного украинского социума, однако в котором украинский социум испытывает недостаток.

Поскольку формирование качеств субъектов микроуровня происходит в процессе социализации, а образование является важнейшим институтом социализации, в качестве субъектов мезоуровня могут выступить образовательное пространство учебного заведения и педагоги (воспитатели, учителя, преподаватели), включенные в это пространство.

Субъектами изменений на макроуровне социального взаимодействия являются представители власти (особенно, имеющие прямое отношение к Министерству образования), которые в переходный период должны думать, в первую очередь, о том, как усовершенствовать систему образования, чтобы (а) способствовать развитию интернальных качеств; (б) обеспечить открытость социальной структуры, то есть равные шансы развития и реализации этих качеств у выходцев из всех слоев общества; (в) обеспечить процесс образования такими педагогическими кадрами, которые, действительно, могли бы стать полноценными субъектами образовательного процесса и мезоакторами социальных изменений.

¹⁰ «Антиподом» интернальной личности является *экстернал*, то есть личность, обладающая прямо противоположными качествами, а именно: склонность интерпретировать все происходящие в жизни события, как зависящие не от нее, а от каких-то других сил (Бога, государства, правительства, других людей, судьбы и т. п.); крайняя неуверенность в собственной способности влиять на свою жизнь, контролировать развитие событий; как следствие, снятие с себя всякой ответственности за все происходящее; ярко выраженная конформность; подверженность манипуляциям; уступчивость и чувствительность к мнению и оценкам других; преобладающая негативная оценка себя, как несамостоятельного, раздражительного, зависимого, эгоистичного, нерешительного, неуверенного в себе, враждебного окружению человека. В целом, экстернальные личности, как правило, – хорошие исполнители, эффективно работающие под контролем других людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Автономова Н. Возвращаясь к азам / Н. Автономова // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 17–22.
2. Аверьянов В. В. Три аспекта традиции (опыт антологии традиции) [Электронный ресурс] / В. В. Аверьянов. – Режим доступа: <http://www.vernost.ru/aut>
3. Аитов Н. А. Проблемы социально-классовой структуры советского общества / Н. А. Аитов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1982. – 136 с.
4. Александер Дж. С. После неофункционализма: Деятельность, культура и гражданское общество / Дж. С. Александер ; Пер. с англ. Т. В. Дорофеевой // Социология на пороге XXI века. – М.: Интеллект, 1998. – С. 231–249.
5. Александер Дж. Новое теоретическое направление в социологии: одна из интерпретаций / Дж. Александер // Социология на пороге XXI века: Основные направления исследований. – 3-е изд., доп. и перераб. – М., 1999. – С. 120–161.
6. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов. – М. : Изд-во «Академия естествознания», 2008. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/23-647> .
7. Антипьев А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования / А. Г. Антипьев // Вестник высшей школы Alma Mater. – 2010. – № 10. – С. 49–52.
8. Антонова С. Г. Учебная дисциплина в пространстве общекультурных компетенций / С. Г. Антонова // Вестник высшей школы. – 2010. – №3. – С. 51–57.
9. Антоновский А. Ю. Никлас Луман: социально-эпистемологическое введение в теорию социальных систем / А. Ю. Антоновский. – М. : Препринт, Ин-т социологии РАН, 2006. – 121 с.
10. Антоновский А. Ю. Начало социоэпистемологии: Эмиль Дюркгейм / А. Ю. Антоновский // Эпистемология & философия науки. – 2007. – Т. XIV. – №4. – С. 142–161.
11. Арчер М. Реализм и морфогенез / М. Арчер // Теория общества: Фундаментальные проблемы. – М., 1999. – С. 157–195.
12. Асмус В. Метафизика Аристотеля [Электронный ресурс] / В. Асмус. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/asm_ma/04.php

13. Астафьев Я. У. Социология образования в СССР и России / Я. У. Астафьев, В. Н. Шубкин // Мир России. – 1996. – С. 161–178.

14. Астахова В. И. Социология образования в Украине / В. И. Астахова, Е. В. Батаева, Е. Г. Михайлева, В. В. Матвеев // СОЦИС. – 2013. – № 1. – С. 91–98.

15. Астахова К. В. Університетський викладач в умовах переходу суспільства до інноваційної економіки: вектори змін / К. В. Астахова // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 41–47.

16. Бакіров В. С. Соціологія цінностей сьогодні / В. С. Бакіров, А. О. Ручка // Проблеми розвитку соціологічної теорії: матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. «Проблеми розвитку соціологічної теорії: концептуалізація ціннісних змін у сучасному суспільстві», 2 лист. 2012 р., (м. Київ) / Київ. нац., ун-т імені Т. Шевченка [та ін.; під заг. ред. Судакова В. І., Куценко О. Д.]. – К.: Логос, 2013. – С. 5–17.

17. Барт Р. Нулевая степень письма / Р. Барт // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М. : Издательская группа «Прогресс», 2000. – С. 42–80.

18. Бауман З. Спор о постмодернизме / З. Бауман // Социологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 69–80.

19. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

20. Бек У. Что такое глобализация?: Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.

21. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М., 1999. – 786 с.

22. Белл Д. Постиндустриальное общество / Д. Белл // Америка. – 1977. – №9. – С. 35–46.

23. Бенвенист Э. О субъективности в языке / Бенвенист Э. // Общая лингвистика [пер. с фр.]. – Изд. 4. – М. : Прогресс, 1974. – С. 292–301.

24. Бергер П. Общество в человеке / А. И. Кравченко. Социология. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – С. 527–544.

25. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

26. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.

27. Бестужев-Лада И. В. К школе XXI века: Размышления социолога / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Педагогика, 1988. – 255 с.

28. Бжезинский З. Великая шахматная доска / З. Бжезинский. – М. : Международные отношения, 2000. – 288 с.

29. Бжезинский З. Выбор: мировое господство или глобальное лидерство / З. Бжезинский. – М. : Международные отношения, 2006. – 272 с.
30. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1038
31. Бирюкова М. В. К вопросу о праксиологическом потенциале социологического теоретизирования / М. В. Бирюкова, В. И. Подшивалкина // Матеріали Х Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми розвитку соціологічної теорії: держава – людина – соціальна відповідальність». – К. : Київськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – 2013. – С. 34–42.
32. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Республика, Культурная революция, 2006. – 135 с.
33. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
34. Бойченко І. В. Цивілізація: структура і динаміка / І. В. Бойченко, О. В. Романенко, М. І. Бойченко та ін. – К., 2003. – 128 с.
35. Болдырев А. Б. Влияние модернизационных процессов на ценности населения современной России : дис. ... канд. социол. наук / А. Б. Болдырев. – Ростов н/Д, 2007. – 143 с.
36. Большая актуальная политическая энциклопедия / под общ. ред. А. Белякова, О. Матвейчева. – М. : Эксмо, 2009. – 412 с.
37. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.chemport.ru/kodirovanie.shtml> .
38. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
39. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vedu.ru/BigEncDic/default.asp>
40. Борцов Ю. С. Новые информационные технологии обучения как социокультурный феномен : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Ю. С. Борцов. – Ростов н/Д, 1997. – 33 с.
41. Боулз С. Политика выравнивания доходов как фактор производительности / С. Боулз, Г. Гинтис // Международный обзор труда, Т. 134. – 1995. – № 4–6. – С. 3–30.
42. Брагина С. А. Возможности учебного диалога как способа организации межличностного взаимодействия педагога и обучающихся [Электронный ресурс] / С. А. Брагина // Педагогика школьная. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1302977889&archive=&start_from=&ucat=&

43. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.
44. Браславски С. Куррикулум [Электронный ресурс] / С. Браславски // International Bureau of Education. – С. 1–5. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org>
45. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения / Р. Будон. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 284 с.
46. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон ; [пер. с фр., предисл. Н. А. Шматко]. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
47. Бурдые П. Кодификация (стенограмма выступления в Невшатель, май 1983 г.) [Электронный ресурс] / П. Бурдые. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2009/2610>.
48. Бурдые П. Опыт рефлексивной социологии / П. Бурдые ; [пер. с фр. и общ. ред. С. П. Баньковской] // Теоретическая социология: Антология : в 2 ч. – М. : Книжный дом «Университет», 2002. – Ч. 2. – 424 с.
49. Бурдые П. Поле политики, поле социальных наук, поле журналистики // О телевидении и журналистике / П. Бурдые ; [пер. с фр. Т. Анисимовой, Ю. Марковой ; отв. ред., предисл. Н. Шматко]. – М. : Фонд научных исследований «Прагматика культуры», Институт экспериментальной социологии, 2002. – С. 107–141.
50. Бурдые П. Социальное пространство и генезис «классов» / П. Бурдые // Вопросы социологии. – 1992. – Т. I, № 1. – С. 17–36.
51. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos '96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – 1996. – С. 8–31.
52. Бурдые П. Начала (Choses dites: Пер. с фр.) / Pierre Bourdieu ; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М. : Socio-Logos, 1994. – 288 с.
53. В Азербайджане необходимо внеплановое внедрение предметных куррикулумов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://1news.az/society/20121117023149574.html>
54. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / И. Валлерстайн ; [пер. с англ. П. М. Кудюкина ; под общей ред. Б. Ю. Кагарлицкого]. – СПб. : Университетская книга, 2001. – 416 с.
55. Валлерстайн И. Социальное изменение вечно? Ничто никогда не изменяется? / И. Валлерстайн // СОЦИС. – 1997. – № 1. – С. 8–22.
56. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн ; [пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева]. – М. : Логос, 2003. – 368 с.

57. Валлерстайн И. После либерализма / И. Валлерстайн ; [пер. с англ. М. М. Гурвиц, П. М. Кудюкин и др. ; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого] – М. : Изд-во «Эдиториал УРСС», 2005. – 170 с.

58. Вальдман И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта [Электронный ресурс] / И. А. Вальдман. – Режим доступа: http://www.iuorao.ru/05-06-2010-00/79-2010-01-01-41#_ftn3.

59. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса [Электронный ресурс] / Т. А. ван Дейк – 1998. – Режим доступа: [psyberlink.flogiston.ru/ internet/bitsvandijk2.htm](http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bitsvandijk2.htm).

60. Вахушева Д. Будет практика в вузе – будет и работа [Электронный ресурс] / Д. Вахушева, Я. Прямилова. – Режим доступа: http://www.profcareer.ru/lib/art_practice.php?PHPSESSID=jhlywknm.

61. Вебер М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. – М., 1994. – 794 с.

62. Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. – М., 1990. – 808 с.

63. Вебер М. Хозяйство и общество / пер. с нем. под науч. ред. Л. Г. Ионина. – М. : Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. – 456 с.

64. Волошников В. Н. Что такое язык / В. Н. Волошников // Литературная учеба. – 1930. – № 2. – С. 4–9.

65. Воропай Т. С. В поисках себя. Идентичность и дискурс / Т. С. Воропай. – Харьков : ХДПУ, 1999. – 418 с.

66. В Украине преобладает приверженность материальным ценностям и индивидуализм (World Values Survey) [Электронный ресурс]. – 16 апреля 2012 г. – Режим доступа: http://rus.newsru.ua/ukraine/16apr2012/industrial_gape.html

67. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; предисл. А. Н. Леонтьева. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.

68. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність : автореф. ... д-ра філол. наук / Алла Рашатівна Габідулліна. – Київ, 2009. – 31 с.

69. Гайденко В. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи / В. Гайденко, І. Предборська // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 159–167.

70. Галактионова Т. Г. Текст, читатель и социум в логике семиотической дидактики [Электронный ресурс] / Т. Г. Галактионова. – 2010. – Режим доступа: <http://schoolnano.ru/node/8962>

71. Ганаба С. О. Діалог культур в контексті модернізації освіти / С. О. Ганаба // Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті [Текст] : збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конференції, 15 жовт. 2010 р. / Нац.

пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова та ін. ; ред. О. А. Грива. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 27–33.

72. Ганаба С. О. Інтерсуб'єктивний характер історичного знання в контексті модернізації історичної освіти / О. С. Ганаба ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 408 с.

73. Ганаба С. О. Творчий потенціал педагогіки трансгресії / С. О. Ганаба // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки / гол. ред. В. С. Пазенок. – К. : КУТЕП, 2014. – Вип. 16. – С. 134–147.

74. Гараджа В. И. Религия и социальное изменение: М. Вебер / В. И. Гараджа // Социология религии. Гл. IV. Социологические теории религии. – М. : ИНФРА-М, 2005. – С. 151–168.

75. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер ; пер. с англ. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 512 с.

76. Гаспарішвілі А. Т. Учитель в епоху перемен / А. Т. Гаспарішвілі, А. А. Ионоу, В. В. Рязанцев и др. – М. : Логос, 2006. – 176 с.

77. Гелпи Э. Новые знания, новые коллизии / Э. Гелпи // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – №3. – С. 153–158.

78. Гелпи Э. Образование и эволюция государства / Э. Гелпи // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – №3. – С. 145–153.

79. Гераклит // Антология мировой философии : в 4-х т. – М., 1969. – Т. 1, Ч. 1. – С. 275–280.

80. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д : НМД «Логос», 1999. – 136 с.

81. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал российского общества : автореф. дис. д-ра филос. наук / Г. И. Герасимов. – Ростов н/Д, 2005. – 48 с.

82. Гидденс Э. Последствия модернити / Э. Гидденс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / [под ред. В. Л. Иноземцева]. – М., 1999. – 227 с.

83. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс; при участии К. Бердсолл. – Изд. 2-е, полностью перераб. и доп. ; [пер. с англ. А. Беркова и др.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2005. – 362 с.

84. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс ; [пер. С. П. Баньковской] // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 107–134.

85. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуриации. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2005. – 528 с.

86. Глобалізація в соціологічному вимірі / [Степаненко В., Бурлачук В., Тарасенко В. та ін.]; за ред. В. Степаненка, В. Бурлачука. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2011. – 319 с.

87. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / [авт. кол. : В. И. Астахова, В. В. Астахов, Е. В. Астахова и др.] ; под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 394 с.

88. Головаха Е. И. Трансформирующееся общество. Опыт социологического мониторинга в Украине / Е. И. Головаха. – К. : Ин-т социологи НАН України, 1996. – 143 с.

89. Головаха Е. Постсоветская деинституционализация и становление новых социальных институтов в украинском обществе / Е. Головаха, Н. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №4. – С. 5–22.

90. Гордеев И. В. Глобализация в парадигме постмодерна: теоретико-политологический анализ : автореф. дис. ... канд. политол. наук / И. В. Гордеев. – М. – 2009. – 28 с.

91. Горюнова Н. Б. Операциональные дескрипторы когнитивного ресурса и продуктивность решения тестовых задач и задач-головоломок // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №4. – С 21–29.

92. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта : пер. с англ. / И. Гофман ; [под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой]. – М. : Ин-т социологии РАН, 2003. – 752 с.

93. Грамши А. Тюремные тетради // Избранные произведения : в 3-х т. – М., 1959. – Т. 3.

94. Гражданские позиции молодежи и студенчества в современной Украине (на примере Харьковского региона) / В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др.; под общ. ред. И. С. Нечитайло. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 174 с.

95. Грежебина Л. М. Конфликтогенность образования как социокультурный фактор трансформации современного российского общества : автореф. ... канд. социол. наук / Л. М. Грежебина. – М., 2006. – 26 с.

96. Григорьев С. И. Неклассическая социология образования начала XXI века / С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева. – Барнаул : Изд-во АРНИЦ СО РАО, 2000. – 159 с.

97. Громкова М. Т. Синергия духовного и материального в условиях глобализации [Электронный ресурс] / М. Т. Громкова // Глобализация: синергетический подход. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/D17Gromkova.htm>

98. Громыко Н. В. Интернет и постмодернизм – их значение для

современного образования / Н. В. Громыко // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 175–180.

99. Громыко Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : монография / Н. В. Громыко. – М. : Пушкинский институт, 2009. – 360 с.

100. Гударева О. В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников : дис. ... канд. психол. наук / О. В. Гударева – М., 2005. – 155 с.

101. Данилевский Н. Я. Культурно-исторические типы и некоторые законы их движения / Н. Я. Данилевский // Россия и Европа. Глава V. – М. : ИЦ «Древнее и современное», 2002. – 550 с.

102. Данилов А. Переходное общество: проблемы системной трансформации / А. Данилов. – Минск : Харвест, 1998. – 432 с.

103. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М. : Деловая книга, 1998. – 320 с.

104. Деррида Ж. Письмо японскому другу / Ж. Деррида // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 33–40.

105. Деррида Ж. Фрейд и сцена письма / Жак Деррида ; [пер. с франц. Г. К. Косикова] // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М. : Издательская группа «Прогресс», 2000. – 400 с.

106. Джери Д. Большой толковый социологический словарь. Том 1 (А–О) / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече, 1999. – 544 с.

107. Джери Д. Большой толковый социологический словарь. Том 2 (П–Я) / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече, 1999. – 528 с.

108. Дилигенский Г. Г. К проблеме социального актора в России / Г. Г. Дилигенский // Куда идет Россия? Власть, общество, личность / под ред. Т. И. Заславской. – М. : МВШСЭН, 2000. – 410–418.

109. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Роберт Дилтс. – СПб. : Питер, 2013. – 257 с.

110. Дильтей В. Построение исторического мира в науках о духе / Дильтей В. // Собрание сочинений : в 6 т. ; [пер. с нем. под ред. В. А. Куренного ; под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова]. – М. : Три квадрата, 2004. – Т. 3. – 419 с.

111. Дмитриева О. В. Социализация личности студента в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Дмитриева. – Оренбург, 2004. – 173 с.

112. Добренков В. И. Общество и образование / В. И. Добренков, В. Я. Нечаев. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

113. Доманский Х. Отбор по социальному происхождению в среднюю школу и высшие учебные заведения / Х. Доманский // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – №2. – С. 24–47.
114. Дудина В. И. Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании / В. И. Дудина // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII, № 2. – С. 93–109.
115. Дудина В. И. Скрытые учебные программы и глобализация высшего образования / В. И. Дудина // Тезисы докладов и выступлений на Всероссийском социологическом конгрессе «Глобализация и социальные изменения в современной России». – М. : Альфа-М, 2006. – С. 14–17. – (Сер. «Социология молодежи»: в 16 т., т.9).
116. Дуглас К. Глобализация и постмодернистский поворот [Электронный ресурс] / К. Дуглас // Научный, общественно-политический журнал «Без темы». – 2008. – № 3–4(9). – Режим доступа: [http://beztemy.usu.ru/?base=mag/0009\(0304_2008\)&xsl=showArticle.xslt&id=a01&doc=../content.jsp](http://beztemy.usu.ru/?base=mag/0009(0304_2008)&xsl=showArticle.xslt&id=a01&doc=../content.jsp)
117. Дуглас М. Как мыслят институты [Электронный ресурс] / Мэри Дуглас // Социология власти : научный и общественно-политический журнал. – 2012. – №4–5. – Режим доступа: <http://socofoverpower.ane.ru/arhiv/3-4-2012-videt-kak...-osmyslyaya-optiku-institutov-1/meri-duglas.-kak-myslyat-instituty>
118. Дусавицкий А. К. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратьев, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова. – М. : Вита-Пресс, 2008. – 288 с.
119. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни [Электронный ресурс] / Э. Дюркгейм // Социология религии. Реферативный журнал. – 1991. – № 4. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/durkgeym_elementarnie/
120. Дюркгейм Э. Метод в социологии / Э. Дюркгейм // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков. Тексты / под ред. В. И. Добренкова. – М., 1996. – С. 256 – 309.
121. Евстигнеева Л. Глобализация как явление постмодерна [Электронный ресурс] / Л. Евстигнеева, Р. Евстигнеев // Сетевое издание Институционалистского общества «Императив». – 2007. – Режим доступа: http://www.perspektivy.info/history/globalizacija_kak_javlenije_postmoderna_2007-01-01.htm
122. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник ОГУ. – 2006. – Т. 1 (Гуманитарные науки). – №2. – С. 52–56.
123. Жиру Г. Границна педагогіка і постмодерністські політики. Гендерна педагогіка : хрестоматія / Г. Жиру ; [за ред. В. Гайденко]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 80–91.

124. Жуков В. Н. О некоторых причинах кризисных явлений в современном образовании / В. Н. Жуков // Вестник высшей школы Alma Mater. – 2010. – № 10. – С. 27–30.

125. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні: Монографія / Журавський В. С. – К. : ВД «Ін Юре», 2003. – 416 с.

126. Заборовский В. Эволюция социальной структуры: перспектива поколений / В. Заборовский // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – №1. – С. 8–35.

127. Загороднюк Т. Человеческий потенциал в концепции социетальной трансформации посткоммунистического общества Т. Заславской / Т. Загороднюк // Соціальні виміри суспільства : зб. наук. пр. – К. : ІС НАН України, 2009. – Вип. 1 (12) – С. 129–139;

128. Загороднюк Т. Концепции постсоветской трансформации общества Т. И. Заславской и Н. В. Паниной : монография / Т. Загороднюк. – К. : Ин-т социологии НАНУ, 2013. – 146 с.

129. Закон Украины «Об основных началах развития информационного общества в Украине на 2007–2015 годы» // Урядовий кур'єр. – 2007. – № 6. – С. 1–2.

130. Закон України про вищу освіту (із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014) [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

131. Западноевропейская социология XIX века: О. Конт, Д. С. Милль, Дюр : [Тексты] : Учеб. пособие для вузов по направлению и специальности «Социология» : хрестоматия / сост. В. П. Трошкина ; под общ. ред. В. И. Добренькова. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1996. – 352 с.

132. Заславская Т. И. О социальных акторах модернизации России / Т. И. Заславская // Общественные науки и современность. – 2011. – № 3. – С. 13–25.

133. Заславская Т. И. О субъектно-деятельностном аспекте трансформационного процесса / Т. И. Заславская // Кто и куда стремиться вести Россию?. Акторы макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса / под. общ. ред. Т. И. Заславской. – М. : Моск. высш. шк. соц. и экон. наук, 2001. – С. 3–15.

134. Заславская Т. И. Современное российское общество. Социальный механизм трансформации [Электронный ресурс] / Т. И. Заславская. – Режим доступа: <http://www.agitclub.ru/center/syst/parties11.htm>

135. Заславская Т. И. Социокультурный аспект трансформации Российского общества / Т. И. Заславская // СОЦИС. – №8. – 2001. – С. 3–11.

136. Зборовский Г. Е. Уроки неудавшейся модернизации / Г. Е. Зборовский // Социальная стратегия российской системы образования. – СПб. : РГПУ, 2011. – С. 39–44.
137. Зеленкова А. И. Философия и методология науки : учеб. пособие для аспирантов / А. И. Зеленкова, Н. К. Кисель, В. Т. Новиков и др. ; под ред. А. И. Зеленкова. – Минск : АСАГ, 2007. – 384 с.
138. Зиятдинова Ф. Г. Образование и наука в трансформирующемся обществе / Ф. Г. Зиятдинова // СОЦИС. – 1998. – № 11. – С. 66–72.
139. Зицер Д. Практическая педагогика: азбука НО / Д. Зицер, Н. Зицер. – СПб. : Просвещение, 2007. – 287 с.
140. Злобина Е. Традиционализм и инновация в украинском измерении / Е. Злобина, В. Тихонович // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 4. – С. 69–93.
141. Злобина О. Г. Тести в соціологічних дослідженнях [Електронний ресурс] / О. Г. Злобіна. – Режим доступу: http://i-soc.com.ua/school/Zlobina_Test.pdf.
142. Зубенко С. А. Трансформация социально-экономических систем: тенденции и факторы / С. А. Зубенко // Вестник Тамбовского университета (Сер. Гуманитарные науки). – 2009. – № 3. – С. 303–308.
143. Иванов Д. В. Виртуализация общества [Электронный ресурс] / Д. В. Иванов. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/ivanov_virtual/_Vved.php
144. Иванов Д. В. Современные теории общественных изменений: анализ логической структуры : автореф. ... д-ра социол. наук / Д. В. Иванов. – СПб., 2001 – 30 с.
145. Иванова В. А. Институциональные функции образования / В. А. Иванова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – № 3. – С. 104–118.
146. Иванова В. А. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития / В. А. Иванова, Н. А. Матвеева, А. М. Осипов, П. И. Рысакова // СОЦИС. – 2013. – № 5. – С. 94–103.
147. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (Deschooling Society, 1971) / И. Иллич. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
148. Ильин И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. – М. : Интрада, 1996. – 235 с.
149. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков. – М. : Институт философии АН СССР, 1960. – 240 с.

150. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющееся общество / Р. Инглхарт // Политические исследования. – 1997. – № 4. – С. 18–28.
151. Кайл Л. Детская психология. Тайны психики ребенка / Л. Кайл. – СПб. : Прайм-еврознак, 2002. – 250 с.
152. Каменская Н. Т. Понятие дискурса в лингвистике [Электронный ресурс] / Н. Т. Каменская // Филологические науки. Теоретические и методологические проблемы исследования языка. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Philologia/60574.doc.htm
153. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 286 с.
154. Карасик В. Иная ментальность / В. Карасик, О. Прохачева, Я. Зубкова, Э. Грабарова. – М. : Гнозис, 2007. – 352 с.
155. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
156. Качанов Ю. Л. Теоретические предпосылки эмпирического исследования социологической теории / Ю. Л. Качанов // СОЦИС. – 2000. – № 10. – С. 3–10.
157. Келлнер Д. Глобализация и постмодернистский поворот / Д. Келлнер // Без темы. – 2008. – № 3–4(9). – С. 5–12.
158. Кибрик А. А. Когнитивные функции и их языковые корреляты / А. А. Кибрик // Лингвистика на исходе XX века : тез. междунар. конф. – М., 1995. – Т. 1. – С. 216–217.
159. Кирьянова Л. Г. Теории глобализации в контексте постклассической парадигмы / Л. Г. Кирьянова, О. А. Мазурина // Известия Томского политехнического университета. – Т. 13. – 2007. – С. 115–120.
160. Климова С. Г. Опыт использования методики неоконченных предложений в социологическом исследовании / С. Г. Климова // Социология 4М. – Т. 5/6. – 1995. – С. 49–64.
161. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 63–68.
162. Князева Е. Н. Саморефлективная синергетика / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 99–105.
163. Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 200–244.
164. Ковалиско Н. Социальная стратификация: теоретические и методологические основания исследования на региональном уровне / Н. Ковалиско // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 137–151.

165. Коваліско Н. В. Основи соціальної стратифікації : навч. посібник / Н. В. Коваліско. – Львів : Магнолія 2006, 2007. – 328 с.
166. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 197 с.
167. Кон М. Соціальна структура і особистість за умов радикальних соціальних змін: порівняльний аналіз Польщі й України / М. Кон, В. Хмелько, В. Заборовський та ін. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 1. – С. 57–71.
168. Кон М. Соціальна структура і особистість за умов радикальних соціальних змін: порівняльний аналіз Польщі й України / М. Кон, В. Хмелько, В. Заборовський та ін. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 2. – С. 121–132.
169. Константиновский Д. Л. Школа и «внешние факторы» [Электронный ресурс] / Д. Л. Константиновский. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/07/13/1266645001/Konstantinovskiy.pdf>
170. Константиновский Д. Л. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, Д. Ю. Куракин, Я. М. Рощина, В. С. Вахштайн // Вопросы образования. – 2006. – №2. – С. 186–202.
171. Константиновский Д. Л. Молодежь и образование / Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин. – М. : Наука, 1977. – 159 с.
172. Корнева М. И. Прогимназия как образовательное пространство развития личности ребенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. И. Корнева. – Ростов н/Д, 1996. – 24 с.
173. Корнилова Т. В. Методологические основы психологи / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2007. – 320 с.
174. Корольков А. Философия русской школы / А. Корольков // Русская духовная философия. – СПб. : Питер, 1988. – С. 100–123.
175. Кравченко С. А. Сложный социум: востребованность поворотов в социологии [Электронный ресурс] / С. А. Кравченко. – С. 19–29. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/09/11/1265232945/Kravchenko.pdf>
176. Кравченко С. А. Социология: Парадигмы и темы : учебник [для высших учебных заведений] / С. А. Кравченко, Н. Е. Покровский, М. О. Мнацакян. – М.: Анкил, 1997. – 404 с.
177. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2008. – 992 с.
178. Крапивенский С. Э. Социальная философия / С. Э. Крапивенский. – Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 2000. – 320 с.
179. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. – 2003. – №23. – С. 7–8.

180. Куда идет российская культура? : материалы круглого стола (27–28 июня 2009 г.) / [участники : А. С. Запесоцкий, В. С. Степин и др.] ; науч. ред. В.С. Степин, А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2010. – С. 7–15.
181. Куліш Пантелеймон [Електронний ресурс] // Енциклопедія українознавства. – Режим доступу: <http://www.marazm.org.ua/istoria/termin/index.php?file=%C5%CD%D6%C8%CA%CB%CE%CF%C5%C4%B2%DF+%D3%CA%D0%C0%AF%CD%CE%C7%CD%C0%C2%D1%D2%C2%C0.htm>
182. Куценко О. Д. Діяльнісно-структурний потенціал трансформаційного процесу: до розробки концепції класоутворення : автореф. ... д-ра соціол. наук / О. Д. Куценко. – Х., 2001. – 35 с.
183. Лаптева Н. В. Принцип преемственности в системе непрерывного образования / Н. В. Лаптева // Вестник СамГУ. – 2010. – № 7 (81). – С. 111–115.
184. Латур Б. Дайте мне лабораторию и я переверну мир / Б. Латур ; [пер. с англ. П. Куслий] // Логос. – 2002. – № 5–6 (35). – С. 211–242.
185. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / Б. Латур ; [пер. с англ. И. Полонской ; под ред. С. Гавриленко]. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 384 с.
186. Леви М. Социальные модели и проблемы модернизации / М. Леви. – М. : ЮНИТИ, 2004 – 369 с.
187. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс; [пер. с фр. В. В. Иванова]. – М. : Эксмо-пресс, 2001. – 512 с.
188. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении : соч. : в 4-х т. [Том 2] / Г. В. Лейбниц ; [пер. с фр. П. С. Юшкевича]. – М. : Мысль, 1983. – 686 с.
189. Леонтьев А. А. Язык как социальное явление (к определению объекта языкознания) / А. А. Леонтьев // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1976. – Т. 35. – Вып. 4. – С. 299–307.
190. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб. : Алетейя, 1998. – 159 с.
191. Липаев А. П. Педагогический дискурс как средство воспитания сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук / А. П. Липаев. – Кострома, 2004. – 107 с.
192. Лисеев И. К. Философия жизни в новой парадигме культуры / И. К. Лисеев // Логика, методология, философия науки. – Москва-Обнинск, 1995. – С. 100–105.
193. Литовченко А. Д. Структурно-діяльнісна концепція дискурсу : автореф. ... канд. соціол. наук. – Х., 2005. – 20 с.
194. Лихіна Ю. В. Освітня парадигма сучасного українського суспільства (суспільно-філософський аспект) / Ю. В. Лихіна // Вчені записки Таврійського

національного університету ім. В. І. Вернадського (Серія: Філософія. Культурологія. Політологія. Соціологія). – 2010. – Т. 23 (62). – № 2. – С. 152–160.

195. Ломоносова М. В. Социология революции П. А. Сорокина : дис. ... канд. социол. наук / М. В. Ломоносова. – СПб., 2006. – 162.

196. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Дело, 2003. – 520 с.

197. Луман Н. Невероятность коммуникации [Электронный ресурс] / Н. Луман. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2972>

198. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; [пер. с нем. А. Антоновского]. – М. : Логос, 2004. – 232 с.

199. Луман Н. Почему необходима «системная теория»? / Н. Луман ; [пер. с нем.] // Проблемы теоретической социологии. – СПб. : Петрополис, 1994. – С. 42–52.

200. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман ; [пер. с нем. И. Д. Газиева ; под ред. Н. А. Головина]. – СПб. : Наука, 2007. – 648 с.

201. Лукач Д. К онтологии общественного бытия. Прологомены / Д. Лукач; Пер. с нем. И. Н. Буровой, М. А. Журинской; Общ. ред. и вступление И. С. Нарского, М. А. Хевеши. – М. : Прогресс, 1991. – 410 с.

202. Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экпсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // *Childhood and philosophy*. – 2008. – V. 4, № 7 (jan./jun). – Pp. 3–11.

203. Лысенко В. Эпистемический подход в обучении и воспитании [Электронный ресурс] / В. Лысенко. – Режим доступа: <http://www.rodsobr.narod.ru/80.htm>

204. Лысенко В. Эпистемы в детском саду и в школе [Электронный ресурс] / В. Лысенко. – Режим доступа: http://www.spartin.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=30:2011-12-19-11-28-17&catid=30:the-community&Itemid=49

205. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

206. Макеев С. А. Социальные идентификации и идентичности / С. А. Макеев, С. Н. Оксамитная, Е. В. Швачко. – К.: ИС НАН Украины, 1996. – 185 с.

207. Макконнел К. Р. Экономикс / К. Р. Макконнел, С. Л. Брю. – М. : Инфра-М, 2003. – 983 с.

208. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Питер Мак-Ларен. – М. : Просвещение, 2007. – 432 с.

209. Мангейм К. О специфике культурно-социологического познания / К. Мангейм ; [пер. с нем. А. В. Дранова ; ред. Е. О. Тучкова] // Избранное. Социология культуры. – М. : Университетская книга. – 501 с. – (Книга света). – С. 234–333.

210. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // «Топологические» понятия в образовании: Материалы Интернет-конференции (размещено 27.01.2010). – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/90071> .

211. Маркс К. Наемный труд и капитал / К. Маркс Ф. Энгельс // Избранные произведения в 3-х т. – Т. 1. – М. : Политиздат, 1979. – С. 144–161.

212. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 266 с.

213. Маслова С. Использование методов аналитической психологии в качественных социологических исследованиях (на примере) [Электронный ресурс] / С. Маслова. – Режим доступа: <http://www.awareness-way.ru/node/26>

214. Матвеева Н. А. Инерционные процессы в системе образования современной России : дис. ... д-ра социол. наук / Н. А. Матвеева. – Барнаул, 2005. – 330 с.

215. Мелосик З. Образование и популярная культура / З. Мелосик, Т. Шкудярек // Дискурс университета (Материалы Международных научно-практических конференций, Минск, 2010, 2011 гг.) / Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. – Мн., 2011. – С. 221–234.

216. Мельников А. Проблемне поле екзистенціальної соціології / А. Мельников // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – № 2. – С. 83–102.

217. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика (2-е изд., испр.) / Н. Б. Мечковская. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 207 с.

218. Миколайчук М. И. Культурно-ценностная и религиозная детерминация становления идентичности личности / М. И. Миколайчук // Практическая психология и социальная работа. – 2008. – № 12. – С. 68–70.

219. Миллер Дж. А. Образы и модели, уподобления и метафоры / Дж. А. Миллер // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 236–283.

220. Милявская Н. Б. Социальная трансформация (Содержание и субъектная детерминация) : дис. ... канд. филос. наук / Н. Б. Милявская. – Волгоград, 2004. – 170 с.

221. Михайлева Е. Г. Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества : монография / Е. Г. Михайлева ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2005. – 142 с.

222. Муталиева Г. А. Догоняющая модель модернизации и ее границы [Электронный ресурс] / Г. А. Муталиева. – Режим доступа: <http://www.group-global.org/ru/lecture/view/7552>
223. Мухаммад Халид Иннаят Али Прагматический компонент «взаимодействии» в аудиторном дискурсе: на материале речи преподавателя : дис. ... канд. филолог. наук / Мухаммад Халид Иннаят Али. – М., 2006. – 280 с.
224. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2007. – 196 с.
225. Найдыш В. М. Диссипативность [Электронный ресурс] / В. М. Найдыш // Концепции современного естествознания. – М. : Гардарики, 2001. – Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/estestvoznanie-3-2/27.htm>
226. Науменко Л. К. Монизм как принцип диалектической логики [Электронный ресурс] / Л. К. Науменко. – Режим доступа: <http://caute.net.ru/schola/naumenko/index.html> .
227. Наумова Н. Ф. Рецидивирующая модернизация как форма развития социальных систем / Н. Ф. Наумова // Системные исследования. Ежегодник. – 1995/1996. – М., 1996. – С. 3–47.
228. Научная картина мира в XVIII веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://de.ifmo.ru/bk_netra/page.php?index=2&layer=2&tutindex=13
229. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине : монография / [авт. кол.: В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Астахова и др.]; под общ. ред. В. Астаховой; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 299 с.
230. Нечаев В. Я. Социология образования в России / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ 1992. – С. 5–23.
231. Нечитайло И. С. Педагогический дискурс как объект социологического исследования: цели, методы, перспективы / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ «НУА». – Х. : Вид-во НУА, 2012. – Т. 19. – С. 106–114.
232. Нечитайло И. С. Понятие скрытой учебной программы: актуализация и концептуализация в проблемном поле социологии образования // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства». – 2012. – № 993 (Вип. 29). – С.176–180.
233. Нечитайло И. С. Социально-педагогические технологии как движущая сила трансформации образования / И. С. Нечитайло // Вісник Одеського національного університету. Сер. Соціологія і політичні науки. – Т. 18. – Вип. 2 (18). – 2013 (Частина 1). – С. 377–384.
234. Нечитайло І. С. Когнітивний ресурс як латентний «медіатор»

відтворення та закріплення соціальної нерівності // Молодий вчений. Науковий журнал. – 2014. – №10 (13) жовтень. – С. 118–123.

235. Нечітайло І. С. Можливості поєднання традицій та інновацій в системі освіти сучасної України: соціологічна рефлексія / Нечітайло І. С. Вісник Національної юридичної академії ім. Ярослава Мудрого. Сер. Філософія, філософія права, політологія, соціологія / редкол. : А. П. Гетьман та ін. – Х. : Право, 2013. – № 4 (18). – С. 133–142.

236. Нечітайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології / І. С. Нечітайло // Вісник Львівського національного університету. Серія соціологічна. – Вип. VI. – 2012. – С. 73–80.

237. Николаева А. Г. Образовательное пространство современного дошкольного учреждения как средство развития социальной активности старших дошкольников / А. Г. Николаева // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. – СПб., 2011. – № 129. – С. 184–192.

238. Николаева Е. В. Онтологические характеристики современного процесса модернизации / Е. В. Николаева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики (в 3-х ч.). – Тамбов : Грамота, 2012. – № 7 (21): Ч. III. – С. 145–148.

239. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. Грицанов А. А. – 3-е изд., испр. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

240. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

241. Новикова Я. Ю. Язык как социальное явление: интересубъективность и прагматическое измерение [Электронный ресурс] / Я. Ю. Новикова. – Режим доступа: http://kdpu.edu.ua/download/kaf_philosoph/AkProD/Zbirka11/zbl1_2010_252-259_novikova.pdf

242. Ностальгия по СССР и отношение к отдельным личностям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ratinggroup.com.ua/ru/products/ politic/data/entry/14092/>

243. Овчаренко Е. В. Концепция школьного куррикулума: у истоков теории и практики [Электронный ресурс] / Е. В. Овчаренко // Социум. Наука. Культура. – Режим доступа: <http://intkonf.org/index.php?s>

244. Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте новых вызовов в науке и образовании [Электронный ресурс] / А. П. Огурцов. – Режим доступа: www.phil63.ru/files/1vOгурцов.doc

245. Огурцов А. П. Философия науки эпохи Просвещения / А. П. Огурцов. – М.: Наука, 1993. – 213 с.

246. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. И. Шведова. – 1992. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/12576.shtml>
247. Окольская Л. А. От школы к фабрике (Пол Уиллис. Приобщение к трудовой культуре: как дети рабочих становятся рабочими). Археорецензия / Л. А. Окольская // Отечественные записки. – 2006. – № 3(30). – С. 160–166.
248. Окольская Л. А. Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад / Л. А. Оскольская // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 68–85.
249. Оксамитна С. М. Освітня нерівність і експансія вищої освіти / С. М. Оксамитна // Приоритеты современного образования: теория, методология, практика : материалы международной научн.-практ. конф. – Х. : Изд-во НУА, 2014. – С. 22–34.
250. Оксамитна С. М. Міжгенераційна класова та освітня мобільність / С. Оксамитна. – К. : НаУКМА ; Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
251. Оксамитная С. Н. Социально-классовые основы образовательного неравенства в Украине / С. Н. Оксамитная // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 116–136.
252. Олешков М. Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 146 с.
253. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о технике / Хосе Ортега-и-Гассет. – М., 2000. – С. 165–235.
254. Осипов А. М. Социологические предпосылки развития образования [Электронный ресурс] / А. М. Осипов // Вестник Новгородского государственного университета. – 1998. – № 6. – Режим доступа: <http://admin.novsu.ac.ru/uni/vestnik.nsf/All/D6B101D59170106BC3256727002E7B7D>
255. Осипов А. М. Социология образования в России: проблемы и перспективы / А. М. Осипов, В. В. Тумалев // СОЦИС. – 2004. – № 7. – С. 120–127.
256. Осипов Г. Социология Г. Спенсера [Электронный ресурс] / Г. Осипов // История социологии в Западной Европе и США, Глава 2. – С. 43–55. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Osipov/index.php
257. Осипова Е. В. Социология Э. Дюркгейма / Е. В. Осипова ; под ред. И. С. Кона // История буржуазной социологии XIX – начала XX века – М. : Наука, 1979. – С. 204–252.
258. Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность: материалы VII науч.-практ. конф. 27 мая 2011 / ред. кол.: М. П. Горчакова-Сибирская (отв. ред.) [и др.] – СПб. : СПбГИЭУ, 2011. – 431 с.
259. Павлидис П. Личность в постмодернистском восприятии. К

противоречиям современного образования / Периклис Павлидис // Инновации в образовании. – № 6. – 2005. – С. 55–64.

260. Панарин А. С. Глобальное политическое прогнозирование / А. С. Панарин. – М. : Алгоритм, 2000. – 349 с.

261. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI в. / А. С. Панарин. – М. : Изд-во Эксмо, Изд-во Алгоритм, 2004. – 640 с.

262. Панина Н. В. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии / Н. В. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5–26.

263. Панина Н. В. Проблемы демократизации в условиях посттоталитарной аномии / Н. В. Панина // Избранные труды по социологии (в 3-х т.), Т.1 : Вопросы теории, методологии, технологии социологического исследования и профессиональной этики. – К. : Факт, 2008. – 472 с.

264. Паниотто В. Динамика ксенофобии и антисемитизма в Украине (1994 – 2007 гг.) / В. Паниотто // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2008. – № 1. – С. 197–214.

265. Панова Т. М. Общество постмодерна: формирование нового типа социализации / Т. М. Панова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 64. – С. 222–225.

266. Парето В. Компендиум по общей социологии / В. Парето ; [пер. А. А. Зотова]. – 2-е изд. – М. : Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008. – 511 с.

267. Парсонс Т. Контрапункт и дальнейшее развитие: эпоха революций, дифференциация Европы в эпоху революций / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой] // Система современных обществ. – М. : Аспект Пресс, 1998. – С. 127–135.

268. Парсонс Т. О построении теории социальных систем: интеллектуальная автобиография / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева, под ред. М. С. Ковалевой] // Система современных обществ – М. : Аспект Пресс, 1998. – С. 207–268.

269. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2002. – 880 с.

270. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль: Тексты. – М., 1996. – С. 494–513.

271. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева, Под ред. М. С. Ковалевой]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

272. Педько Н. Д. Предметно-игровая среда как средство обогащения

содержания игр [Электронный ресурс] / Н. Д. Педько, М. Л. Севатьянова, А. М. Касабоглян. – Режим доступа: <http://detsadcom.ru/predmetno-igrovaya-usreda-kak-sredstvo-obogascheniya-soderzhaniya-igr>

273. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 160 с.

274. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже ; [пер. А. М. Пятигорского]. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

275. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Семиотика. – М., 1983. – С. 133–136.

276. Плакса Н. В. Использование кластер при расширении понятийного аппарата обучающихся [Электронный ресурс] / Н. В. Плакса. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/364744>

277. Платон. Государство. Книга десятая [Электронный ресурс] / Платон; [пер. с греч. А. Н. Егунова]. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/plato/01/0.html>.

278. Побережников И. В. Модернизация: определение понятия, параметры и критерии / И. В. Побережников // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX–XXI столетия. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург, 2000. – С. 105–121.

279. Побережников И. В. Модернизационная перспектива: теоретико-методологические и дисциплинарные подходы / И. В. Побережников // Третьи Уральские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург : УрПГУ, 1999. – С. 16–25.

280. Побережников И. В. Модернизация: теоретико-методологические подходы / И. В. Побережников // Экономическая история. Обзорение ; [под ред. Л. И. Бородкина]. – Вып. 8. – 2002. – С. 146–168.

281. Поддубный Н. В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем / Н. В. Поддубный. – Белгород : БелГУ, 1999. – 352 с.

282. Подольская Е. А. Управление социальными процессами / Е. А. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 208 с.

283. Подольська Є. А. Освітня послуга: проблеми якості вищої освіти / Є. А. Подольська // Вчені записки ХГУ «НУА», 2010. – Т. 16. – С. 130–134.

284. Подольська Є. А. Соціологія освіти: зміна векторів у ситуації постмодернізації суспільства / Є. А. Подольська // Наукові студії Львівського соціологічного форуму «Багатовимірні простори сучасних соціальних змін» : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – С. 7–14.

285. Подшивалкіна В. І. Макро і мікро соціальна інженерія. Соціоінженерний практикум. Навчальний посібник рекомендований МО України /

В. І. Подшивалкіна, М. П. Лукашевич, Є.І. Суїменко, Т. Г. Каменська. – Одеса : Астропрінт, 1998. – 179 с.

286. Покровский Н. Е. Вифлеемские звезды «глобализации» / Н. Е. Покровский // СОЦИС. – 1995. – №2. – С. 56–69.

287. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: «Прогресс», 1985. – 344 с.

288. Полань К. Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени / К. Полань ; [пер. с англ. А. А. Васильева и др. ; под общ. ред. С. Е. Федорова]. – СПб.: Алетейя, 2002. – 320 с.

289. Полищук М. А. Социальная реальность как текст: проблема самоопределения смысла : автореф. ... канд. философ. наук / М. А. Полищук. – М., 2002. – 25 с.

290. Полонников А. А. «Скрытая программа» как предмет образовательных исследований и практик [Электронный ресурс] / А. А. Полонников // Научно-культурологический журнал. – 2011. – № 6. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=2875&level1=main&level2=articles>

291. Полонников А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 340 с.

292. Пономарева Е. А. Понятийный аппарат учебных предметов как фактор развития теоретического мышления старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Пономарева. – М., 1999. – 181 с.

293. Попов А. А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования [Электронный ресурс] / А. А. Попов // Материалы участников ММК. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50>

294. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Восток-Запад, 2007. – 314 с.

295. Поппер К. Нищета историцизма / К. Поппер // Вопросы философии. – 1992. – №10. – С. 29–58.

296. Поппер К. Открытое общество и его враги. Том I. Чары Платона / К. Поппер ; [пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского]. – М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.

297. Предборская И. М. Влияние синергетических идей на становление неравновесной социодинамики / И. М. Предборская // Практична філософія. – 2003. – №1. – С. 113–118.

298. Предборская И. М. Революционная педагогика П. Макларена / И. М. Предборская // Философия образования. – 2009. – №2 (8). – С. 237–251.

299. Предборська І. Відчуження знання як проблема філософії освіти:

теорії, практики, парадокси, політики та перспективи / І. Предборська, В. Гайденок // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 159–166.

300. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; [пер. с англ., общ. ред. В. И. Аршинова и др.]. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

301. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.

302. Прокопенко А. Л. Поняття соціальної зміни в соціально-філософських концепціях [Електронний ресурс] / А. Л. Прокопенко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, – 2006. – № 55. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_55/Prokopenko.htm

303. Прохоренко Ю. И. Субъектность в структурах социальной реальности : автореф. ... дис. д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2003. – 25 с.

304. Прямикова Е. В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей / Е. В. Прямикова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 161–169.

305. Прямикова Е. В. Профессиональная компетентность и гражданская ответственность вузовских студентов / Е. В. Прямикова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 190–194.

306. Радикальная педагогика: уроки Вальтера Беньямина. Материалы круглого стола (Часть I) [Электронный ресурс] // Московский книжный журнал (Электронное издание). – Режим доступа: <http://morebo.ru/tema/segodnja/item/1342631515795>

307. Радин Е. П. Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным петербургской общестуденческой анкеты 1912 года / Е. П. Радин. – СПб. : Изд-во Н. П. Карбасникова, 1913. – 126 с.

308. Развитие социальной педагогики за рубежом в 19–20 вв. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/razvitie-socialnoj-pedagogiki-za-rubezhom-v-19-20-veke-page-7.html>

309. Реформа образования в Республике Молдова. Аналитические заметки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ava.md/analytics-commentary/017140-reforma-obrazovaniya-v-respublike-moldova-analiticheskie-zametki.html>.

310. Рогозянский А. Б. Существует ли альтернатива общеобразовательной школе? [Электронный ресурс] / А. Б. Рогозянский // Русская линия. – Октябрь, 2006. – Режим доступа: <http://rusk.ru/st.php?idar=104565>

311. Рогозянский А. Б. Школа и ситуация постмодерна [Электронный ресурс] / А. Б. Рогозянский // Русская линия. – Сентябрь, 2006. – Режим доступа: <http://rusk.ru/st.php?idar=104549>

312. Рубцов А. В. Россия в новом веке: догоняющая модернизация или прорыв? [Электронный ресурс] / А. В. Рубцов // Политико-деловой журнал. – январь-февраль 2010. – №1–2(25–26). – Режим доступа: http://iph.ras.ru/uplfile/ideol/roubcov/2010/PolitEc_1-2.html
313. Рубцов В. В. Проектирование образовательных систем как вид социальной практики / В. В. Рубцов. – М. : Педагогика, 1997. – 319 с.
314. Руденко В. А. Духовный кризис современного российского общества как следствие догоняющей модернизации / В. Руденко // Общество: политика, экономика, право. – 2009. – № 1–2. – С. 32–35.
315. Рукавишников В. С. Социологические аспекты модернизации России и других посткоммунистических обществ / В. С. Рукавишников // СОЦИС. – 1995. – № 1. – С. 34–46.
316. Русакова О. Ф. PR-Дискурс: Теоретико-методологический анализ / О. Ф. Русакова, В. М. Русаков. – Екатеринбург : УрО РАН, Институт международных связей, 2008. – 282 с.
317. Руткевич М. Н. Общественные потребности, система образования, молодежь / М. Н. Руткевич, Л. Я. Рубина. – М. : Политиздат, 1988. – 224 с.
318. Ручка А. Цінності і смисли як компоненти соціокультурної реальності / А. Ручка // Смыслова морфологія соціуму / За ред. Н. Костенко. – К. : Інститут соціології НАН України, 2012. – С. 91–123.
319. Савельев Ю. Социология в поисках сущности современности: систематизация теорий общества модерна и модернизации / Ю. Савельев // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2012. – С. 45–67.
320. Садрицька С. В. Мотивація до вступу у ВНЗ українських студентів: тенденція останніх років / С. В. Садрицька // Молодь в умовах нової соціальної перспективи: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир 24–25 березня 2010 р.). – Житомир. – 2010. – С. 387–390.
321. Самарская Е. М. Сфера политической интерпретации Р. Арона / Е. М. Самарская // Политико-философский ежегодник. – 2008. – №1. – С. 40–45.
322. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотерапевтические упражнения коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1995. – 144 с.
323. Сартр Ж-П. Нудота. Мур. Слова / Ж-П. Сартр. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 1993. – 464 с.
324. Седов В. А. Педагогические аспекты диалога. Диалог в воспитании [Электронный ресурс] / В. А. Седов. – Режим доступа: http://www.pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2008-2009/txt/11_sedov.php
325. Серебrenников Б. А. Язык как общественное явление / Б. А. Сереб-

рянников // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 417–450.

326. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М., 1986. – С. 151–169.

327. Сивуха С. В. Дискурсивное конструирование образовательной субъективности: стратегия исследования / С. В. Сивуха // Университет в перспективе развития: Альманах Центра проблем развития образования БГУ: Политики субъективации в университетском образовании / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : ПроPILEI, 2007. – № 5. – С. 24–38.

328. Скотна Н. В. Феномен традиції: методологічні принципи дослідження / Н. В. Скотна, О. А. Ткаченко // Гілея: Науковий вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2011. – Вип. 54 (№11). – С. 237–242.

329. Скрытая учебная программа [Электронный ресурс] // Социологический словарь. – Режим доступа: http://sociological_dictionary.academic.ru/616/%D0%A1%D0%9A%D0%A0%D0%AB%D0%A2%D0%90%D0%AF_%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%91%D0%9D%D0%90%D0%AF_%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%9C%D0%9C%D0%90

330. Скубашевська О. Інновація як різновид творчості / О. Скубашевська // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2011. – Випуск 53 (№ 10). – С. 275–281.

331. Смирнов А. Низкая рождаемость и старение населения: причины, последствия, варианты политики / А. Смирнов // Прогнозис. – 2004. – №1. – С. 185–198.

332. Смирнов С. А. К вопросу о новой образовательной парадигме / С. А. Смирнов // Дискурс. – 2/96. – Режим доступа: http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse2_12.htm

333. Смирнова Н. В. Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса [Электронный ресурс] / Н. В. Смирнова // CREDO NEW. Теоретический журнал. – 2001. – № 1. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/category/5/41/53/>

334. Соарес К. С. Общество в процессе изменения / К. С. Соарес // СОЦИС. – 1991. – № 12. – С. 123–130.

335. Собкин В. С. Школа – 1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы: по материалам социологического опроса / В. С. Собкин. – М. : ВНИК, 1988. – 33 с.

336. Соболевська М. Неофункціоналістські та постструктуралістські теорії у сучасній соціології / М. Соболевська. – К. : Дух і Літера, 2010. – 164 с.

337. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. – Екатеринбург : Изд. Дом «Дискурс-Пи», 2006. – 177 с.

338. Согомонов А. Ю. Современная российская модернизация: гражданский и нравственный вызовы / А. Ю. Согомонов // Общая тетрадь. – 2011. – № 1(54). – С. 25–34.
339. Согомонов А. Ю. Этика догоняющей модернизации / А. Согомонов // Неприкосновенный запас. – 2010. – № 6. – С. 4–8.
340. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Х. : ХНУ, 2006. – 576 с.
341. Сокурянская Л. Социальная субъектность как социологическое понятие и социальный феномен / Л. Сокурянская // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х., 2001. – С. 36–41.
342. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П. А. Сорокин. – СПб. : РХГИ, 2000. – 669 с.
343. Сорокин П. А. Социология революции / П. А. Сорокин. – М. : ИД «Территория будущего», РОССПЭН, 2005. – 562 с.
344. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с франц. А. Сухотина и др., под ред. Ш. Балли и А. Сеше]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
345. Социальная активность молодежи: истоки и механизм формирования (социологический анализ) / [под ред. Е. А. Якубы]. – Х. : Вища школа; Изд-во при Харьковском университете, 1983. – 216 с.
346. Социология образования перед новыми вызовами (круглый стол) // СОЦИС. – 2000. – №6. – С. 58–66.
347. Социология. Основы общей теории / отв. ред. Осипов Г. В., Москвичев Л. Н. – М. : Норма, 2003. – 912 с.
348. Социология: Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
349. Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей, (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – 568 с.
350. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.
351. Столярова Н. К. Система образования в США, СССР и России [Электронный ресурс] / Н. К. Столярова // Кроки нашей жизни. – Режим доступа: <http://nasima-stolyarova.narod.ru/s19.html>.
352. Столярова О. Социальный конструктивизм: онтологический поворот [Электронный ресурс] / О. Столярова // Вестник МГУ. – Сер.

«Философия». – 2003. – № 3. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/latour/whenintro.html>

353. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 406 с.

354. Стукалова О. В. Влияние постмодернистской эстетики на современное образование [Электронный ресурс] / О. В. Стукалова // Педагогика искусства. Электронный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». – 2001. – №2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>

355. Субетто А. И. Ноосферизм: движение, идеология или новая научно-мировоззренческая система? [Электронный ресурс] / А. И. Субетто. – Режим доступа: http://www.newhumanity.ru/nas_kritikuyut/otvechaem_na_kritiku/na_2005_05/subetto_noosferizm.htm

356. Сурмава А. В. Образование – от мифов к реальности [Электронный ресурс] / А. В. Сурмава. – Режим доступа: <http://www.sozialismus.ru>.

357. Танчер В. Культуральная социология: «сильная программа» исследования смыслов социальной жизни / В. Танчер, Л. Скокова // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2009. – № 4. – С. 19–42.

358. Титма М. Х. Жизненные пути одного поколения / М. Х. Титма. – Таллин, 1992. – 186 с.

359. Титма М. Х. Жизненный путь поколения: его выбор и утверждение / под ред. М. Х. Титма. – Таллин : Ээсти раамат, 1985. – 307 с.

360. Титма М. Х. Начало пути: поколение со средним образованием / отв. ред. М. Х. Титма. – М.: Наука, 1989. – 235 с.

361. Тойнби А. Постигание истории (Подготовка электронного текста книги завершена в ноябре 1998 года) [Электронный ресурс] / А. Тойнби. – Режим доступа: <http://gumilevica.kulichki.net/Toynbee/>

362. Толстих Н. В. Соціальне виключення в сучасній Україні: спроба оцінки / Н. В. Толстих // Український соціум. – 2003. – № 1 (2). – С. 81–85.

363. Толстова Ю. Н. Одномерное шкалирование: тестовая традиция в социологии / Ю. Н. Толстова // Социология: 4М. – 1997. – № 8. – С. 54–65.

364. Тоффлер Э. Революционное богатство / Элвин Тоффлер, Хэйди Тоффлер. – М. : Издательство АСТ, 2008. – 260 с.

365. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : Изд-во АСТ, 2010. – 330 с.

366. Трудящаяся молодежь. Ориентации и жизненные пути / под ред. Ф. Гажо и В. Н. Шубкина. – Будапешт : ИОН, 1980. – С. 50–99.

367. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание

образования / А. Н. Тубельский // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 177–180.

368. Тубельский А. Размышления о школьном укладе / А. Тубельский // Первое сентября. – 1999. – № 23/1999. – С. 2–3.

369. Туктарова Р. И. Педагогические условия гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущих первоклассников : автореф. ... канд. пед. наук / Р. И. Туктарова. – Ижевск, 2004. – 30 с.

370. Тулинов В. Д. Концепции современного естествознания / В. Д. Тулинов, Н. Ф. Недельский, Б. И. Олейников. – М. : МУПК, 1995. – 201 с.

371. Тумалев В. В. Учителство в ситуации социально-политических перемен: (Социол. анализ.) : автореф. ... дис. д-ра социол. наук / В. В. Тумалев. – СПб., 1995. – 40 с.

372. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / Ален Турен. – М. : Научный мир, 1998. – 206 с.

373. Український історичний термінологічний словник історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.marazm.org.ua/istoria/termin/index.php?file=%C5%CD%D6%C8%CA%CB%CE%CF%C5%C4%B2%DF+%D3%CA%D0%C0%AF%CD%CE%C7%CD%C0%C2%D1%D2%C2%C0.htm>

374. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др.; [Под ред. М. А. Гусаковского]. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с.

375. Федотова В. Г. От догоняющей модернизации к национальной: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В. Г. Федотова. – Режим доступа: http://www.perspektivy.info/book/ot_dogonajushhej_modernizacii_k_nacionalnoj_teoreticheskij_aspekt_2007-12-07.htm

376. Ферапонтов Г. А. Становление образовательного пространства школьника средствами культурологической драматизации : автореф. ... канд. пед. наук / Г. А. Ферапонтов. – Новосибирск, 2000. – 28 с.

377. Филиппов Ф. Р. Всеобщее среднее образование в СССР. Социологические проблемы. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.

378. Филиппов Ф. Р. Образование и мобильность в социалистическом обществе / Ф. Р. Филиппов (АН СССР, Ин-т социологических исследований, Советская социологическая ассоциация); [редкол.: Ф. Р. Филиппов (отв. ред.) и др.]. – М., 1987. – 129 с.

379. Филиппов Ф. Р. От поколения к поколению: социальная подвижность / Ф. Р. Филиппов. – М. : Мысль, 1989. – 240 с.

380. Филиппов Ф. Р. Школа и социальное развитие общества / Ф. Р. Филиппов. – М. : Педагогика, 1990. – 159 с.

381. Филиппова О. А. Политики идентичности: антропологические методы и социокультурные интерпретации / О. А. Филиппова // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. – Вип. 15. – С. 129–135.
382. *Философия: Энциклопедический словарь* / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
383. *Философская энциклопедия* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/
384. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1
385. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Изд-во «АСТ: АСТ Москва» – 2009. – 284 с.
386. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // *Вопросы философии*. – 1998. – № 12. – С. 55–63.
387. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // *Вопросы психологии*. – 1993. – №1. – С. 24–32.
388. Фрумин И. Д. Тайны школы (окончание) / И. Д. Фрумин // *Директор школы*. – № 8. – 1999. – С. 3–9.
389. Фрумин И. Д. Тайны школы / И. Д. Фрумин // *Директор школы*. – № 7. – 1999. – С. 3–11.
390. Фуко М. Археология знания / М. Фуко; [пер. с фр. Б. Левченко]; общ. ред. Б. Левченко. – К.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
391. Фуко М. История безумия в классическую эпоху [Электронный ресурс] / М. Фуко. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_bez/index.php
392. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко; [пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой]. – СПб.: А-сэд, 1994 – 310 с.
393. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; [пер. с нем. М. М. Беляева и др.]. – М.: Весь мир, 2003. – 416 с.
394. Хазриева А. Р. Образовательная среда в личностном становлении студентов / А. Р. Хазриева, Г. М. Гаджиев // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 1. – С. 15–18.
395. Хайек Ф. А. Пагубная самонадеянность ошибки социализма / Ф. А. Хайек; [пер. с англ. Е. Осиновой; под ред. Е. Гордеевой]. – М.: Изд-во «Новости», при участии изд-ва «Catallax», 1992. – 304 с.
396. Хачатрян Л. А. Развод – обратная сторона брака / Л. А. Хачатрян //

Вестник пермского университета: философия, социология, психология. – 2010. – № 1 (Т. 1). – С. 79–98.

397. Хижняк Л. М. Замысел on-line образования и ловушки на пути его реализации / Л. М. Хижняк // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2013. – №1053. – Х., 2013. – С. 157–161.

398. Хижняк Л. М. Затребуваність знання про організацію й управління у бізнесовій освіті / Л. М. Хижняк // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наукових праць ДонДУУ. Т. XIV. Вип. 258. Серія «Соціологія». – Донецьк : ДонДУУ, 2013. – С. 156–162.

399. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 84–93.

400. Хохлова В. В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе : автореф. ... дис. докт. социол. наук / В. В. Хохлова. – Н. Новгород, 2002. – 38 с.

401. Цели образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-support.ru/?statya=252>

402. Человеческий фактор и трансформация российского общества. Полная расшифровка лекции от 6 октября 2005 г., прочитанной Т. И. Заславской в клубе «Улица ОГИ» в рамках проекта «Публичные лекции «Полит.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2005/10/13/zaslavskaya>

403. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти : монографія / В. В. Чепак. – К. : Вид-во ТОВ «Геопринт», 2011. – 304 с.

404. Чередниченко Г. А. Молодежь вступает в жизнь / Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. – М. : Мысль, 1985. – 240 с.

405. Чередниченко Г. А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция / Г. А. Чередниченко // Социологический журнал. – 1999. – № 1/2. – С. 4–19.

406. Чибисова Н. Г. Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала / Н. Г. Чибисова // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 2010. – №8. – С. 18–26.

407. Чибисова Н. Г. Высшее учебное заведение как среда формирования ценностей студенческой молодежи в социокультурных условиях современной Украины : монография / Н. Г. Чибисова. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 256 с.

408. Чикобава А. О философских вопросах языкознания / А. Чикобава //

Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1974. – Т. 33. – № 4. – С. 312–319.

409. Шабанова М. Социология свободы: Трансформирующееся общество : монография / М. Шабанова. – М. : Моск. обществ. научн. фонд, 2000. – 140 с.

410. Шавшукова Н. Психосемантические методы в исследовании политического мировоззрения [Электронный ресурс] / Н. Шавшукова. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/shavsh3>

411. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : монография / С. А. Шаронова. – М. : РУДН, 2004. – 357 с.

412. Шафранов-Куцев Г. Ф. Модернизация Российского профессионального образования: проблемы и перспективы: Монография / Г. Ф. Шафранов-Куцев. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. – 296 с.

413. Швейцер А. Д. К проблеме социальной дифференциации языка / А. Д. Швейцер // Вопросы языкознания. – М., 1982. – № 5. – С. 39–48.

414. Швейцер А. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы / А. Швейцер. – М. : Либроком, 2012. – 176 с.

415. Швець Д. Є. Концептуалізація соціально-інституційних засад управління системою вищої освіти в Україні : монографія / Д. Є. Швець; Запорізька Держ. інженерн. академія. – Запоріжжя : ЗДІА, 2012. – 314 с.

416. Шегута М. А. Історія філософії в системі освіти: традиція як детермінант розвитку філософського знання / М. А. Шегута // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. – № 20 (231), частина IV. – С. 107–113.

417. Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования / Ф. Э. Шереги. – М. : Academia, М., 2001. – 464 с.

418. Шкаратан О. И. Проблемы социальной структуры рабочего класса СССР: историко-социологическое исследование / О. И. Шкаратан. – М. : Мысль, 1970. – 423 с.

419. Шкуратов В. А. Психика. Культура. История: Введение в теоретико-методологические основы исторической психологии / В. А. Шкуратов. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1990. – 256 с.

420. Шматко Н. А. «Габитус» в структуре социологической теории / Н. А. Шматко // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2 (Том 1). – С. 60–70.

421. Шпенглер О. Закат Европы. Образ и действительность / О. Шпенглер ; авт. вступит. статьи А. П. Дубнов, авт. коммент. Ю. П. Бубенков и

А. П. Дубнов. – Новосибирск : ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1993. – 592 с.

422. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка ; [пер. с англ.] ; под. ред. В. А. Ядова. – М. : Аспект-пресс, 1996. – 416 с.

423. Штомпка П. Формирование социологического воображения. Значение теории / П. Штомпка // СОЦИС. – 2005. – №10. – С. 64–72.

424. Шубкин В. Н. Выбор профессии в условиях коммунистического строительства / В. Н. Шубкин // Вопросы философии. – 1964. – № 8. – С. 128–133.

425. Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (на материале социологического исследования проблем трудоустройства и выбора профессии) / В. Н. Шубкин // Вопросы философии. – 1965. – № 5. – С. 57–70.

426. Шубкин В. Н. О профессиональной ориентации молодежи / В. Н. Шубкин // Рабочий класс и современный мир. – 1971. – № 5/6. – С. 47–59.

427. Шубкин В. Начало пути: проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы / В. Шубкин. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 224 с.

428. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості : quo vadis : монографія / Світлана Щудло. – Х.–Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

429. Щюц А. Избранное: мир, светящийся смыслом / А. Щюц ; [пер. с нем. и англ.: В. Г. Николаев и др. ; сост.: Н. М. Смирнова ; общ. и науч. ред., послесл. Н. М. Смирновой]. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

430. Щюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Щюц ; сост. А. Я. Алхасов ; пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой ; науч. ред. перевода Г. С. Батыгин. – М. : Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003. – 336 с.

431. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности / Ядов В. А. – М. : Добросвет, Книжный дом «Университет», 1998. – 596 с.

432. Якобсон Р. Избранные работы / Р. Якобсон ; [пер. с англ. А. Полторацкого, А. Черняховской и др.]. – М.: Прогресс, 1985. – 460 с.

433. Якобсон Р. Язык и бессознательное / Р. Якобсон ; [пер. с англ., фр., К. Голубович, Д. Епифанова, Д. Кротовой и др.]; составл., вст. слово К. Голубович, К. Чухрукидзе ; ред. пер. Ф. Успенский. – М. : Гнозис, 1996. – 248 с.

434. Янісів Ю. Діалектика традицій та інновацій в сучасній освіті / Ю. Янісів // Гуманітарний вісник. – 2013. – № 28. – С. 388–393.

435. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Личность и свобода. Саратов : Саратов. гос. пед. ин-т., 2000. – С. 192–195.

436. Ярская-Смирнова Е. Р. Скрытый учебный план как традиция социологических исследований [Электронный ресурс] / Е. Р. Ярская-Смирнова. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/43/.../skrytyi-uchebnyi-plan>
437. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
438. Ящук Т. І. Філософія історії / Т. І. Ящук. – К. : Либідь, 2004. – 536 с.
439. Alexander J. C. Central problems of Cultural Sociology: A Reply to My (friendly) critics / J. C. Alexander // *Culture*. – 2005. – Vol. 19. – №2. – Pp. 8–12.
440. Alexander J. C. Formal and Substantive Voluntarism in the Work of Talcott Parsons: a Theoretical and Ideological Reinterpretation / J. C. Alexander // *American Sociological Review*. – 1978. – V. 43. – Pp. 177–198.
441. Alexander J. C. Modern, anti, post, and neo: How social theories have tried to understand the “new world” of “our time” / J. C. Alexander // *Zeitschrift für Soziologie*. – 1994. – № 3. – Pp. 165–197.
442. Alexander J. C. Neo-Functionalism: Reconstructing a Theoretical Tradition / J. Alexander, P. Colomy // *Frontiers of Social Theory: The New Syntheses*. – New York, 1990. – P. 50–61.
443. Alexander J. C. *The Meanings of Social Life: A Cultural Sociology* / Jeffrey C. Alexander. – New York : Oxford University Press, 2003. – 296 p.
444. Alexander J. C. *Differentiation Theory and Social Change. Comparative and Historical Perspective* / J. C. Alexander, P. Colomy. – N. Y.: Columbia University Press, 1990. – 431 p.
445. Alexander J. C. The strong program in Cultural Sociology: Elements of a Structural Hermeneutics / J. C. Alexander, P. Smith // *Theory and Society*. – 1993. – Vol. 22. – Pp. 151–205.
446. Apple M. W. Can education change society? Du Bois, Woodson and the politics of social transformation / M. W. Apple // *Review of Education*. – V.1, Issue. – 2013. – Pp. 32–56.
447. Apple M. W. The hidden curriculum and the nature of conflict / M. W. Apple // *Interchange*. – 1971. – № 2(4). – Pp. 27–40.
448. Aronowitz S. *Against Schooling: Education and social class* [E-resource] / Stanley Aronowitz. – 2011. – 29 p. – Regime to access: http://www.stanleyaronowitz.org/articles/article_e_sc.pdf
449. Aronowitz S. *Postmodern education; politics, culture, and social criticism* / S. Aronowitz, H. A Giroux. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991. – 205 p.
450. Bartelson J. Three Concepts of Globalization / J. Bartelson // *International Sociology*. – 2000. – №2. – Pp. 56–63.

451. Beck U. Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order / Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash. – Chicago : Stanford University Press, 1994 – 228 p.
452. Becker S. O. Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History / Sascha O. Becker, Ludger Wüßmann // Munich Discussion Paper. – 2007. – №7. – Pp. 4–59.
453. Bernstein B. Class, Code and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards a Sociology of Language / B. Bernstein. – Routledge & Kegan Paul, 1971. – 235 p.
454. Beyer L. E. William Heard Kilpatrick (1871–1965) / Landon E. Beyer // The quarterly review of comparative education. – Paris, UNESCO: International Bureau of Education. – 1997. – Vol. XXVII. – Pp. 470–485.
455. Beyer P. Globalization and Glocalization [E-resource] / Peter Beyer // The sage handbook of the sociology of religion. – 2009. – Pp. 98–117. – Regime to access: <http://www.uk.sagepub.com/oswmedia3e/study/chapters/handbooks/handbook12.2.pdf>
456. Blau P. M. The American Occupational Structure / Peter M. Blau, Otis Dudley Duncan. – New York : Wiley, 1967. – Pp. 101–121.
457. Blumenfeld L. Dumbing Us Down: the Hidden Curriculum of Compulsory Schooling By John Taylor Gatto [E-resource] / L. Blumenfeld // The Blumenfeld Education Letter. – May 1993. – Regime to access: <http://www.johntaylorgatto.com/bookstore/dumbdbnblum3.htm>
458. Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction // Knowledge, Education, and Social Change / P. Bourdieu; ed. by R. Brown. – L. : Tavistock, 1973. – P. 70–80.
459. Bourdieu P. Reproduction in education, society and culture (Theory, Culture & Society) / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – London : Sage, 1977. – 254 p.
460. Bourdieu P. The inheritors. French students and their relation to culture / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. – Chicago, IL : Univ. of Chicago Press, 1979. – 158 p.
461. Bowles S. Schooling in Capitalist America [E-resource] / S. Bowles, H. Gintis. – NY.: Basic Books, 1976. – 186 p. – Regime to access: www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf
462. Camic C. Max Weber's Economy and Society: A critical companion / Charles Camic, Philip S. Gorski, David M. Trubek. – Stanford University Press, 2005. – 416 p.
463. CAZDEN C. B. Classroom discourse: The Language of Learning and Teaching (2nd ed.) / COURTNEY B. CAZDEN. – Portsmouth, NH : Heinemann, 2001. – 216 p.

464. Chen H. Parent s attitudes and expectations regarding science education: comparisons among American, Chinese-American and Chinese families / Haubin Chen // *Adolesens.* – Vol. 36. – 2001. – Pp. 305–313.
465. Chouliaraki L. *Media Discourse and the Public Sphere* / L. Chouliaraki / *Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance*: Palgrave Macmillan Ltd. – 2005. – 320 p.
466. Clark T. N. Are Social Classes Dying? / T. N. Clark, S. M. Lipset // *International Sociology.* – 1991. – Vol. 6., № 4. – P. 397–410.
467. Coleman J. S. *Public and Private High Schools : The Impact of Communities* / J. S. Coleman, T. Hoffer. – NY.: New Basic Books, 1987. – 459 p.
468. Collins R. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification* / Randall Collins // *American Sociological Review.* – Vol. 36, № 6. (Dec., 1971). – Pp. 1002–1019.
469. Daniels H. *The Interface between the sociology of practice and the analysis of talk in the study of change in educational settings* / H. Daniels // *The Oxford Handbook of Culture and Psychology.* – New York : Oxford University Press, 2012. – Pp. 817–829.
470. Davis K. *Some Principles of Stratification* / K. Davis, W. E. Moore // *American Sociological Review.* – 1945. – X, April. – P. 242–249.
471. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein* / by Brian Davies (Author, Editor), Sara Delamont (Author, Editor), Paul Atkinson (Author, Editor), Basil B. Bernstein (Editor). – Cresskill, NJ : Hampton Press, 1995. – 320 p.
472. Douglas M. *How Institutions Think* / Mary Douglas, Eggers A. Melvin. – Syracuse University Press, 1986. – 146 p.
473. Dreeben R. *On what is learned in School* / R. Dreeben. – Massachusetts : Addison-Wesley, Reading, 1968. – Pp. 28–60.
474. Drucker P. F. *Concept of the Corporation* / Peter F. Drucker. – New York : Paperback, 1993. – Pp. 329.
475. Drucker P. F. *The Future of Industrial Man* / Peter F. Drucker. – New York : Transaction Publishers, 1995. – 205 p.
476. Eisenstadt S. N. *Revolution and the Transformation of Societies: A Comparative Study of Civilizations* / S. N. Eisenstadt. – NY.: Free Pr, 1978. – 348 p.
477. Eldredge N. *Systematics, Ecology, and the Biodiversity Crisis* / N. Eldredge. – New York : Columbia University Press. – 1992. – Pp. 21–55.
478. Enkvist N. E. *Success concepts* / N. E. Enkvist // *Nordic research on text and discourac.* – ADO, 1990. – Pp. 17–26.
479. Esping-Andersen C. *Changing Classes: Social Stratification in*

Postindustrial Europe and North America (editor and contributor) / C. Esping-Andersen. – London : Sage, 1993. – Pp. 44–60.

480. Etzioni A. The Active Society: A Theory of Societal and Political Processes / Amitai Etzioni. – New York: Free Press, 1968. – 220 p.

481. Fairclough N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough, R. Wodak // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. – Vol. 2. Discourse as Social Interaction. – London : Thousand Oaks, 1996. – Pp. 250–273.

482. Gatto J. T. Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling / J. T. Gatto. – NY. : New Society Publishers, 2002. – 106 p.

483. Geertz C. The interpretation of cultures / Clifford Geertz. – NY. : Basic Books, Inc. Publishers, 1973. – 478 p.

484. Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration / A. Giddens. – Berkeley; Los Angeles. – 1984. – P. 160–168.

485. Gould S. J. The Structure of Evolutionary Theory / Stephen Jay Gould. – Cambridge : Belnap Press, 2002. – 1433 p.

486. Grant C. A. Classroom socialization: The other side of a two-way street / Carl A. Grant // Educational leadership. – April, 1979. – Pp. 470–475.

487. Habermas J. The Philosophical Discourse of Modernity (Lecture I) / J. Habermas. – Cambridge (Mass.) : MIT Press, 1987. – Pp. 4–22.

488. Habermas J. The Theory of Communicative Action / J. Habermas. – London : Heinemann, 1984. – Vol. I. – P. 76–80.

489. Hacking I. The social construction of what? / I. Hacking. – Cambridge, Massachusetts and London : Harvard University Press, 1999. – 223 p.

490. Hansen D. T. A Life in Classrooms: Philip W. Jackson and the Practice of Education / David T. Hansen, Mary Erina, Arcilla R. Vencente, Philip Weseley. – New York : Teachers College Press, 2007. – 182 p.

491. Henry J. Docility or giving the teacher what she wants / J. Henry // Journal of Social Issues. – 1955. – № 11. – Pp. 41–53.

492. Hidden curriculum [E-resource] // Academic Dictionaries and Encyclopedias. – Regime to access: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/631603>

493. Huntington S. P. The Change to Change: Modernization, Development, and Politics / S. P. Huntington // Comparative Politics. – 1971. – Vol. 3, № 3. – Pp. 283–322.

494. Huntington S. P. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order / S. P. Huntington. – NY., 1996. – Pp. 96–72.

495. Illich I. Deschooling Society [E-resource] / I. Illich. – 1970. – Regime to access: <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling>.

496. Jucker A. H. Social stylistics: syntactic variation in British newspapers / Andreas H. Jucker. – Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1992. – 297 p.

497. Kalberg S. Max Webers Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History / S. Kalberg // *American Journal of Sociology*. – 1980, Vol. 85, № 5. – Pp. 1145–1179.
498. King E. S. Are you doing inquiry along these lines? Inquiry into the hidden curriculum / Scott E. King. – Association for supervision and curriculum development, 1986. – Pp. 82–90.
499. King R. Bernsteins sociology of the school: some propositions tested / R. King // *British journal of sociology (London)*. – 1976. – Vol. 27, № 4. – Pp. 430–443.
500. Knorr-Cetina K. Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge / K. Knorr-Cetina. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1999. – P. 2–20.
501. Kress G. Ideological Structures in Discourse / G. Kress // *Hahdbook of Discourse Analysis*. – Vol. 4. *Discourse Analysis in Society*: Academic Press. – London. – 1985. – Pp. 27–42.
502. Leslie G. R. Order and Change; Introductory Sociology / G. R. Leslie, R. F. Larson, and B. L. Gorman. – New York : Oxford University Press, 1973. – Pp. 90–100.
503. Lorenz E. N. Predictability: Does the Flap of a Butterfly’s Wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas? [E-resource] / Edward Norton Lorenz. – 1972. – 5 p. – Regime to access: http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Butterfly_1972.pdf
504. Lorenz E. N. Designing Chaotic Models / Edward Norton Lorenz // *Journal of the Atmospheric Sciences*. – 2005, Vol. 62. – №. 5. – Pp. 1574–1587.
505. Maia A. G. Occupational structure and socioeconomic inequality: a comparative study between Brazil and the United States [E-resource] / Alexandre Gori Maia, Arthur Sakamoto. – 2012. – 16 p. – Regime to access: <http://ilera2012.wharton.upenn.edu/RefereedPapers/MaiaAlexandreGori%20ArthurSakamoto.pdf>
506. Manning Ph. Erving Goffman and Modern Sociology / Philip Manning. – NY. : Polity, 1992. – 202 p.
507. Merton R. The sociology of science. Theoretical and empirical investigations / Robert K. Merton; ed. and with introduce by Norman W. Stores. – Chicago : The University of Chicago press, 1973. – 278 p.
508. Moore W. E. Social Change. Englewood Cliffs / W. E. Moore. – NY. : Prentice-Hall, 1974. – P. 34–46.
509. Nisbet A. R. Social change and history: aspects of the Western theory of development / Robert A. Nisbet. – Oxford University Press, 1969. – Pp. 335.
510. Nisbet A. R. Tradition and Revolt / Robert A. Nisbet. With a new introduction by Rofert G. Perren. – N.Y. : Random house, 1968. – Pp 195.
511. Overly N. V. The Unstudied Curriculum: Its Impact On Children / Normen V. Overly, Philip W. Jackson, Edgar Z. Friedenberg ; edited by N. V. Overly. – NY. :

Association For Supervision And Curriculum Development, NEA, 1970. – 131 p.

512. Parsons T. The social system / T. Parsons ; With a New Preface by Bryan S. Turner. – NY.: Routledge, Taylor & Francis Group. – 2005. – 301 p.

513. Perrenoud P. L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée / Philippe Perrenoud ; Avec une postface de Jean-Michel Zakhartchouk. – Paris : ESF, 2011. – Šš. 4–21.

514. Pickering A. The mangle of practice: Time, agency and science / A. Pickering. – Chicago: University of Chicago Press, 1995. – Pp. 3–34.

515. Robertson R. Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity / Ronald Robertson // Global Modernities ; Edited by Mike Featherstone, Scott Lash and Roland Robertson. – London : Sage Publications. – 1995. – Pp. 20–44.

516. Robertson R. Humanity, Globalization, Worldwide Religious Resurgence: A Theoretical Exploration / Roland Robertson, Joann Chirico // Sociological Analysis. – 1985. – № 46. – Pp. 219–42.

517. Ross L. The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology / Lee Ross, Richard Nisbett, Malcom Gladwell. – Landon, 2011. – 192 p.

518. Rundell J. Modernity, Enlightenment, Revolution and Romanticism: Creating Social Theory, in Handbook of Social Theory (Chapter 2) / J. Rundell ; ed. by G. Ritzer and B. Smart. – London : SAGE Publications, 2001. – Pp. 13–29.

519. Sadovnik A. R. Exploring education: An Introduction to the Foundations of Education / A. R. Sadovnik, P. W. Coocson, S. F. Semel. – Routledge, 2013. – 643 p.

520. Sadovnik A. R. College and pedagogic: The sociology of Basil Bernstein / A. R. Sadovnik. – Norwood : Ablex Publishing Corporation, 2005. – Pp. 237–257.

521. Sadovnik A. R. Postmodernism and the sociology of education [E-resource] / A. R. Sadovnik: Closing the rift among scholarship, research and practice // Continue and contradiction. – Regime to access: https://books.google.com.ua/books?id=_Bxy2_3lVFoC&pg=PA20&lpq=PA20&dq=Sadovnik+A.&source

522. Sadovnik A. R. Cod Theory: Basil Bernsteins Contribution to understanding education / A. R. Sadovnik // School and society. – 3-d addition. – Pp. 20–27.

523. Sadovnik A. R. Basil Bernsteins theory of pedagogic practice: a structuralist approach / A. R. Sadovnik // Sociology of education (Washington, DC). – 1991. – Vol. 64, № 1. – Pp. 48–63.

524. Schwartz S. H. Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values / S. H. Schwartz, L. Sagiv // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 1995. – Vol. 26, № 1. – Pp. 92–116.

525. Shor I. Empowering education: critical teaching for social change / Ira Shor. – Chicago: University of Chicago Press, 1992. – 225 p.
526. Sorokin P. Social and cultural dynamics / P. Sorokin. – New York: The Bedminster press, 1962. – Vol. 1. – Pp.10–72.
527. Sorokin P. Social and Cultural Dynamics / P. Sorokin. – NY., 1962. – Vol. IV. –P. 765–770.
528. Stevenson H. America's math problem / H. Stevenson // Educational Leader-Ship. – October, 1987. – Pp. 5–10.
529. Stevenson H. Mathematics achievement of Chinese, Japanese and American children / H. Stevenson, S. Lee, J. Stinger // Science. – 1986. – Vol. 231. – Pp. 693–699.
530. Therborn G. Globalisations are Plural. Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance / G. Therborn // International Sociology, 2000. – 15 (2). – Pp. 149–179.
531. Tiryakian E. Civilizational Analysis / E. Tiryakian // Rethinking Civilizational Analysis / edited by Said A. Arjomand and Edward A. Tiryakian. – Sage, 2004. – Pp. 30–47.
532. Tough J. Listening to children talking: A guide to the appraisal of children's use of language / J. Tough. – London : Ward Lock Educational, 1976. – 174 p.
533. Turner V. W. The Anthropology of Experience Paperback / Victor W. Turner, Edward M. Bruner. – Univ. of Illinois Pr., 1986. – 385 p.
534. Twelve Thousand Hours: Education and Poverty in Aotearoa New Zealand / Jean Annan, Jane Blaikie, Vicki M. Carpenter, Michelle Hards, Manuka Henare, Jane Higgins and other. – New Zealand : Dunmore Publishing Limited, 2014. – 250 p.
535. Van Dijk Teun A. Discourse and Context. A sociocognitive approach / A. Van Dijk. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – Pp. 22–72.
536. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum / M. Young // Review of Research in Education February 2008. – Vol. 32.– Pp. 3–28.
537. Żłobicki W. Ukryty program w edukacji: między niewiedzą a manipulacją / Wiktor Żłobicki. – Krakow : Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2002. –142 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Результаты обработки данных индиректного дискурса-анализа

Содержание задания, которое давалось респондентам: составьте перечень слов, которые: (1) наиболее часто и активно употребляются в лексике изучаемых дисциплин, касающихся той специальности, которой обучаются респонденты; (2) наиболее часто и настойчиво употребляются педагогами, имеют отношение к будущей специальности и настолько хорошо запомнились, что вошли обычную разговорную речь.

Вариативные ряды слов дисциплинарного и педагогического дискурса социологии, филологии и экономики (с указанием абсолютных частот слов, упомянутых более 1 раза)

	<i>Специальность, по которой обучаются респонденты</i>		
	Социологи (n=20)	Филологи (n=23)	Экономисты (n=21)
	<i>Всего вариаций – 46</i>	<i>Всего вариаций – 46</i>	<i>Всего вариаций – 65</i>
<i>1. Дискурс дисциплины</i>	Взаимодействие социальное (2) Воспитание Глобализация (2) Девиация, девиант (4) Интеграция Интервью Исследование Когнитивные свойства Когорта Количество Контингент Конформизм Личность (3) Маргинальность Маркетинговый ход Менеджер Молодежь Мотивация Население <u>Общество, социум (5)</u> Политика	(Нет таких) (3) «Не комильфо» (2) Афоризмы Билингв Визуализация Градация Деградация (2) Делопроизводство (2) Имплементация Интерпретация Каламбур Калька (2) Квинтэссенция Коммуникация Компетентность Контекст (как речевая ситуация) (3) Лексика Наглядно-образное мышление Непрерывное	(Не знаю/не помню) Акции Амортизация Бизнес Бизнес-план Внешнеэкономическое равновесие Выгода Выручка Девальвация Денежный поток Деньги Дисконтирование Доход/расход (3) Законы Зарплата Затраты (2) Издержки Индифферентно Индукция/дедукция Инвестиции (2) Инфляция (3)

	<p>Психология Ранжирование Семья Сепаратизм СМИ Соц. институт Соц. группа (3) Соц. динамика Соц. опрос Социальная система, системный (2) Соц. структура, стратификация (3) Соц. управление Социализация (3) Социология, социологический (2) Статистика Функции (латентные, явные, дисфункции) Эксперимент Эмоции</p>	<p>действие Паритет <u>Филолог/перевод/переводчик/рефрирование/референт (10)</u> Переводоведение Переводческий прием Перманентный Раритет Саморазвитие Синонимы (2) Скиллз Секретарская деятельность Тавтология Толерантность (2) Транскрибирование (2) Шеринг Эволюция Экзистенциализм Экспириенс</p> <p><i>«Часто используются слова, взятые из других языков («мерси» и т.п.)» (2)</i></p>	<p>Конкурентоспособность (2) Кредитоспособность Курс доллара Ликвидность (3) Маркетинг Модель Монетарная политика Мультипликатор Налоги Облигации Паритет покупательной способности Позиция Полезность Потенциал Потребители Предприятие, корпорация, производство (5) Прибыль (5) Прямоточный P/C Расчет Рациональность Рентабельность (5) Ресурсы Сбалансированная система показателей Себестоимость Спрос/предложение (2) Синергия, синергизм (2) Средства Срок окупаемости Ставка дисконта Стратегия Тип роста Целесообразность инвестиций Цена капитала Экономика Электорат <u>Эффект,</u> <u>эффективность (8)</u></p>
--	--	---	---

	<i>Всего вариаций – 40</i>	<i>Всего вариаций – 63</i>	<i>Всего вариаций – 55</i>
<i>2. Дискурс педагога</i>	<p>Анкета, анкетирование (2) Взаимодействие (3) Выборка (2) Глобализация Генеральная совокупность Девиант Дивергент Диссонанс Должны Имидж Исследование соц. (4) Когнитивные свойства Корпоративная культура Космополитичность Личность Обратная связь Общественное мнение Общество (как соц. система) (5) Общество потребления Опрос (социологический) (3) Персонал Процесс Психологический Сессия Ситуативно Соц. институт Соц. практика(-и) Социализация (2) Социологический <u>Социология, социолог (7)</u> Структурный Традиции Управление Уровень Ценности Эскалация «Вы, как социологи</p>	<p>(Нет таких) (2) Авторское право Аналитическое мышление <u>Анатомический, реферативный, машинный и др. перевод (5)</u> Антонимы Априори Биография Введение Гадюка Глобализация Графоманы (2) Гугеноты (3) Делопроизводство (2) Задание (домашнее и т.п.) (2) Заемствование (сов из др. яз.) (2) Закономерность Зоновое общение Импрессионисты Калька (3) Кинестетик Коннотация Контекст (3) Лексикология Лингвистика (2) Методичка Неологизмы Общение Определение Патентное право Перевод, переводчик (2) Профессионализм Рассказ Резюме Ренессанс Реферат, реферативный (2) Роман</p>	<p>(Не знаю/не помню) Активы (компания) Амортизация Анализ (фин. отчетности) (2) Априори (2) Баланс Бизнес <u>Денежный поток (дисконтированный, чистый) (4)</u> Денежный мультипликатор Дисконтирование (2) <u>Инвестиции, инвестирование (4)</u> Инвестиционная привлекательность (2) Индекс доходности Инфляция/дефляция (6) Капитализация Конкурентоспособность Корпорация Коэффициент (ликвидности, оборачиваемости, дисконтирования) (3) Кредит Легализация Менеджмент (международный) (3) Моделирование Налоговый корректор Неопределенность Окупаемость Организация оплаты труда и производства Парадигма Перерасчет Противоречия Результат фин. деятельности</p>

	<p>должны (понимать, знать, уметь и т.п.) (4) «Господа-студенты» «Не занимайте первую парту – это мое личное пространство...»</p>	<p>Семинар Синонимы (2) Согласование времен Специалист, специа-лизация (3) Специфика Структурализация Студент (2) Суржик (2) Таргет (4) Термин Транскрибирование Транслитерация (3) Утрирование Филолог (2) Фразеологизмы Экзамен Экзистенциализм Dont loose my respect Googl translator «Лентяи» «Не комильфо» (2) «Образование, интеллигентность, культура»</p>	<p>Синергия Социология Специализация (2) Специфика Средства Ставка депозита Стоимость бизнеса Стратегия Стратегическая зона хозяйствования Темпы роста Унификация Управление Фин. устойчивость Целесообразность (2) Ценные бумаги Эффективность инвестиционного проекта Business English ДДМ, ЦНД КСО</p>
--	--	--	--

Первичные выводы:

- перечни понятий дисциплин и употребляемых педагогами слов в большинстве случаев совпадали;
- у пятикурсников «Социологов», которые хорошо и прилежно учатся, часто общаются по диплому, можно угадать, кто является научным руководителей по диплому (употребляются те же слова, те же выражения);
- у «Филологов» очень много «заимствованных» из других языков слов;
- у «Экономистов» очень много не отдельных слов, а словосочетаний, состоящих из 3-х слов и более.

Приложение 2

Результаты обработки данных по исследованию «Определения понятий»

Содержание задания, которое давалось респондентам: дайте определения следующим терминам (по памяти, без «подглядки» в словари, конспекты и др.); в случае отсутствия какого-либо варианта допускаются ответы «не знаю», «не помню» и т. п.

*Формулировки определений, в зависимости от специальности
(с указанием абсолютных частот формулировок, похожих по смыслу
или одинаковых)*

Термины	Специальность, по которой обучаются респонденты		
	Социологи (n=20)	Филологи (n=23)	Экономисты (n=21)
Общество	1. Социальная группа, имеющая общую национальность, традиции, обычаи, язык (3) 2. Макрогруппа людей, объединенных чем-то общим. 3. Социальная система. 4. Люди, население, большая социальная группа (3) 5. Совокупность людей, объединенных нормами, ценностями, законами и т. п., а также гражданством одного государства (5) 6. Совокупность индивидов, соц. групп, институтов, взаимодействующих между собой и объединенных в одну систему (2)	(Не знаю) 1. Соц. группа людей (2) 2. Люди, наше окружение (9) 3. Социум, в котором живут люди и без которого они не могут (3) 4. Коммуникация, общение, взаимодействие (3) 5. Группа людей с общими/разными интересами, (менталитетом) проживающих на общей территории (2) 6. Группа общающихся людей (не обязательно лично) 7. Группа людей 8. Люди, которые несут гражданскую ответственность 9. Единицы населения, связанные друг с другом родом	(Не знаю) 1. Совокупность людей (личностей), взаимодействующих между собой (СПИСАНО/словарь) 2. Группа индивидов, которые проживают на опред. территории, имеют свой язык, религию и взаимодействуют между собой в повседневной жизни (СПИСАНО/словарь) 3. Совокупность людей территориально либо идейно объединенных; с разными интересами, мнениями, соц. достатком (2) 4. Объединение людей, граждан 5. Взаимодействие людей между собой. 6. Группа людей, связанных постоянными отношениями;

		<p>занятий, местом рождения, принадлежностью к системе и т. п.</p> <p>10. Совокупность людей (2)</p> <p>11. Масса людей.</p> <p>12. Индивиды, которые живут в социальной среде, имеют свои ценности, культуру.</p>	<p>которые взаимодействуют друг с другом, (поделенная наслои) (3)</p> <p>7. Совокупность индивидов, взаимосвязанных разными сферами жизни.</p> <p>8. Совокупность социальных индивидумов, которые взаимодействуют между собой посредством общения (2)</p> <p>9. Люди, группа людей, имеющая традиции, принципы, воспитание и др. соц. характеристики.</p> <p>10. Социальная организация, группа людей с разными целями и направлениями.</p> <p>11. Большая группа людей, объединенных различными связями, обязанностями и осуществляющая взаимный обмен информацией.</p> <p>12. Социум; группа людей, которые делятся мыслями, обсуждают проблемы, находят компромисс и т. п.</p> <p>13. Социальный институт проживания народов по определенным правилам.</p>
Обмен	<p>1. Процесс взаимодействия, передачи чего-либо (опыта, информации, знаний, благ, услуг), в т. ч. и с целью выгоды (6)</p>	<p>(Не знаю)</p> <p>1. Взаимодействие (информационное) (8)</p> <p>2. Передача элементов (вещества) из одних рук в др. (4)</p>	<p>1. Процесс осуществления хозяйственной операции.</p> <p>2. Процесс изменения прав собственности.</p> <p>3. Равноценная замена чего-либо на что-либо.</p>

	<p>2. Процесс передачи чего-либо между людьми, группами, общностями (3)</p> <p>3. Кто-то что-то меняет (деньги, бумаги, вещи, предметы) (2)</p> <p>4. Замещение одного предмета другим</p>	<p>3. Ты – мне, я – тебе (взаимная отдача, взаимопомощь в т. ч. и без потерь) (7)</p> <p>4. Процесс, когда кто-то чем-то обменивается (вещами, предметами) (2)</p> <p>5. Шеринг</p> <p>6. Замена предметов</p>	<p>4. Трансформация одного продукта/ товара/услуги/ денежной единицы на другое наименование.</p> <p>5. Передача благ/ услуг и т. п. друг другу (равно-ценных по значимости) (4).</p> <p>6. Замена одного предмета/товара/ услуги на другой.</p> <p>7. Взаимное действие, направленное на передачу чего-либо (2)</p> <p>8. Взаимодействие субъектов хозяйствования по обмену ресурсами с целью получения выгоды (4)</p> <p>9. Удовлетворение потребности за счет использования заменяемых ресурсов</p> <p>10. Процесс передачи / дополнения информации (2)</p>
Окончание	<p>1. Завершение какого-то дела, процесса (4)</p> <p>2. Действие, которое подошло к концу (2)</p> <p>3. Конец чего-то (лекции, например) (2)</p> <p>4. Конец слова (3)</p>	<p>1. Результат, итог (2)</p> <p>2. Завершение, флексия, финал, конец, точка (др. сл. – синоним) (15)</p> <p>3. Завершение периода в жизни (2)</p> <p>4. Процесс завершения, завершение процесса (4)</p> <p>5. Конечная форма слова, фразы.</p> <p>6. Изменяемая часть слова.</p>	<p>(Не знаю)</p> <p>1. Синтаксическое... речи в обыденной сфере.</p> <p>2. Часть структуры слова.</p> <p>3. Последние буквы в слове, указывающие на пол, время и др.</p> <p>4. Составная (изменяемая) часть (морфологическая единица) слова, зависящая от части речи, падежа, рода (14)</p>

<p>Одномерное распределение</p>	<p>(Не знаю) (4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Распределение обязанностей, мнения. 2. Распределение по похожим/отличающимся признакам; по одному признаку (3) 3. Распределение поровну (2) 4. Статистический метод представления данных (4) 	<p>(Не знаю) (10)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Равномерное (одинаковое) деление (8) 2. Распределение однотипных ресурсов. 3. Распределение в одной и той же сфере, на одном и том же уровне (2) 4. Передача чего-либо в пользу одной стороны 	<p>(Не знаю) (3)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Равномерный интервал между отдельными объектами (субъектами). 2. <i>Процесс передачи, обмена какого-либо продукта в равных пропорциях.</i> 3. <i>Возможно, утопическая идея о равномерном распределении ресурсов, благ и прочего по всему миру и среди людей.</i> 4. Обобщение нормального распределения. 5. Распределение (равномерная передача) информации в равной мере (4) 6. Одинаковое распределение по схожим позициям (равноделовому принципу) (3) 7. Распределение в одном измерении 8. <i>Вид распределения ответов респондентов</i> 9. Деление социумов на конкретную позицию 10. Сортировка объектов по одному признаку
<p>Офшор</p>	<p>(Не знаю) (17)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Счет (2) 2. Банковская операция 	<p>(Не знаю) (15)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Счет, на деньги которого не снимают налог (2) 2. Что-то вне системы, вне страны, не по правилам (4) 3. Бездна 	<p>(Не знаю)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Зона невидимого достижения. 2. Скрытое от глаз других людей, тайное место. 3. Данный термин наиболее часто

		4. Процесс перевода денежных средств из-за рубежа	используется в экономической сфере деятельности (2) 4. Зона налоговой льготы, льготного налогового климата, свободного налогообложения (12) 5. Страна с отсутствием налогового бремени (3) 6. Расчетный счет или ...счетов для избегания
Орфоэпия	(Не знаю) (4) 1. Наука, изучающая ошибки в словах и предложениях; запись слов; пунктуацию (6) 2. Наука 3. Раздел в (русском) языке (3) 4. Литературный стиль	(Не знаю) (4) 1. Наука, которая изучает звуки и произношение, (милозвучность) (13) 2. Языковой, лексический, грамматический термин (4) 3. Раздел в лингвистике о правильном звучании звуков.	(Не знаю) (9) 1. Наука о звуках и буквах. 2. Правильное произношение/ звучание слова (2) 3. Наука о структуре слова (2) 4. Структура речи. 5. Как звучит слово. 6. Филологический термин.

Наукове видання

НЕЧИТАЙЛО Ірина Сергіївна

**ЗМІНА СУСПІЛЬСТВА ЧЕРЕЗ ЗМІНУ ОСВІТИ:
ІЛЮЗІЯ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?**

Монографія
(російською мовою)

Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*
Художник *Р. М. Третьяков*

Підписано до друку 03.02.2015. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. др. арк. 32,09. Обл.-вид. арк. 34,15.
Тираж 300 пр. Зам. № 111/15

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.